



HAL
open science

Découvrir et s'appropriier les contes d'avertissement pour apprendre à raconter : la méthode Narramus au service de l'apprentissage du récit à l'école maternelle

Justine Aumaitre

► To cite this version:

Justine Aumaitre. Découvrir et s'appropriier les contes d'avertissement pour apprendre à raconter : la méthode Narramus au service de l'apprentissage du récit à l'école maternelle. Education. 2020. dumas-02886384

HAL Id: dumas-02886384

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02886384>

Submitted on 1 Jul 2020

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

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

Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré

Mémoire

**Découvrir et s'approprier les contes d'avertissement
pour apprendre à raconter**

**La méthode Narramus au service de l'apprentissage du récit
à l'école maternelle**

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

**soutenu par
Justine Aumaitre
le 20 mai 2020**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Hélène Stoyanov, directeur de mémoire

Hervé Girault, membre de la commission

Remerciements

Ce mémoire a été rendu possible grâce au concours de plusieurs personnes que je tiens à remercier ici.

Je remercie tout d'abord Hélène Stoyanov, directrice de ce mémoire, pour ses nombreux conseils et son étayage tant théorique que didactique. Sa grande disponibilité, ses nombreuses relectures ainsi que les recommandations formulées lors de ses visites m'ont permis de structurer cet écrit d'une part, et ma pratique professionnelle d'autre part.

Je remercie Éric Lebras, PEMF chargé de mon suivi cette année, pour ses précieux conseils, ses propositions d'outils pédagogiques, son suivi attentif et ses traits d'humour réconfortants mais toujours porteurs de sens.

Je remercie également l'équipe pédagogique de l'école Gérard Philippe pour son soutien et son appui à la mise en place matérielle de la méthode Narramus, et plus particulièrement l'ATSEM affectée à ma classe, Roselyne Pichon, qui a accompagné la mise en œuvre effective de ce projet.

Je tiens à remercier aussi Hervé Girault pour les nombreux temps de Mise en Situation Professionnelle, qui m'ont permis d'affiner ma démarche ainsi que ma réflexion. La générosité du partage de son expérience et sa grande bienveillance auront été pour moi des ressources précieuses.

Je remercie enfin mon amoureux, Julien Meutelet, pour sa patience dans mes moments de doute, ses relectures minutieuses et son soutien infallible.

Sommaire du mémoire

Introduction.....	2
I] Raconter : l'appropriation des contes au service du développement du langage oral. 5	5
1) Le conte comme genre littéraire et sa place dans les programmes scolaires.....	6
1.1) La place de la littérature à l'école et dans les programmes scolaires.....	6
1.2) Le conte : un genre littéraire à part entière.....	6
1.3) Le conte d'avertissement : la littérature au service de la pédagogie.....	7
2) Raconter : une compétence qui suppose de nombreux pré-requis.....	10
2.1) « raconter » : les différents genres de récits.....	10
2.2) Les compétences nécessaires au récit de fiction.....	11
2.3) Rôle de l'enseignant dans le développement du « raconter » chez ses élèves.....	13
II] Inventer et raconter : quelles modalités de travail retenues pour faire émerger ces compétences chez des élèves de GS.....	14
1) Analyse du groupe classe et conséquences.....	14
2) Évaluation diagnostique et outils d'évaluation des données.....	19
3) Outils de remédiation : séquence Narramus Hansel et Gretel.....	23
III] Analyse des résultats obtenus et remédiations ou prolongements envisagés.....	31
1) Productions lors des pré-tests et mesure des écarts avec les post-tests	31
1.1) Analyse des productions des élèves petits parleurs	31
1.2) Analyse des productions des élèves à l'aise à l'oral	38
1.3) Effets observés de la séquence sur les productions orales des élèves.....	42
2) Limites de l'expérimentation.....	44
3) Remédiations et prolongements envisagés.....	45
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	47
Annexes.....	52
4ème de couverture.....	57

Introduction

Le sujet de ce mémoire est né de ma pratique en classe. J'enseigne actuellement dans une classe de 22 élèves à double niveau : Moyenne Section (MS) et Grande Section (GS), à Trélazé (49) en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Après observation de mes élèves durant les premières semaines, j'ai pu constater que lors des lectures des premiers albums et un temps d'appropriation du récit par les élèves, certains choisissaient spontanément d'essayer de le raconter aux autres. De plus, lors des temps de lecture, en regroupement, les élèves participaient activement au récit en complétant celui-ci avec les répliques répétitives de certains personnages ou en anticipant sur la suite du récit. Leur envie de raconter me semble donc un élément moteur d'apprentissage.

J'ai par ailleurs pu observer que mes élèves disposaient d'un imaginaire assez développé, à travers les différents temps de dessins libres ou les temps de dessin à partir de l'histoire. Certains d'entre eux choisissaient en effet de raconter la suite de l'histoire ou inventaient de nouveaux éléments. De plus, après échange avec mes collègues du RASED, ayant pris en charge l'ensemble de la classe sur des temps d'évaluation préventive des difficultés scolaires de mes élèves, il en ressort qu'ils disposent en effet globalement d'un imaginaire assez développé : cela a pu être constaté à travers les dessins relativement expressifs produits¹, ainsi que l'élaboration de réels récits autour de ces derniers.

Toutefois, un autre point a été abordé lors de cette réunion : il s'agit d'un groupe classe très hétérogène au niveau du langage. En effet, si certains élèves semblent déjà relativement à l'aise pour « raconter » une histoire, on observe également quelques élèves en grande difficulté face au langage. Cela s'explique aisément, pour la plupart, au vu des situations de ces élèves, issus de familles d'origines étrangères et dont les parents ne maîtrisent eux-mêmes pas la langue française. Deux élèves relèvent cependant de situations spécifiques : un élève de GS attestant de troubles du champ autistique et accompagné durant ses deux premières années de scolarité par une AVS et une élève n'ayant été que peu scolarisée, et maintenue en GS cette année au vu de ses difficultés. Il s'agit d'une élève très en retrait, qui a du mal à s'exprimer en grand groupe mais dispose de réelles compétences dont elle sait témoigner en groupe restreint. Cependant, même ces élèves en difficulté, que

¹ Voir annexe n°1

cela relève de difficulté de langue (syntaxe, phonologie, etc) ou de difficulté de langage (oser s'exprimer devant autrui), semblent témoigner d'une réelle envie de participer au récit. Il ne s'agit parfois que d'un mot, une mimique, mais tous semblent investis de ce même élan. Serge Boimare, instituteur en classe spécialisée et psychothérapeute, auteur de *L'enfant et la peur d'apprendre*, s'appuie sur son expérience en classe et explicite l'élan naturel des élèves pour les récits mythologiques ou les contes traditionnels. Ces derniers sont d'excellents supports pour « permettre aux questions brûlantes et aux inquiétudes premières [de l'enfant] d'avoir droit de cité. Mais pas n'importe comment, elles devront être contenues, figurées dans un registre symbolique, dans une métaphore qui les mettra en forme et les atténuera » (Boimare, 1999, pp. 31-32). C'est donc cet élan naturel chez mes élèves et leur envie de se saisir des histoires lues en classe qui m'a conduit à m'interroger sur la manière d'accompagner l'acquisition de la compétence du « raconter » chez eux.

De plus, les dernières réformes vont dans le sens de faire de l'école maternelle l'école du langage. En effet, dans la note de service n° 2019-084 du 28 mai 2019, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, met plus particulièrement l'accent sur l'oral. Ainsi, l'école maternelle, « en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge » (Blanquer, 2019 mai 28) a « un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire. [...] Le cycle des apprentissages premiers est mis à profit pour faire progresser les élèves depuis la petite section jusqu'à la grande section vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture » (Blanquer, 2019 mai 28). Ainsi, à travers l'objectif d'apprentissage « Stimuler et structurer le langage oral », le ministre affirme au sujet des élèves : « L'enjeu est de les rendre capables de raconter, d'expliquer une réalité passée ou à venir, de créer une histoire portant sur des événements, lieux ou personnages inconnus d'au moins un des partenaires de l'échange » (Blanquer, 2019 mai 28). « Raconter » apparaît alors comme une compétence clé pour les élèves comme en témoignent les textes officiels. En effet, les programmes de 2015 déterminent, concernant le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », l'attendu de fin de cycle suivant : « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue » (*Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015). Cela apparaît également dans les programmes de 2008, de manière plus explicite à travers le

domaine d'apprentissage « S'approprier le langage » : « raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée » (*Bulletin officiel hors-série n° 3*, 2008, juin 19).

En suivant ces directives, j'ai souhaité mettre en place une séquence d'enseignement répondant à l'hypothèse suivante : en s'appropriant un corpus littéraire de contes et en se familiarisant avec cette forme de récit, les élèves pourraient obtenir les outils nécessaires pour, à leur tour, pouvoir raconter une histoire à partir d'un support visuel. Afin de délimiter plus nettement mon sujet et de définir le corpus littéraire de contes que les élèves devront s'approprier, j'ai choisi, dans une logique de lecture en réseau et sur les conseils de Mme Stoyanov, de me pencher sur le conte d'avertissement. Il s'agira en effet de proposer aux élèves de nombreuses lectures, au schéma narratif similaire, afin de « créer les conditions pour qu'ils comparent, associent et dissocient, explicitent » (Devanne, 1995) les différents récits rencontrés. La finalité est de permettre à l'élève de rentrer dans une réelle culture littéraire en construisant son parcours de lecteur puisqu'il sera amené à exprimer « une relation perçue entre tel livre et d'autres livres précédemment rencontrés » (Devanne, 1995), tel que le formule Bernard . Ainsi, d'un récit à l'autre, les élèves pourront peu à peu retrouver une structure qu'ils pourront identifier comme reconnaissable et, pas à pas, s'approprier les éléments essentiels de ce type d'œuvres littéraires. Les élèves seront donc amenés à étudier les contes suivants : « Boucle d'or et les trois ours », « Le petit Chaperon rouge », « Hansel et Gretel », « Baba Yaga ».

Partant de cette hypothèse et suite à de nombreux questionnements, la problématique de ce mémoire est la suivante : Comment la lecture en réseau de plusieurs contes d'avertissement et l'appropriation de cette structure de récit facilitent-elles l'acquisition de la compétence « raconter » à partir d'un support visuel chez des élèves de GS ?

I] Raconter : l'appropriation des contes au service du développement du langage oral

Il s'agira, dans un premier temps, de revenir sur la place de la littérature à l'école maternelle ainsi que sur une définition plus précise du conte, et plus spécifiquement du conte d'avertissement et son intérêt pédagogique. Dans un second temps, il sera question de définir le « raconter », tel qu'entendu par les programmes en de déclinier les différentes compétences qu'il suppose.

Toutefois, il serait pertinent, avant d'entrer plus avant dans le sujet de ce mémoire de s'arrêter un instant sur ce que nous entendons par langue, et de le distinguer du langage et de la parole. Tel que le formule Ferdinand de Saussure dans son *Cours de linguistique générale* : « La langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement. (...) La parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence [...] Les signes linguistiques, pour être essentiellement psychiques, ne sont pas des abstractions ; les associations ratifiées par le consentement collectif, et dont l'ensemble constitue la langue, sont des réalités qui ont leur siège dans le cerveau. En outre, les signes de la langue sont pour ainsi dire tangibles ; l'écriture peut les fixer dans des images conventionnelles, tandis qu'il serait impossible de photographier dans tous leurs détails les actes de la parole » (Saussure, 1975). Le langage, quant à lui, désigne la capacité de communiquer et d'interagir. La parole désigne enfin la manière dont chaque individu se saisit de la langue, la manière dont il utilise cet outil. La parole est donc individuelle. Elle prend en compte le rythme, l'accent, les intonations, les expressions utilisées, etc. A travers cette expérimentation, nous viserons donc à travailler tant sur les compétences en langue des élèves (lexique, syntaxe, etc) que sur les compétences liées au langage (oser entrer en communication, s'exprimer devant les autres, etc).

1) Le conte comme genre littéraire et sa place dans les programmes scolaires

1.1) La place de la littérature à l'école et dans les programmes scolaires

Le terme « littérature » n'apparaît dans les programmes officiels de maternelle qu'à partir de 2002 à travers l'objectif d'apprentissage suivant : « Se familiariser avec le Français écrit et se construire une première culture littéraire » (*Bulletin officiel hors-série n° 1, 2002*). Il s'agit pour l'enseignant de proposer aux élèves des parcours de lecture « afin de construire progressivement la première culture littéraire » (*Bulletin officiel hors-série n° 1, 2002*). Ils permettent de « rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables classiques de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui » (*Bulletin officiel hors-série n° 1, 2002*). Dans les programmes de 2015, la littérature apparaît plus nettement. Elle est, d'une part, un moyen au service de l'initiation des élèves aux différences de l'oral et de l'écrit et, d'autre part, un support à l'appropriation d'une culture littéraire par tous : « Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée », cela à travers l'enjeu de la compréhension, mais également celui de l'acquisition d'une culture littéraire commune. C'est d'ailleurs ce que réaffirme Jean-Michel Blanquer dans ses recommandations de mai 2019 : « Parmi les écrits présents en classe, le livre tient une place prépondérante. La lecture à haute voix par l'enseignant est quotidienne, en particulier d'histoires, de contes, de récits, qui permettent à l'élève « d'entendre du langage écrit », de développer sa capacité à écouter, à se projeter, à se représenter une situation » (Blanquer, 2019, mai 28).

1.2) Le conte : un genre littéraire à part entière

Dans les programmes scolaires, et plus spécifiquement concernant le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », on note la place importante accordée aux contes, patrimoine culturel important à transmettre aux élèves dès l'école maternelle, afin de construire leur culture littéraire et leur parcours de futur lecteur. Je m'attarderai donc à présent à définir ce qu'est le conte.

Selon Anne Popet et Evelyne Roques dans *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*, le mot « conte » désigne aujourd'hui dans le langage courant « tout récit constitué de faits et d'aventures imaginaires, destiné à distraire les enfants ». Les auteures reprochent alors à cette définition d'englober « pêle-mêle tout ce qui est censé constituer la littérature enfantine » (Popet et Roques, 2000). Elles dressent ensuite une définition plus précise du conte : « Le terme « conte » s'applique d'abord et essentiellement à désigner un récit en prose d'événements fictifs transmis oralement. Il est avant tout une production verbale liée à l'acte de conter, ce qui en fait une œuvre mouvante qui « s'élabore, se modèle et se remodèle en même temps qu'il se transmet » (Belmont, 1999). Sans auteur et soumis à la performance du conteur, le conte, à l'inverse du roman par exemple, ne se trouve jamais clos, jamais achevé ; il reste toujours ouvert à de nouvelles réalisations » (Popet et Roques, 2000).

Ainsi, si le conte est une forme de récit souple, soumise aux interprétations et variations, il n'en demeure pas moins un genre littéraire codifié, reposant sur un certain nombre de critères fixes. C'est Vladimir Propp qui définira le premier ce qui distingue le conte d'un autre récit : sa structure narrative. « Un héros ou une héroïne, subissant un malheur ou un méfait, doit traverser un certain nombre d'épreuves et de péripéties, qui souvent mettent radicalement en cause son statut ou son existence, pour arriver à une nouvelle situation stable, très souvent le mariage ou l'établissement d'une nouvelle vie » (Propp, 1970).

1.3) Le conte d'avertissement : la littérature au service de la pédagogie

Toutefois, le conte relève de multiples catégories, comme en témoigne la classification Aarne-Thompson, initiée par Antti Aarne et complétée à deux reprises par Stith Thompson, puis par Hans-Jörg Uther (Bru, 1999). Cette classification distingue quatre grandes catégories dans les 2 340 contes-types répertoriés : Les contes d'animaux (ceux-ci étant les principaux protagonistes), les contes ordinaires (regroupant les contes merveilleux, religieux, étiologique, etc.), les contes facétieux, et enfin les contes à formules. Cependant c'est sur le conte d'avertissement que nous souhaiterions porter toute notre attention à présent. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une catégorie de conte, mais plutôt d'une structure du récit qui peut se retrouver dans chacune d'elles.

Ce choix n'est pas le fruit du hasard puisqu'il s'agit des « seuls contes traditionnels qui, semble-t-il, étaient dès l'origine réservés aux enfants » (Léger, 2011). La structure de ces récits est toujours identique. Elle s'articule autour de trois temps : un interdit formulé par une figure d'autorité, la transgression de l'interdit, et une punition. Ainsi, le schéma narratif classique (situation initiale, péripéties, dénouement) semble facilement identifiable par un jeune élève. De plus, le conte d'avertissement semble centré sur la transgression de l'interdit et ses conséquences, permettant ainsi clairement d'identifier pour l'élève des figures archétypales des contes : le héros ou l'héroïne et l'opposant (sorcière, loup, etc) chargé de la punition. Le héros du conte d'avertissement étant le plus généralement un enfant, cela facilite d'ailleurs l'identification du jeune lecteur au personnage et lui permet une immersion rapide dans le récit. La thématique des contes d'avertissement répond quant à elle aux interrogations de l'enfant, qui traverse, à ce stade de son développement, un réel questionnement autour de l'interdit, du droit et du devoir. C'est notamment ce que souligne Josèphe Grandjeat : « Les récits d'action répondent à un besoin d'activité de l'enfant. Il a là la possibilité, en se substituant aux héros, de faire beaucoup et en sécurité. C'est pour lui une évasion, personne n'est là pour lui interdire toute action ; rien d'impossible et rien de dangereux » (Grandjeat, 1956, p. 154). Ainsi, « le conte, c'est pour l'enfant, se sentir grandi, transposé dans un monde différent [...] Par le conte, l'enfant vit les péripéties de l'histoire. Il a peur, il aime les émotions intenses » (Grandjeat, 1956, p. 156). Le conte permet alors à l'enfant de s'ouvrir à de nouveaux horizons et « éveille sa curiosité ».

De plus, Josèphe Grandjeat exprime nettement l'idée que le conte nourrit la découverte du monde qu'expérimente l'enfant de maternelle. Le conte est l'objet permettant de créer une passerelle entre monde imaginaire et monde réel, entre l'intériorité de l'élève et le monde extérieur : « L'école doit être pour lui [l'élève] un moyen de communiquer avec le monde extérieur, et je pense que dans cette découverte du monde le conte joue un grand rôle : il fait effet de liaison entre l'univers affectif des enfants et la vie extérieure » (Grandjeat, 1956, p. 153).

Le conte d'avertissement relève donc d'un intérêt pédagogique pour un élève de GS par son accessibilité, notamment par le biais des thématiques abordées susceptibles d'intéresser un enfant de cet âge, mais également par la facilité à s'identifier aux protagonistes. Ce ne sont cependant pas ses seules vertus. Il s'agit également de récits propres à éveiller la sensibilité littéraire d'un jeune lecteur.

En effet, le conte d'avertissement, par sa visée morale, amène l'élève à s'interroger sur l'implicite du texte, l'obligeant à questionner le réel message véhiculé par ce dernier. Il s'agit, pour le lecteur, de lire entre les lignes et de « remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (Eco, 1985, p. 29) du texte. C'est à lui de formuler la leçon comprise dans le récit.

Par ailleurs, le conte, de par la langue qui le constitue est un merveilleux outil de sensibilisation des élèves à la curiosité linguistique. En effet, les contes regorgent de vocabulaire, de mots parfois désuets ou presque oubliés, de formulettes répétitives et de mots magiques. Ces mots exercent sur l'élève une forte fascination l'amenant à s'interroger sur la langue, comme le souligne Josèphe Grandjeat : « L'enfant aime entendre dire et redire les contes qu'il connaît, qu'il aime, mais il exige alors du conteur une fidélité absolue. Les formules rituelles des histoires doivent être dites intégralement, elles font partie des charmes magiques de l'histoire... Pour l'enfant, les mots ont un sens merveilleux qui échappe aux grandes personnes. Magiquement l'enfant fait surgir des visions, des images, toute une poésie. Les mots difficiles, pleins de mystère, sont assimilés rapidement ». (Grandjeat, 1956, p. 151)

Le choix d'un corpus de contes d'avertissement semble donc pertinent dans la finalité d'amener les élèves à interpréter les textes et à acquérir de réelles compétences de compréhension, compétences indispensable à la construction et la création de récit.

2) Raconter : une compétence qui suppose de nombreux pré-requis

2.1) « raconter » : les différents genres de récits

Selon le dictionnaire TILF, « raconter » se définit comme : « Faire (de vive voix ou par écrit) le récit de faits vrais ou faux » (Trésor Informatisé de la Langue Française, 2020). Lorsque l'on raconte, il s'agit donc de produire un récit. Dans leur ouvrage *Le récit à l'école maternelle - Lire, jouer, raconter des histoires*, Serge Terwagne et Marianne Vanesse rappellent l'étymologie du verbe narrer : « Le verbe « narrer » vient du latin (g)narrarre, qui signifie bien sûr raconter, mais dont la racine *gnarus* évoque surtout « celui qui sait » (par opposition à ... l'ignarus). [...] L'étymologie vient ainsi appuyer l'idée de Bruner selon laquelle les récits relèvent d'une pensée et d'un savoir aussi sérieux que ceux qui sont du domaine logico scientifique. « L'importance du récit est aussi essentielle pour la cohésion de notre culture qu'elle l'est pour la structuration de la vie de l'individu » (Bruner, 1996, p. 59). C'est en effet sous forme d'histoires que se transmettent nos croyances profondes (mythes, légendes, textes sacrés) et que se construit notre personnalité » (Terwagne, 2009). Les auteurs distinguent alors deux genres de récit : les récits quotidiens d'une part et les récits d'inventions d'autre part. Les premiers relèvent plus du script que du récit. Proche du réel et du vécu des élèves, ils nous présentent une suite d'actions s'enchaînant sans complication et sans implicite. Il s'agit de récit routiniers, que les auteurs illustrent avec l'exemple de l'album *Vite, au lit Mimi !* où l'on assiste au coucher classique d'une petite souris. Les seconds, quant à eux, s'organisent autour de motifs. Véritables complications au récit, les motifs ne peuvent se résoudre par simple lecture du texte. Il s'agit alors pour le lecteur d'émettre des hypothèses ou inférences. La compréhension du récit d'imagination repose alors sur des compétences de lecture littéraire. C'est plus spécifiquement à ce second type de récit que je souhaiterais amener mes élèves.

En effet, les programmes de 2015 définissent bien deux types d'oral, à travers les objectifs d'apprentissage suivants : « Oser entrer en communication » et « échanger et réfléchir avec les autres ». Si le premier vise à travailler sur l'aspect communicationnel du langage, en mettant l'accent sur les interactions entre élèves, le respect des règles de l'échange, le second vise quant à lui la capacité des élèves à produire certains types

d'énoncé (notamment la restitution d'histoires). L'école demande alors aux élèves « d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe...). Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite » (*Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015). L'expérimentation menée auprès des élèves les amènera en effet à développer leurs compétences concernant le langage d'évocation, puisqu'ils n'auront pour support qu'une image représentant le milieu du récit. Nous détaillerons ces modalités lors de la présentation des modalités de travail retenues.

2.2) Les compétences nécessaires au récit de fiction

Afin de pouvoir « raconter » un récit fictionnel, de nombreuses compétences liées au langage sont à travailler en classe. Nous interrogerons donc ici les différentes compétences que cette action implique : compréhension de texte littéraire, mise en mémoire des éléments structurants du récit, capacité d'expression, justesse de la langue employée, capacité à se projeter dans les états mentaux des personnages.

Comme le soulignent les programmes de 2015, ainsi que les recommandations de mai 2019 de Jean-Michel Blanquer : l'acquisition d'une culture littéraire passe nécessairement par un travail renforcé sur la compréhension. Or, sans culture littéraire, il semble difficile pour les élèves de créer. Il leur sera donc fourni un réseau de lectures terreau dans lequel puiser les outils nécessaires à la construction d'un récit. Il s'agira de développer chez les élèves leur compétence à « comprendre des histoires entendues » et pour cela de les amener d'une part à identifier les éléments structurants du récit, et d'autre part à pouvoir en analyser les éléments implicites. Pour cela, nous nous appuierons sur la démarche Narramus proposée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Cette démarche vise à développer les compétences langagières des élèves en réception et production de récit. Chaque scénario proposé est centré sur de nombreux objectifs, tels que : « mémoriser la syntaxe et le lexique (mots et expressions), apprendre des connaissances encyclopédiques, apprendre à intégrer (à mettre en mémoire) les informations successives pour fabriquer une représentation mentale cohérente de l'histoire, apprendre à produire des inférences, expliciter l'implicite, s'interroger

sur ce que l'auteur ne dit pas, mais laisse entendre, s'interroger sur les états mentaux des personnages (ce qu'ils savent, pensent, croient, ressentent, espèrent...), apprendre à interpréter » (*Narramus - Apprendre à comprendre et à raconter, PS-MS-GS, 2017*). Ainsi, en proposant des tâches ritualisées, l'élève acquerra peu à peu une méthode de travail lui permettant de venir à bout des textes les plus résistants, et cela quel que soit son niveau initial. C'est ce que garantit notamment le travail ritualisé autour du vocabulaire et des connaissances encyclopédiques, sources principales des écarts de performance entre les élèves.

Si la compréhension de texte littéraire semble indispensable à la construction de la compétence « raconter », il s'agira également d'amener les élèves à construire un répertoire de personnages, de lieux et d'objets réutilisable dans le récit de leur création. Il s'agira donc d'amener les élèves à s'approprier les figures types présentes au sein des contes retenus pour ce corpus. C'est ici qu'interviendra le travail de rapprochement des œuvres, et la mise en réseau des différents ouvrages proposés aux élèves. Ainsi, ils pourront choisir si leur héros ou héroïne est plutôt naïve comme dans *Le Petit Chaperon rouge*, par exemple, ou téméraire comme dans *Mademoiselle sauve qui peut*. Ils identifieront également les personnages opposants et leurs caractéristiques (le loup, la sorcière, etc).

Par ailleurs, afin de pouvoir oraliser leur histoire face à l'adulte ou au groupe classe, les élèves devront également développer la compétence « Oser entrer en communication ». Il est en effet nécessaire que les élèves prennent le risque de prendre la parole devant leurs camarades et que leur soit proposé de nombreux temps d'entraînement à cette prise de parole face au groupe. Cela sera également permis par l'adoption de la méthode Narramus, qui propose de nombreux temps de restitution de récit aux élèves. En effet, la méthode propose de nombreux supports imagés : maquette, illustration, pour permettre aux élèves de devenir de plus en plus autonome dans la restitution du récit, l'objectif final de la méthode étant que les élèves puissent réellement prendre en charge individuellement le récit dans sa totalité.

De plus, raconter une histoire suppose chez les élèves des compétences liées à l'expression orale telles que : « s'exprimer de façon explicite dans le but d'être compris de tous ». Les élèves seront, en effet, amenés à élaborer un récit à complet à partir uniquement d'une image. ils devront alors être en mesure de se faire comprendre sans l'appui de l'objet livre. Un travail régulier de formulation de récit sera mené. L'enseignant veillera, par une posture d'étayage, à la correction syntaxique et grammaticale des énoncés produits.

Ainsi, la séquence proposée aux élèves et la tâche finale à réaliser (produire un récit à partir d'un support imagé) semblent répondre clairement aux différentes compétences attendues de la part des élèves en fin de GS concernant la production d'un récit : « identification des personnages, des événements d'une histoire, respect de la chronologie de l'histoire, identification des relations causales et enfin début d'identification des cinq étapes du schéma narratif (à savoir : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement, situation finale) » (Roveda, 2018, p. 15).

2.3) Rôle de l'enseignant dans le développement du « raconter » chez ses élèves

Afin de permettre aux élèves de développer l'ensemble de ces compétences, il apparaît alors essentiel de questionner la posture de l'enseignant. En effet, au sein des nombreux dispositifs utilisés en maternelle, « la plupart d'entre eux ne permettent pas un équilibre de la participation verbale entre les élèves puisque trente pour cent des élèves ne prennent jamais la parole tandis que, pour les autres, leur participation est faible : entre 6 à 8 mots [...] De plus, d'après l'expérimentation menée par Agnès Florin (1995), lors des séances de langages dirigées en groupe classe, les enseignants produisent entre cinquante pour cent et soixante-cinq pour cent des énoncés, et vont jusqu'à poser une dizaine de questions par minute. Nous avons tendance à limiter l'enseignement de la compréhension au fait de répondre à des questions. De ce fait, la part qu'occupe les questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture est omniprésente voire exclusive, C'est pourquoi il est nécessaire d'avoir recours à d'autres modalités d'évaluation en ce qui concerne la compréhension des élèves en lecture. C'est en effet ce que Jocelyne Giasson souligne dans son ouvrage *La compréhension en lecture (2008)*. L'une des composantes de l'oral en maternelle est la capacité des élèves à oraliser une histoire, qui est étroitement liée à la compréhension » (Roveda, 2018, p. 8). En effet, un élève ne peut oraliser ce qu'il n'a pas compris. Ainsi, c'est en développant ses compétences de compréhension fine d'un récit littéraire que l'élève pourra acquérir une meilleure capacité à oraliser ce dernier.

Ainsi, le choix de la méthode Narramus permet de répondre efficacement à ces problématiques. Il s'agit d'amener les élèves à prendre en charge de manière autonome le récit. Pour cela, au fil des séances les élèves seront amenés à travailler leurs compétences

de compréhension et d'analyse des implicites du récit. La méthode Narramus pose d'emblée l'enseignant en posture d'étayage pour les élèves. Il ne prend en charge le récit que dans les phases de découverte et ses prises de parole visent à réguler les échanges, ou expliciter la manière de procéder mais c'est bien l'élève qui construit le savoir. L'enseignant ne prend en charge que l'aspect méthodologique de la construction des compétences et c'est l'élève qui se retrouve acteur et constructeur de ses connaissances. Nous détaillerons plus avant la posture de l'enseignant lorsqu'il sera question de la séquence proposée.

II] Inventer et raconter : quelles modalités de travail retenues pour faire émerger ces compétences chez des élèves de GS

1) Analyse du groupe classe et conséquences

Tout d'abord, il est important de noter que, comme mentionné précédemment, ce groupe d'élèves de GS relève de profils très variés, et atteste donc de niveaux très hétérogènes en terme de langage. En effet, au fil des premières séquences menées en classe, autour des contes de *Boucle d'or* et *Le Petit Chaperon Rouge*, il est apparu que ces élèves peuvent être séparés en deux groupes de besoin : les élèves à l'aise à l'oral et pour qui la prise de parole face au groupe ne pose aucun problème (Mayssa, Rymaz, Gabriel, Ashley, Kaïs) d'une part, et les élèves « petits parleurs » (Ayaz, Esma, Emin, Shawhaiz, Luciana) d'autre part. Cette analyse s'appuie sur la prise de note des propos des élèves au fil des séquences et se verra étayée par la mise en place d'une évaluation diagnostique présentée plus avant. Les problématiques relevées auprès de ce groupe d'élèves « petits parleurs » sont les suivantes :

- difficultés de compréhension liées à un défaut des connaissances encyclopédiques nécessaires et manque de vocabulaire
- difficultés à percevoir les éléments structurants du récit (personnage, lieux, action) nécessaire à toute acculturation littéraire
- difficultés à percevoir les implicites du texte

- difficultés de production en langage oral (phrase incomplètes, mot-phrases, etc) liées au fait que le français n'est pas la langue maternelle pour certains
- grande timidité face au groupe classe : élève plus à l'aise dans des échanges duels enseignant/élève ou en petit groupe.

Il s'agira donc, durant la séquence proposée, afin de remédier à ces problématiques, d'envisager des temps de travail collectifs, mais également des temps en demi-groupe, permettant aux « petits parleurs » un espace d'expression sécurisé et valorisant. De plus, ces temps de travail en demi-groupe permettront de travailler à l'enrichissement lexical et syntaxique des élèves à l'aise à l'oral, ainsi qu'à une meilleure compréhension des implicites et des liens de causalités et cela pour les deux groupes.

Afin d'affiner notre analyse du groupe classe et de pouvoir proposer des pistes de remédiation pertinentes, nous proposerons ci-dessus, une analyse d'une retranscription de séance² menée auprès du groupe classe et portant sur l'album *Mademoiselle Sauve qui peut* de Philippe Corentin.

Cette transcription correspond à un temps de rappel des éléments vus lors de la séance précédente (présentation de la situation initiale et identification du caractère de *Mademoiselle Sauve qui peut*). Un des premiers points, et le plus saisissant, est que le groupe était constitué de 5 élèves (Mayssa, Rymaz, Gabriel, Esma et Ayaz), or Esma et Ayaz, élèves « petits parleurs » ne comptabilisent à eux-deux que trois prises de parole. Par ailleurs, Rymaz, élève plutôt à l'aise à l'oral, cumule sept prises de parole. Cela semble donc confirmer l'importance de la mise en place de groupes de niveau homogènes pour favoriser les prises de parole des « petits parleurs ». Le second élément à noter est que l'ensemble des élèves a bien identifié le protagoniste de l'histoire et ses caractéristiques : *Mademoiselle sauve qui peut* est une fille qui « tape » les animaux. Ils ont également bien retenu différents éléments liés aux illustrations et non mentionnés dans le texte (ex : le feu sur la queue du chien, le personnage du cochon). Par ailleurs, ils semblent avoir mémorisé le dialogue entre *Mademoiselle Sauve qui peut* et sa maman : « Apporte ce panier et va chez ta grand-mère » proposé par Rymaz et « Et ne t'arrête pas sur la route » proposé par Ayaz. À la fin de ce temps de rappel, lorsque l'enseignante demande à quelle histoire cela peut faire penser,

² Voir annexe n°2

Mayssa propose : « le grand méchant loup », ce qui semble indiquer, au même titre que les paroles proposées par Ayaz, que les élèves ont perçu le rapprochement entre le récit de *Mademoiselle Sauve qui peut* et « Le Petit Chaperon rouge », ce que confirme l'intervention de Rymaz.

Toutefois, la réponse de Gabriel : « Madame sauve qui peut », nous amène à présent à interroger la posture de l'enseignante lors de cette séance. En effet, la question posée étant : « A quelle histoire ça nous fait penser ça ? », la réponse de Gabriel paraît fort juste. L'enseignante aurait dû ici être plus explicite quant à ses attentes. Nous essayerons donc ici d'analyser dans le détail, les différentes questions proposées par l'enseignante et ce que cela implique quant au travail de compréhension mené par les élèves. Tout d'abord, l'enseignante commence le rappel de la séance précédente par une question fermée « c'était l'histoire de qui ? », impliquant de la part des élèves d'identifier le personnage principal. On peut noter que la question elle-même relève d'une tournure syntaxique incorrecte et induit chez les élèves une réponse courte et non l'élaboration d'une phrase ou d'un discours. De plus, la question, telle que formulée, semble impliquer qu'il s'agit de l'histoire d'un seul et même personnage, or cela évacue d'emblée le personnage de la mère pourtant essentiel à la construction du récit. Il aurait été ici pertinent de proposer une question plus ouverte aux élèves, par exemple : « De quoi parlait cette histoire ? ». Ainsi, les élèves auraient été amenés à verbaliser les éléments qu'ils avaient retenus.

Suite aux premières réponses des élèves, sur lesquelles l'enseignante ne porte aucun commentaire, elle enchaîne en leur demandant d'identifier les actions de la petite fille. Il aurait pu être pertinent ici, pour l'enseignante de proposer un travail de catégorisation. *Mademoiselle sauve qui peut* est une petite fille qui porte un nom étrange. Il en va de même concernant les actions réalisées par la protagoniste. Les élèves listent ces dernières et l'enseignante ne commente pas. Il aurait ici été nécessaire que l'enseignante questionne les élèves sur le sens de ces actions, afin d'amener les élèves à expliciter l'implicite du texte et le nœud de ce dernier : *Mademoiselle sauve qui peut* s'appelle comme tel car elle tyrannise son entourage. Ainsi, l'enseignante aurait pu proposer les questions suivantes : « Comment se sentent les animaux ? Par exemple le chien ? Est-ce qu'ils sont contents ? Pourquoi ? ». L'enseignante demande alors aux élèves ce qui se passe à la fin de l'histoire. A cette occasion, elle coupe la parole d'une élève en souhaitant orienter les réponses des élèves.

Suite aux formulations du discours de la maman par les élèves, elle leur demande alors à quelle histoire cela leur fait penser. Il aurait été ici nécessaire pour l'enseignante de rappeler aux élèves l'ensemble des éléments constituant le récit et propres à leur faire identifier la similitude entre Mademoiselle sauve qui peut et Le petit Chaperon rouge : « il s'agit de l'histoire d'une petite fille. Sa maman lui demande d'aller chez sa grand-mère pour lui apporter un pot de beurre et une galette. Tiens, dans quelle autre histoire, que nous avons lu ensemble, y a-t-il également une petite fille qui doit apporter un pot de beurre et une galette à sa grand-mère ? ».

En conclusion de l'analyse de cette transcription, l'enseignante ne semble pas réellement s'appuyer sur les prises de parole des élèves, et les questions posées, fermées pour la plupart, ne permettent pas aux élèves de verbaliser les implicites du texte. L'enseignante essaie de rappeler les éléments par ordre chronologique (par exemple : « et à la fin ») mais ce travail devrait être renforcé en utilisant davantage de connecteurs logiques : « au début », « et après » ou « ensuite », etc. De plus, l'enseignante ne reformule pas réellement les propos des élèves, lors des reprises de propos d'élèves. Il serait pertinent, dans une logique d'attitude modélisante que l'enseignante propose des reformulations amenant les élèves les plus performants à acquérir de nouvelles tournures lexicales et syntaxiques. Par exemple, lorsque Rymaz répète la phrase d'Ayaz : « Elle a mis du feu dans la queue du chien », la reformulation de l'enseignante aurait pu être : « elle a mis du feu sur la queue du chien, elle a enflammé la queue du chien ». Cela aurait alors permis à Ayaz (élève petit parleur) de recevoir une version correcte de son énoncé et à Rymaz de pouvoir s'approprier un nouveau mot de vocabulaire.

Suite à l'analyse de cette retranscription de séance auprès du groupe de GS, nous tenterons à présent d'en dégager des pistes de remédiations à exploiter en classe. À cette fin, nous nous appuyons sur l'article de Véronique Boiron intitulé « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques ». L'auteure pointe que, s'il existe de nombreuses études portant sur la production orale des élèves de maternelle, peu d'études s'attardent à la question de la compréhension, compétence cependant essentielle à la production d'un récit. Elle souligne alors que : « la seule fréquence des lectures de récit de fiction ne saurait assurer leur

compréhension » (Boiron, 2012, p. 68). En effet, « l'activité de compréhension du récit de fiction ne se produit pas naturellement et que, comme dans le cadre d'autres activités intellectuelles, son « apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant » (Schneuwly et Bronckart 1985, p. 106). Si pour L.S. Vygotski la possibilité d'apprentissage de l'enfant d'âge préscolaire constitue le produit de son développement actuel et de son développement potentiel, dans le cadre scolaire, ce processus de développement se réalise, notamment, à travers l'appropriation d'un certain nombre de productions culturelles qui préexistent à l'enfant, comme l'ont montré un certain nombre de travaux (Brossard 2012 ; Bruner 1991 ; Vygotski 1934/1998 et 2011) » (Boiron, 2012, p. 69). Il s'agit alors de questionner nos pratiques enseignantes. Ainsi, l'auteure s'attarde alors à démontrer le rôle majeur du « processus de mémorisation du récit lui-même, mais également des manières de lire et de parler des histoires à l'école (Boiron 2004, 2010 ; Grossmann 1996, 2000) » (Boiron, 2012, p. 70). Elle émet alors l'hypothèse suivante : la mise en mots par l'élève des motivations des personnages, de leurs relations, de leurs actions, etc, amène l'élève à s'approprier ce qui fait récit. Toutefois, l'auteure insiste sur l'importance de ne pas limiter cette capacité de compréhension à une simple pratique de questions/réponses autour du récit de fiction et insiste alors sur l'importance du choix de situations scolaires effectuées par l'enseignant.

Ainsi, les préconisations de Véronique Boiron semblent les suivantes :

- Il s'agit pour l'enseignant, lors de la présentation du récit de fiction lue en classe, et afin de remédier aux difficultés de compréhension liées aux connaissances encyclopédiques et culturelles, de « donner à entendre sa propre compréhension de ces éléments [...] à travers sa lecture magistrale interprétative et ses discours (questionnements, reformulations, développements, ajouts, commentaires...) » (Boiron, 2012). L'enseignant doit apporter les informations essentielles à la compréhension du récit, à travers une posture d'étayage langagier structurée.
- Il s'agit également de s'appuyer sur le vécu de ses élèves, pour les amener par la suite à s'approprier les récits de fiction rencontrés. Ainsi, l'auteure invite l'enseignant à s'appuyer sur des récits qui « permettent aux tout jeunes enfants de convoquer les expériences vécues ou connues en leur permettant tout à la fois de leur attribuer de nouvelles significations et de s'orienter à travers les différentes formes de

représentation qu'ils proposent. Ces récits permettent également de multiplier les manières de raconter l'expérience vécue ou connue par l'appropriation de productions culturelles proposées à la fois par le récit écrit mais aussi par les échanges langagiers qui développent l'activité de lecture magistrale et l'activité de compréhension » (Boiron, 2012, p. 76). Ainsi, « les récits de fictions peuvent potentiellement multiplier les expériences du monde lorsque les élèves les comprennent » (Boiron, 2012).

- De plus, la compréhension des états mentaux des personnages et des implicites des textes de fiction posent également problème. Il s'agit alors pour l'enseignant de proposer des temps de formulation explicites de ces derniers.
- L'enseignant veillera également à rendre explicite la hiérarchisation des événements du récit, en mettant l'accent sur les liens de causalités, source de difficulté pour les élèves.
- Enfin, Véronique Boiron insiste sur la nécessité pour l'enseignant de ne pas chercher à « faire dire aux élèves ce qu'ils ne peuvent encore concevoir ou comprendre » (Boiron, 2012, p. 80), ainsi que sur l'importance pour l'enseignant d'expliquer « longuement ce que le texte ne dit pas explicitement en déployant les significations des différents événements et sentiments des personnages » (Boiron, 2012, p. 80).

C'est donc à partir de ces éléments de remédiations que nous envisagerons la mise en œuvre d'une séquence autour du conte « Hansel et Gretel », détaillée plus loin. Lors de la présentation de cette séquence, nous reviendrons sur les choix didactiques et pédagogiques opérés.

2) Évaluation diagnostique et outils d'évaluation des données

L'objectif de la séquence présentée sera d'offrir les outils nécessaires aux élèves pour qu'ils soient capables de raconter de manière autonome, en s'appuyant sur un support visuel, un récit cohérent. Pour cela, il s'agira de leur proposer un dispositif s'appuyant sur la méthodologie proposée dans *Ordo* de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Cette méthodologie vise à amener les élèves à comprendre les relations d'ordre et à les conceptualiser, aboutissant notamment pour le domaine du langage à « une compréhension fine des

événements d'une histoire ainsi qu'à la production de récits coordonnés » (Paour, Bailleux, Cèbe et Goigoux, 2010, p. 3). En effet, *Ordo* propose aux élèves une réelle méthode de travail, reposant sur des étapes ritualisées : observation minutieuse des images constituant le scénario, identification des éléments structurants : personnages, actions, contextes, identification du thème de l'histoire auxquels ils renvoient, construction enfin de la chronologie du récit. C'est donc sur cette méthode d'analyse des images que nous nous appuyons ici.

En effet, afin de faciliter l'invention d'un récit, chaque élève pourra choisir une image au sein d'un catalogue³. Il s'agira d'images extraites de contes peu connus des élèves mais reprenant des personnages archétypaux des contes d'avertissements, et mettant en scène une situation propre à amener l'élève à verbaliser. Les images choisies devront permettre facilement d'inventer un début : une situation initiale menant à cette situation, et une suite : un dénouement. Une fois l'image choisie, un premier temps d'analyse de l'image sera proposée aux élèves, visant à leur faire identifier les éléments structurants de l'illustration et donc de leur futur récit : personnage, action, contexte. Une fois ces éléments clairement identifiés, les élèves devront tenter de raconter une histoire à partir de l'image choisie. Il s'agira non pas de décrire l'image mais de l'utiliser comme support à l'élaboration d'un récit complet, comprenant un milieu, un début et une fin. Pour cela, l'enseignant prendra soin d'explicitier que l'image choisie correspond au milieu de l'histoire, mais que dans toute histoire, il y a également un début et une fin. Les élèves seront alors invités à imaginer ce qu'il a pu se passer avant et ce qu'il pourrait se passer après. Après un temps de réflexion et d'élaboration du récit, les élèves seront amenés à enregistrer ce dernier. Ce récit sera par la suite analysé à l'aide d'une grille d'évaluation dont les items auront été au préalable présentés aux élèves. La fiche récapitulative de ce dispositif est disponible en annexe⁴.

Ce dispositif permettra dans un premier temps une évaluation diagnostique du niveau des élèves. Dans un second temps, une séquence autour de la démarche Narramus sera proposée aux élèves. Suite à cette séquence, les élèves utiliseront à nouveau le dispositif présenté précédemment. Ainsi, par comparaison des productions obtenues, et en les analysant, il sera alors possible de noter les effets de la séquence proposée. Afin de pouvoir évaluer les progrès réalisés, il s'agira de déterminer les points d'évaluation retenus. Je

³ Voir annexe n°3

⁴ Voir annexe n°4

présenterai un exemple d'analyse de récit d'élève à partir de la grille d'analyse présentée ci-dessous.

Le dispositif n'ayant pas encore été mis en œuvre, il s'agit d'un récit effectué à partir d'une séquence menée en classe autour de l'album *Mademoiselle Sauve qui peut* de Philippe Corentin.

Transcription Récit de *Mademoiselle Sauve qui peut*, Philippe Corentin (Mayssa)

M : Alors, dans *Mademoiselle Sauve qui peut*, qu'est-ce qu'il se passe ?

Mayssa : Elle est partie chez sa grand mère pour lui apporter une galette et un pot de beurre.

M : Et après ?

Mayssa : Elle a .. Elle a ... Elle a appelé sa grand-mère pour dire elle ramène la galette et après, elle a ouvrir la porte. Le grand méchant loup il était dans le lit de la grand-mère et après y avait le chat à côté.

M : Et après qu'est-ce qu'il se passe ?

Mayssa : Le grand méchant loup il était en train de sortir du lit et après il re-rentre sur le ..., euh... dans le lit....

M : Et après *Mademoiselle Sauve qui peut*, qu'est-ce qu'elle fait ?

Mayssa : Elle prend le grand méchant loup. Elle le met dehors et elle pousse le grand méchant loup avec le bâton et après elle a recrouvé sa grand-mère. Et la grand-mère elle dit ... euh ... je sais pas.

[...]

Après *Mademoiselle sauve qui peut*, elle fait un bisou à sa... Non, après *Mademoiselle sauve qui peut*, elle dit à sa mamie...euh ... : « Moi j'ai beaucoup de travail à faire ». Et après elle fait un bisou à la grand-mère et elle va sans faire un bisou au grand méchant loup.

<i>items</i>	<i>Mayssa</i>
Identification des éléments structurants du récit	
personnages	Les personnages sont presque tous identifiés (sauf la mère de <i>Mademoiselle Sauve qui peut</i>)
action	Les actions sont globalement bien identifiées
contexte	L'élève perçoit bien les différents lieux et déplacements des personnages. Elle n'identifie cependant pas que <i>Mademoiselle Sauve qui peut</i> est envoyée chez sa grand-mère car ses farces insupportent son entourage.
Récit structuré et cohérent	
3 temps du récit : début, milieu, fin	La situation initiale n'est pas clairement identifiée par l'élève. Cependant, le récit est bien construit en trois temps.
Cohérence entre les différentes actions	Les actions s'enchaînent de manière cohérente
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Le dénouement est en cohérence avec le début de l'histoire, mais Mayssa ne développe pas l'aspect

	comique du retournement de situation et n'a pas perçu les implications du caractère de Mademoiselle Sauve qui peut.
Récit qui donne vie aux personnages	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Essai de dialogue pour la grand mère Donne la parole à Mademoiselle Sauve qui peut
Justification des états mentaux des personnages (elle a peur parce que la sorcière veut la manger)	L'élève n'ayant pas perçu le caractère de Mademoiselle Sauve qui peut, elle ne se projette pas dans l'état d'esprit des personnages.
Récit syntaxiquement correct	
Utilisation de connecteurs	« pour », « et après », « en train de », « et »
Prise en compte de la temporalité	Emploi du passé composé et de l'imparfait Retour au présent pour les dialogues
Richesse du lexique employé	« grand méchant loup »
Capacité de l'élève à s'auto-corriger	« et après il reentre sur le ..., euh... dans le lit.... »
Oser raconter	
L'élève réalise le récit sans relance, avec quelques relances, a besoin de l'enseignant à chaque étapes.	Plusieurs relances nécessaires. L'élève interrompt son récit et attend une question pour continuer, mais garde le fil.

Ce récit d'élève pointe différentes difficultés : difficulté à percevoir les implicites du récit et notamment les états mentaux des protagonistes, difficulté à se détacher d'un discours descriptif pour construire un réel récit, quelques difficultés liées au langage telles que la mauvaise prononciation de certains mots. On peut également noter le peu de connecteurs utilisés par l'élève qu'il sera nécessaire d'étoffer au fil de la séquence de remédiation proposée, ainsi qu'une pauvreté relative du lexique employé. Toutefois, de nombreux éléments semblent encourageants : l'élève parvient à clairement identifier les éléments structurants du récit. Son récit révèle une réelle compréhension du schéma narratif : situation initiale, péripéties, dénouement. Elle utilise le passé composé et l'imparfait et semble donc avoir perçu la temporalité du récit. De plus, on note un essai de correction du discours qui montre que l'élève semble avoir perçu l'importance d'exprimer clairement son propos. Il s'agit toutefois ici d'un récit réalisé par une élève appartenant au groupe le plus à l'aise avec le langage. Ainsi, la séquence proposée en remédiation devra tenir compte du niveau des élèves les plus en difficulté, en leur apportant un soutien linguistique plus important (notamment sur le vocabulaire), ainsi qu'un soutien renforcé concernant l'acculturation littéraire. Cela sera possible à travers l'acquisition d'une méthode de travail efficace, via la démarche Narramus.

3) Outils de remédiation : séquence Narramus Hansel et Gretel

3.1) Présentation de la Séquence « Hansel et Gretel : apprendre à raconter à travers un conte d'avertissement »

La séquence proposée ci-dessous s'appuie sur la démarche Narramus, en l'adaptant au récit retenu : Hansel et Gretel. Il s'agit d'une séquence constituée de quatre modules se centrant chacun sur des objectifs d'apprentissages spécifiques. Nous tenterons dans le tableau ci-dessous d'en résumer les grands enjeux, le matériel utilisé⁵, ainsi que les objectifs principaux.

Titre :	Hansel et Gretel : apprendre à raconter à travers un conte d'avertissement	Niveau :	MS/GS
Module	Objectifs	Période :	3
		Matériel	
1	<ul style="list-style-type: none">- Comprendre la méthode de travail- S'approprier le lexique et les connaissances encyclopédiques- Savoir identifier les indices présents sur une illustration- Raconter le début de l'histoire- Se mettre à la place des personnages- Expliciter ce que l'on a appris à faire	<ul style="list-style-type: none">- logos + bulles- cartes de vocabulaire- boîte à mots- texte lu- illustrations	
2	<ul style="list-style-type: none">- Mêmes objectifs que module 1- Savoir expliciter les implicites d'un texte littéraire	<ul style="list-style-type: none">- Idem- masques des personnages et maquette pour raconter	
3	<ul style="list-style-type: none">- Mêmes objectifs que module 2- Savoir se projeter dans le récit à l'aide d'indices	<ul style="list-style-type: none">- Idem	
4	<ul style="list-style-type: none">- Mêmes objectifs que module 3- Savoir mettre en mots un récit	<ul style="list-style-type: none">- Idem	

Nous nous attellerons à présent à expliciter les choix opérés dans la conception de cette séquence. Pour cela, nous tenterons de délimiter plus nettement l'approche pédagogique et didactique qui guide nos choix.

Dans son article, intitulé « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires », Serge Terwagne témoigne de l'importance, dans le cadre d'un travail mené en

⁵ Voir annexes n°5 et n°6

classe autour des compétences interprétatives des jeunes élèves, de l'importance de développer ses compétences transactionnelles : « les transactions intertextuelles (qui concernent la capacité du lecteur à faire des connexions entre le texte lu et d'autres textes) (Devanne, 1992 ; Tauveron, 2002) ; les transactions personnelles (qui concernent les connexions qu'il peut faire avec son vécu) (Sipe, 2000) ; ou encore les transactions expressives (ses réactions proprement affectives) (Sipe, 2002) » (Terwagne, 2012, p. 2), ce que Rosenblatt qualifie de transactions littéraires diversifiées (Rosenblatt, 1978).

Le dispositif proposé par l'auteur afin de développer ces compétences de transactions littéraires repose sur une conception vygotkienne de l'enseignement. En effet, en posant des questions « transactionnelles » à ses élèves, ce que vise l'enseignant est de permettre aux élèves de « produire certaines transactions qu'ils seraient encore incapables de produire tout seuls. Or, si l'on se réfère à l'adage vygotkien définissant précisément la notion de zone de proche développement, on peut penser que « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotky, 1985). En bref, ce que l'enseignant peut espérer, c'est que ses jeunes lecteurs apprennent non seulement à répondre à ses questions, mais surtout à se les poser eux-mêmes. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'on pourra considérer qu'ils ont acquis véritablement les compétences transactionnelles, interprétatives visées par l'enseignement » (Terwagne, 2012, p.12). Il s'agit alors, pour l'auteur, de proposer un dispositif permettant aux élèves une « appropriation consciente de ce questionnement » (Terwagne, 2012, p. 12).

La séquence autour du conte « Hansel et Gretel », selon la méthodologie Narramus, semble en tout point répondre aux propositions de dispositif émises par Serge Terwagne. En effet, à travers la démarche Narramus, il s'agit pour les élèves de s'approprier une méthodologie de compréhension et de restitution de texte littéraire, d'être capable également d'explicitier ce qu'ils apprennent et la démarche suivie. De nombreux temps d'explicitation des implicites sont également proposés. Par ailleurs, le fait de centrer cette séquence autour d'un conte tel que « Hansel et Gretel », s'inscrit dans une logique de mise en réseau. Les élèves ayant déjà rencontré des personnages similaires aux héros et héroïne et des récits aux structures identiques, ils seront amenés au fil de la séquence à tisser des liens avec ces derniers.

Enfin, les choix opérés dans la séquence de remédiation proposés, concernant le statut de l'image dans la compréhension des contes traditionnels, semble également s'inscrire dans cette visée. Dans l'article « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », Sylvie Cèbe et Roland Goigoux explicitent la démarche suivie dans Narramus pour amener l'élève à « Apprendre à fabriquer une représentation mentale » (Cèbe et Goigoux, 2012). Lors de ces temps d'apprentissage, l'enseignant est invité à dissimuler les illustrations aux élèves. Les auteurs précisent alors : « Nous suivons ici M. Brigaudiot (2000) qui soutient que si on veut apprendre aux élèves à s'intéresser à l'écrit et à faire un usage analogue des mots et des images, il faut dans un premier temps les empêcher d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée c'est-à-dire l'image. » (Cèbe et Goigoux, 2012). En effet, la démarche Narramus met l'accent sur la mise en mots par les élèves de ce qu'ils ont compris, mais également appris. De nombreux temps sont également pensés afin de permettre à l'élève de formuler les stratégies ou démarche qu'il a mis en œuvre. Le choix de dissimuler les images permet également aux élèves de réellement s'appropriier le récit, puisqu'ils s'en construisent une représentation personnelle.

3.2) Déroulé de la séquence

Le déroulé de la séquence présenté ci-dessous est temporaire, il s'agit de donner à voir les grandes lignes de cette séquence. La méthode Narramus ayant été pensée pour être menée en classe entière, la plupart des séances suivra cette modalité. Toutefois, en fonction des besoins constatés auprès des élèves, des séances de remédiations en petits groupes seront nécessairement intégrées. De plus, des temps en groupe de besoin seront intégrés au déroulé.

Module 1		
Séance 1 : Présentation de la méthode et découverte du début de l'histoire		
Phase	Déroulement	Modalités/Matéri el
1) Présentation de l'activité / Mise en route	« Nous allons étudier une histoire, je ne vais pas me contenter de vous lire cette histoire, nous allons prendre le temps ensemble de la découvrir et surtout de bien comprendre ce qu'il se passe. Une fois qu'on aura bien travaillé dessus vous devriez être capable de pouvoir tout seul la raconter. L'objectif est d'apprendre à raconter une histoire. Pour cela, nous allons utiliser des techniques que nous apprendrons au fur et à mesure ». Résumer l'histoire	<u>Classe entière</u>
2) Découverte du lexique / institutionnalisation par le PE	« Avant de découvrir le début de l'histoire Hansel et Gretel, vous allez ouvrir une toute petite boîte dans votre mémoire : on dira que c'est la boîte qui s'appelle Hansel et Gretel. Vous allez y ranger tous les mots que je vais vous apprendre. C'est important d'apprendre ces mots parce qu'ils aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter. Chaque fois que vous verrez cette image (logo boîte), vous saurez que vous allez apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions ». Afficher l'image d'Hansel et Gretel puis frère et sœur : « Cette histoire, c'est l'histoire de deux enfants Hansel et Gretel qui sont frère et sœur . Rangez bien cette image dans la boîte et n'oubliez pas d'y mettre aussi l'image pour vous rappeler à quoi ils ressemblent. Maintenant ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez l'image d'Hansel et Gretel ? On vérifie? » Afficher de nouveau l'image et inviter les élèves à prononcer les mots (Hansel / Gretel / Frère et soeur).	<u>Classe entière</u> - boîte à vocabulaire - carte vocabulaire séance 1 - logos boîte

	<p>Procéder de la même manière avec les autres images. (Bûcheron / La Mère / la Forêt / Pauvres / Famine / Entendre / Pleurer / Cailloux / Lune / Briller / Poches) Présenter la boîte mémoire de mots aux élèves. Leur expliquer qu'on y mettra les images de toutes les expressions et de tous les mots appris en travaillant sur cette histoire. Donner une carte à un élève et lui demander de la mettre dans la vraie boîte mémoire de mots, lui demander en le faisant de la nommer.</p>	
3) Découverte de l'histoire / recherches	<p>« Je vais lire le début de l'histoire Hansel et Gretel, mais je ne vais pas vous montrer l'image tout de suite parce que je suis sûre que vous pouvez la fabriquer vous-mêmes, en faisant apparaître dans votre tête les images de ce que je dis. C'est un peu comme si vous fabriquiez un dessin animé de l'histoire dans votre tête. ». Afficher le texte du premier chapitre et le logo l'enseignante lit. « Cette image signifie que je vais lire le texte (les mots), en vous montrant ce que je lis ». Lire le texte en montrant ce qu'on lit au fur et à mesure. Afficher le logo l'enseignant raconte: « cette image signifie que je ne vais plus vous lire le texte mais que je vais vous raconter l'histoire pour vous aider à fabriquer encore mieux l'image dans votre tête ».</p>	<p><u>Classe entière</u> - Logos : PE lit / PE raconte - Texte de l'histoire - illustrations plastifiées</p>
4) Mise en commun / institutionnalisation par l'élève (15 min)	<p>« Je vous ai raconté une histoire. Maintenant je vais vous lire l'histoire à nouveau mais cette fois-ci je vais Afficher le logo « ? ». Chaque fois que vous verrez ce logo vous devrez essayer d'imaginer l'image liée au texte ». Lire le 1er passage. « Alors, qu'est-ce que vous avez imaginé comme image ? » Une fois qu'un élève a verbalisé son idée, afficher l'image sans texte, demander de décrire ce qu'ils voient (description de l'image selon la méthode ordo : personnages, actions, contexte). Puis demander de comparer avec ce qu'ils avaient imaginé. Recommencer avec les autres passages.</p>	<p><u>En groupe de besoin</u> - logo « ? » - Texte de l'histoire - illustrations plastifiées</p>
5) Mise en voix par l'élève / Entraînement (15 min)	<p>Afficher le logo « un élève raconte ». Demander à un élève de nous raconter le début de l'histoire d'Hansel et Gretel. Expliquez que lorsqu'il y a ce logo il n'y a qu'un seul élève qui parle, il raconte l'histoire avec ses propres mots. « Attention les autres ne devront pas l'interrompre ni lui couper la parole. Quand il dira j'ai fini ou c'est tout, alors j'afficherai le deuxième logo, cela voudra dire que vous pourrez intervenir et ajouter ou corriger tout ce que vous voulez. »</p>	<p><u>En groupe de besoin</u> - logo « un élève raconte » - logo « les élèves racontent »</p>

Séance 2 : Se mettre à la place des personnages

Phase	Déroulement
1) Rappel du lexique	<p>« Avant de continuer le travail sur l'histoire d'Hansel et Gretel, voyons si les mots que vous avez appris la dernière fois sont bien tous rangés dans votre mémoire. Je vais vous montrer les images les unes après les autres pour le vérifier. Mais attention! Vous ne devez pas dire le nom des images tout de suite, parce qu'il faut que tout le monde ait bien le temps d'ouvrir la boîte Hansel et Gretel dans sa mémoire et de retrouver le mot. Quand vous l'aurez retrouvé, vous lèverez le doigt sans parler et moi, j'interrogerai un ou une élève qui aura levé son doigt ».</p> <p>Afficher les images une à une. Puis afficher les deux doubles pages sans texte et inviter un élève seul à raconter. Afficher le logo.</p>
2) Présentation de l'activité	<p>Rappeler qu'on leur avait expliqué qu'on allait prendre le temps de découvrir cette histoire et bien la comprendre pour pouvoir la raconter et apprendre à raconter des histoires. « Pour cela il faut bien mettre dans sa mémoire tout ce qui arrive dans l'histoire .Mais il faut aussi bien comprendre l'histoire. Pour cela, on peut essayer de se mettre à la place des personnages: se demander ce qu'on penserait, ce qu'on ressentirait, si on était à la place d'Hansel, de Gretel, du bûcheron, de la mère.</p> <p>C'est ce que vous allez apprendre à faire aujourd'hui. Vous allez essayer de vous mettre à la place du Bûcheron et d'Hansel et Gretel ».</p>
3) Recherches	<p>Afficher la première illustration, avoir mis une bulle au dessus du bûcheron puis de la mère, sans texte et expliquer la signification de ces bulles. « Quand la bulle est bleue et que les traits sont droits cela signifie que le personnage parle à haute voix et donc qu'on entend ce qu'il dit ». Demander aux élèves de se rappeler ce que dit le bûcheron à sa femme. Puis afficher la même image avec la bulle rose en forme de nuage. Expliquer : « Quand la bulle ressemble à un nuage et est rose , cela signifie que le personnage pense dans sa tête qu'il se dit quelque chose dans sa tête et donc que personne ne peut l'entendre ». Inviter les élèves à se mettre à la place du bûcheron. « À quoi pense le bûcheron ? Comment se sent-il ? ». Écrire les propositions dans la bulle.</p> <p>Faire de même avec la page « Hansel et Gretel ont tout entendu ». (Parole d'Hansel et sentiment de Gretel).</p>
4) Institutionnalisation	<p>Revenir avec les élèves sur ce qu'ils viennent de faire, les féliciter sur leur réussite.</p> <p>« Qu'est-ce que nous avons appris à faire ? À quoi cela nous sert-il ? »</p>

Module 2

Séance 3 : Découvrir la suite de l'histoire et se mettre à la place des personnages.

Même modalités que les séances précédentes

Séance 4 : Découvrir ce qu'est l'implicite (rencontre avec la sorcière)

<i>phase</i>	<i>Déroulement</i>
1) Rappel	Idem que séance 1 + rappel idem que séance 2
2) Découverte de l'histoire	Idem que dans les séances précédentes (sans la présentation des images)
3) Recherches	<i>« Je vais maintenant vous raconter ce que j'ai retenu de ce texte : Les enfants qui avaient très faim et étaient découragés sont très contents de trouver la maison en pain d'épice. Ils pensent que la sorcière est gentille puisqu'elle leur donne à manger et leur propose un lit pour dormir. Ils ne savent pas que c'est un piège ».</i> Suite à cette verbalisation par l'enseignante, demander aux élèves d'essayer de voir ce qu'elle a dit en racontant l'histoire et qui n'est pas vraiment écrit dans le texte. Reprendre avec les élèves le texte précis de l'histoire et essayer de voir les éléments qui ont permis à l'enseignante de comprendre cela.
4) Institutionnalisation	Expliquer : <i>« Quand on écoute une histoire, on se crée un petit film dans sa tête qui nous aide à mieux la comprendre. Nos connaissances nous permettent de mieux comprendre ce que l'auteur n'a pas écrit clairement mais qu'il essaie de nous faire comprendre. Nous savons que les sorcières ne sont pas gentilles et qu'elles tendent des pièges aux enfants pour les manger. Mais les enfants eux, ne le savent pas, ils sont juste contents de trouver quelqu'un qui leur donne à manger car ils ont très faim ».</i>
5) Mise en voix par l'élève / Entraînement	Même modalité que séance 1 + introduction masques et maquette Finir en expliquant : <i>« La prochaine séance, je vais essayer de vous apprendre à vous aussi comprendre ce que l'auteur ne nous dit pas avec des mots mais essaie de nous faire comprendre à travers son histoire ».</i>

Module 3

Séance 5 : La ruse d'Hansel et Gretel (travail sur l'implicite)

Même modalités que la séance précédente

Séance 6 : Se projeter dans le récit

Amener les élèves, à l'aide de prise d'indices, à anticiper le récit

Module 4

Séance 7 : Découvrir la fin du récit et jouer l'histoire

Introduction des masques et théâtralisation du récit

Séance 8 : Raconter l'histoire en entier en autonomie

Poursuite du travail de théâtralisation du récit + appropriation du matériel par les élèves

III] Analyse des résultats obtenus et remédiations ou prolongements envisagés

1) Productions lors des pré-tests et mesure des écarts avec les post-tests

Comme présenté précédemment, il s'agira ici d'évaluer les progrès réalisés par les élèves concernant la production d'un récit oral inventé à partir d'un support imagié et de mesurer les effets de la séquence proposée. Il s'agira donc, dans un premier temps, d'analyser les pré-tests réalisés auprès des élèves pour pouvoir les comparer aux tests réalisés suite à la séquence. Pour rappel, le dispositif proposé repose sur la présentation à l'élève d'une banque d'illustrations issues de contes. L'élève en choisit une, puis suite à un temps d'échange et d'analyse de l'image avec l'enseignante, lui permettant d'identifier clairement le ou les personnages principaux ainsi que le contexte, l'élève est amené à raconter un récit complet à partir de l'illustration.

1.1) Analyse des productions des élèves petits parleurs

Nous nous attarderons à présent ici sur l'analyse de pré-test réalisés par deux élèves du groupe des petits parleurs (Emin et Esma) et les comparerons aux tests réalisés après la séquence, afin de relever les progrès réalisés.

Transcription Pré-test Emin Image choisie : rencontre des trois petits cochons et du loup

M : Alors, c'est l'histoire de qui ?

E : Le loup

M : Qu'est ce qu'il se passe dans cette histoire ?

E : Le cochon ils ont peur. Lé le loup veut l'manger.

M : Et après qu'est ce qui va se passer ?

E : il veut le manger le loup.

M : et les petits cochons, ils vont faire quoi ?

E : Par là ... ils s'en va courir.

Emin mime le loup en train d'attraper les cochons.

M: il faut que tu le dises avec des mots pour me raconter l'histoire.

E : Et puis le loup attraper. Il veut le manger. Les cochons ils vont se sauver

<i>items</i>	<i>Emin</i>
Identification des éléments structurants du récit	
personnages	Les personnages sont bien identifiés (le loup et les trois petits cochons) ainsi que leurs caractéristiques (le loup est le prédateur et les cochons les proies)
action	Les actions sont globalement bien identifiées bien que limitées en nombre (Manger, s'enfuir, se sauver)
contexte	L'élève perçoit bien la situation présentée sur l'image : rencontre entre le loup et les petits cochons, mais a du mal à envisager une situation initiale menant à cette rencontre et un dénouement.
Récit structuré et cohérent	
3 temps du récit : début, milieu, fin	L'élève centre son récit sur l'illustration présentée et ne développe ni situation initiale, ni dénouement.
Cohérence entre les différentes actions	Les actions s'enchaînent de manière cohérente
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Le dénouement est en cohérence avec le début de l'histoire.
Récit qui donne vie aux personnages	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Aucune
Justification des états mentaux des personnages (elle a peur parce que la sorcière veut la manger)	L'élève a bien perçu que les 3 petits cochons ont peur car le loup veut les manger. Il ne semble pas avoir perçu l'état mental du loup.
Récit syntaxiquement correct	
Utilisation de connecteurs	« et puis », « par là »
Prise en compte de la temporalité	Emploi du présent et essai de futur quand l'élève envisage le dénouement de l'histoire.
Richesse du lexique employé	« attraper », « se sauver » lexique globalement pauvre, l'élève manque de vocabulaire et ne semble pas pouvoir exprimer ses idées.
Capacité de l'élève à s'auto-corriger	Aucune
Oser raconter	
L'élève réalise le récit sans relance, avec quelques relances, a besoin de l'enseignant à chaque étapes.	Plusieurs relances nécessaires. L'élève interrompt son récit et attend une question pour continuer.

Le récit d'Emin est très court. Il utilise très peu de vocabulaire et semble freiné par cette difficulté dans l'élaboration de son récit. Il utilise d'ailleurs très peu de connecteurs logiques et semble plutôt décrire l'image que construire un réel récit. On remarque également de nombreuses tournures syntaxiquement incorrectes. De même, l'élève semble avoir des difficultés à se projeter dans les états mentaux des personnages et ne leur donne jamais la parole au cours de son récit. On note également que l'élève ne semble pas du tout prendre en compte le schéma narratif. Il centre son histoire sur l'illustration correspondant à la rencontre du loup et des trois petits cochons (l'élément déclencheur) et ne donne à son histoire ni situation initiale, ni dénouement. Cependant, l'élève identifie bien les personnages et la relation qui les lie.

Transcription Post-test Emin Image choisie : rencontre des trois petits cochons et du loup

M : Tu es prêt à me raconter ton histoire ?

E : Oui ...

M : Alors, c'est l'histoire de qui ?

E : C'est le loup et les trois petits cochons. ...

M : Qu'est ce qui se passe au début de l'histoire ?

E : les cochons, il veut construire une maison mais le loup y vient, il a faim.

Les cochons y z'ont peur...

M : Qu'est ce qui se passe après ?

E : Le loup y veut les manger. Les cochons y z'ont peur. Ils crient....

M : et après ?

E : Ils s'en va pour pas que le loup il les mange...

M : et après ? Ils arrivent à se sauver ?

E : Non, le loup il est plus fort. Il les attrapé et il les mange...

M : c'est fini ?

E : Non, après le bûcheron

y tue le loup... les cochons il est content.

<i>items</i>	<i>Emin</i>
Identification des éléments structurants du récit	
personnages	Les personnages sont bien identifiés ainsi que leurs caractéristiques (le loup est le prédateur et les cochons les proies)

action	Les actions sont bien identifiées et plus nombreuses que lors du pré-test : construire, venir, avoir peur / crier, s'en aller, attraper, tuer
contexte	L'élève perçoit bien la situation présentée sur l'image : rencontre entre le loup et les petits cochons. Il perçoit également des indices de la situation initiale : les cochons voulaient construire une maison.
Récit structuré et cohérent	
3 temps du récit : début, milieu, fin	L'élève construit bien son récit en trois temps : situation initiale (les cochons veulent construire une maison), élément perturbateur (arrivée du loup qui a faim), dénouement (le bûcheron sauve les cochons).
Cohérence entre les différentes actions	Les actions s'enchaînent de manière cohérente.
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Le dénouement est en cohérence avec le début de l'histoire. L'élève fait intervenir un nouveau personnage afin de permettre la libération des cochons.
Récit qui donne vie aux personnages	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	L'élève ne donnent pas voix aux personnages mais utilisent le verbe « crier » concernant les cochons.
Justification des états mentaux des personnages (elle a peur parce que la sorcière veut la manger)	L'élève perçoit bien les états mentaux des personnages : le loup a faim, les cochons ont peur, et une fois libérés ils sont contents.
Récit syntaxiquement correct	
Utilisation de connecteurs	« et », « mais », « pour pas que », « après »
Prise en compte de la temporalité	Le récit est effectué au présent, un essaie de passé composé « il les attrapé » (il manque le a)
Richesse du lexique employé	Réinvestissement du vocabulaire acquis lors de la séquence Narramus : « content », « bûcheron »
Capacité de l'élève à s'auto-corriger	Aucune
Oser raconter	
L'élève réalise le récit sans relance, avec quelques relances, a besoin de l'enseignant à chaque étapes.	Le récit de l'élève nécessite quelques relance de la part de l'enseignante mais s'avère plus fluide que lors du pré-test. L'élève élabore une réelle chronologie et garde le fil de son récit.

En comparaison avec le pré-test, le récit d'Emin s'est très nettement étoffé. Il accorde plus d'importance aux états mentaux des personnages (la faim du loup, la peur des cochons puis leur joie lors de leur libération). L'élève réinvestit du vocabulaire acquis lors de la séquence menée en classe. Il semble avoir perçue la structure du récit : situation initiale, péripéties, dénouement. Il essaie de justifier les états mentaux de ses personnages et de les lier à l'action en cours : les cochons ont peur car le loup veut les manger et le loup veut les manger car il a faim. De plus, l'élève intègre de nombreux connecteurs dans son récit. Il semble plus à l'aise avec les liens de causalités et la chronologie du récit. On note que l'élève parvient à des tournures syntaxiques plus correctes, même si certaines difficultés persistent : emploi de la troisième personne du singulier dans la conjugaison des verbes dont le sujet est au pluriel, emploi de « y » pour « il » ou « ils ». Enfin, l'élève ne semble pas encore autonome dans sa prise en charge du récit et nécessite de nombreuses relances de la part de l'enseignante.

Transcription Pré-test Esma Image choisie : image avec le bébé dans les bras de la sorcière

M : C'est l'histoire de qui ?

E : De la sorcière...

M : Vas-y, raconte moi.

E : La sorcière elle prend le bébé et la maman papa, il pleure, il veut son bébé. La maman y... y... y va dans sa maison et y va faire du travail... La sorcière elle va chez elle. Elle va faire de la magie avec le bébé. et.... j'ai fini.

<i>items</i>	<i>Esma</i>
Identification des éléments structurants du récit	
personnages	Les personnages sont bien identifiés ainsi que leurs caractéristiques.
action	Les actions sont bien identifiées bien que peu nombreuses
contexte	Le contexte n'est pas clairement établi par l'élève. Celui-ci n'étant pas explicité par l'illustration, cela aurait nécessité de la part de l'élève de réaliser plusieurs inférences, ce qui n'a pas été le cas lors de ce test.
Récit structuré et cohérent	
3 temps du récit : début, milieu, fin	Pas de situation initiale, mais les péripéties sont bien présentes ainsi qu'un essai de dénouement, mais peu abouti. L'histoire est très courte.

Cohérence entre les différentes actions	Les actions s'enchaînent de manière cohérente.
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Le dénouement est en cohérence avec le début de l'histoire. L'élève ajoute même l'aspect magique du personnage de la sorcière.
Récit qui donne vie aux personnages	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Aucune
Justification des états mentaux des personnages (elle a peur parce que la sorcière veut la manger)	Oui, pour le papa.
Récit syntaxiquement correct	
Utilisation de connecteurs	Quasi aucun sauf « et »
Prise en compte de la temporalité	Le récit est au présent
Richesse du lexique employé	Très peu de lexique
Capacité de l'élève à s'auto-corriger	Aucune
Oser raconter	
L'élève réalise le récit sans relance, avec quelques relances, a besoin de l'enseignant à chaque étapes.	L'élève réalise son récit sans relance de l'enseignante mais a du mal à se lancer au début.

La première histoire d'Esma est très courte. L'élève a bien identifié les personnages et le contexte ainsi que leurs caractéristiques mais se contente de décrire l'image et a du mal à envisager une situation initiale et un dénouement. On note quelques erreurs syntaxiques et peu de vocabulaire. On constate des difficultés similaires à celles observées pour Emin. Toutefois l'élève ne semble pas nécessiter beaucoup de relances de la part de l'enseignante, et ose, plus facilement, se lancer dans son récit. L'élève réussit tout de même à émettre une hypothèse concernant la fin du récit : la sorcière a pris le bébé pour faire de la magie. L'élève semble plus à l'aise qu'Emin avec le schéma narratif. Son histoire comporte, en effet, une sorte de dénouement.

Transcription Post-test Esma Image choisie : image avec le bébé dans les bras de la sorcière

M : Alors, raconte moi ton histoire.

E : C'est le papa et la maman. Y'a un bébé et la sorcière.

M : Et qu'est ce qu'il se passe alors au début de l'histoire ?

E : Le papa et la maman ils ont un bébé, mais après, la méchante sorcière elle vient et elle dit... euh ... elle veut prendre le bébé.... Le papa il est triste et y pleure. Il veut pas. Mais la méchante sorcière elle prend le bébé. La maman elle dit ... c'est bien parce que comme ça on aura plus a manger pour nous. Le papa il dit... d'accord.

M : et après ?

Esma : La sorcière elle veut manger le bébé. Elle veut le mettre dans le four à bois. Mais le papa y dit ... Non. Y pousse la méchante sorcière et y ferme la porte à clé... Et après il est content avec le bébé.

<i>items</i>	<i>Esma</i>
Identification des éléments structurants du récit	
personnages	Les personnages sont bien identifiés ainsi que leurs caractéristiques.
action	Les actions sont bien identifiées.
contexte	Même remarque que pour le pré-test. Toutefois on peut supposer que l'élève, en s'inspirant d'Hansel et Gretel, considère que les parents sont affamés et que c'est pour cela qu'ils acceptent que la sorcière prenne le bébé.
Récit structuré et cohérent	
3 temps du récit : début, milieu, fin	La situation initiale n'est pas décrite. Les péripéties sont clairement présentées et on assiste également à un dénouement (le papa sauve le bébé).
Cohérence entre les différentes actions	Les actions sont en cohérence les unes par rapport aux autres, mais l'élève semble avoir décidé en cours de récit que les parents étaient affamés. Il aurait été intéressant que cela apparaisse dès la situation initiale.
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Le dénouement est en cohérence avec le début de l'histoire. L'élève s'inspire de l'histoire d'Hansel et Gretel pour produire la fin de son récit.
Récit qui donne vie aux personnages	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Oui, discours direct entre le papa et la maman : « la maman elle dit ... c'est bien parce que comme ça on aura plus a manger pour nous. Le papa il dit... d'accord » ; essai de discours indirect pour la sorcière : « la méchante sorcière elle vient et elle dit... euh ... elle veut prendre le bébé.... »

Justification des états mentaux des personnages (elle a peur parce que la sorcière veut la manger)	Oui, pour les deux parents (le papa est triste, la maman accepte parce qu'elle a faim). L'élève ne s'attarde pas sur la sorcière la qualifiant seulement de « méchante ».
Récit syntaxiquement correct	
Utilisation de connecteurs	« et », « mais après », « mais », « parce que », « et après »
Prise en compte de la temporalité	Le récit est au présent
Richesse du lexique employé	Réinvestissement du vocabulaire vu lors de la séquence : « four à bois », « fermer à clé », « content », « pleurer »
Capacité de l'élève à s'auto-corriger	Aucune
Oser raconter	
L'élève réalise le récit sans relance, avec quelques relances, a besoin de l'enseignant à chaque étapes.	L'élève réalise son récit avec très peu de relance de la part de l'enseignante et suit le fil de son récit. Elle parvient même à y intégrer des essais de dialogues.

On note une évolution entre le premier récit d'Esma, très court, et celui-ci. En effet, l'élève a ici pris soin d'ajouter des dialogues. Elle utilise également plus de connecteurs, ce qui semble indiquer une meilleure compréhension de la chronologie comme élément structurant du récit. De plus, l'élève essaie de justifier les actions et réactions de ses personnages. On note cependant que l'élève a toujours des difficultés à se détacher de l'image proposée pour envisager d'inventer une situation initiale et l'élève justifie peu les états mentaux de ces personnages. Le lexique reste assez pauvre, bien que l'élève ait nettement progressé et ait réinvesti une partie du vocabulaire acquis lors de la séquence Narramus.

1.2) Analyse des productions des élèves à l'aise à l'oral

Si l'on note de réels progrès entre les productions des pré-tests et post-tests des élèves petits parleurs, qu'en est-il du groupe des élèves à l'aise à l'oral ? Nous nous attarderons ici sur les productions d'une élève issue de ce groupe : Mayssa.

Transcription Pré-test Mayssa Image choisie : rencontre des trois petits cochons et du loup

M : Alors, raconte moi ton histoire.

Mayssa : Il y a un petit lapin, il est caché sous une pierre, derrière la pierre....

M : Et les petits cochons, ils font quoi ?

Mayssa : Ils ont peur du grand méchant loup.

M : ils faisaient quoi les petits cochons avant que le loup arrive ?

Mayssa : ils jouaient dans le jardin. Et après, le grand méchant loup il arrive et il dit : je vais vous manger...et après les petits cochons ils ont crié...

M : et après ?

Mayssa : Après, ils vont construire une maison et le loup il va souffler dans les maisons pour manger les petits cochons...

M : et le loup, il va réussir à manger les petits cochons ?

Mayssa : Non, parce qu'ils vont faire leur cheminée. Ils vont faire leur marmite. Une marmite où il y a du feu...

M : et après ?

Mayssa : Le loup il va monter sur la cheminée et il va tomber et il s'est brûlé la queue. Après il a couru. Et c'est fini.

<i>items</i>	<i>Esma</i>
Identification des éléments structurants du récit	
personnages	Les personnages sont bien identifiés ainsi que leurs caractéristiques. L'élève semble connaître l'histoire des trois petits cochons.
action	Les actions sont bien identifiées.
contexte	Le contexte est clairement établi par l'élève. Les trois petits cochons veulent construire leur maison mais sont interrompus par le loup.
Récit structuré et cohérent	
3 temps du récit : début, milieu, fin	Le récit est bien structuré en trois temps. Les péripéties sont bien détaillées et assez fidèles à l'histoire originale.
Cohérence entre les différentes actions	Les actions s'enchaînent de manière cohérente.
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Le dénouement est en cohérence avec le début de l'histoire.
Récit qui donne vie aux personnages	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Discours direct du loup et indirect pour les petits cochons qui crient
Justification des états mentaux des personnages (elle a peur parce que la sorcière veut la manger)	Non
Récit syntaxiquement correct	
Utilisation de connecteurs	« Et après », « et », « pour », « parce que »
Prise en compte de la temporalité	Emploi de l'imparfait et du passé composé pour la

	situation initiale, et la rencontre avec le loup, puis présent pour le reste du récit.
Richesse du lexique employé	« le grand méchant loup », « cacher derrière la pierre », « cheminée », « marmite », « se brûler la queue »
Capacité de l'élève à s'auto-corriger	L'élève se corrige sur l'emploi de « sous » au lieu de « derrière ».
Oser raconter	
L'élève réalise le récit sans relance, avec quelques relances, a besoin de l'enseignant à chaque étapes.	L'élève démarre son récit en décrivant l'illustration et nécessite plusieurs relances de l'enseignante pour construire son histoire.

Le récit de Mayssa témoigne de bonnes compétences lexicales. Elle emploie en effet du vocabulaire précis : cheminée, marmite, se brûler la queue, et l'élève semble connaître l'histoire originale dont elle reproduit ici la trame. Elle intègre d'ailleurs le discours du loup et la réaction des petits cochons à son récit. Toutefois, l'élève semble avoir des difficultés à se lancer dans le récit et s'en tient au départ à une description de l'illustration. Elle ne détaille pas réellement l'état mental du loup ni celui des petits cochons. On comprend à travers son récit que les petits cochons ont peur puisqu'ils crient mais c'est le seul élément qui nous donne accès à la pensée des personnages. L'élève a cependant bien perçu les liens de causalité : le loup se brûle la queue car il tombe dans la marmite après avoir escaladé la cheminée. L'histoire est assez courte mais déjà plus détaillée que les élèves du premier groupe, Mayssa étant, en effet, plus à l'aise à l'oral. Les hésitations au début de l'histoire s'expliquent par l'aspect nouveau de la tâche demandée. Mayssa semble avoir compris, au fil des questions de l'enseignante, l'objectif de l'activité.

Transcription Post-test Mayssa Image choisie : rencontre des trois petits cochons et du loup

M : Alors, de quoi elle parle ton histoire ?

Mayssa : C'est l'histoire des trois petits cochons et du loup... Ils veulent construire une maison. Une en paille, une en bois, et une en pierre....

M : et après ?

Mayssa : Après, le loup y vient. Il a faim. Il dit : je vais vous manger. Les cochons ils crient, ils ont peur...

M : Qu'est ce qu'ils font alors les cochons ?

Mayssa : ils s'enferment dans la maison et le loup il s'en va. Les cochons ils construisent une grande cheminée et ils mettent la marmite pour le loup... Et après, le loup il grimpe sur la

cheminée pour les manger mais il tombe dans la marmite et il se brûle la queue...

M : et après ?

Mayssa : après il crie parce qu'il a mal et il court dans la forêt. Et les cochons ils sont contents.

<i>items</i>	<i>Esmá</i>
Identification des éléments structurants du récit	
personnages	Les personnages sont bien identifiés ainsi que leurs caractéristiques. L'élève semble connaître l'histoire des trois petits cochons.
action	Les actions sont bien identifiées.
contexte	Le contexte est clairement établi par l'élève. Les trois petits cochons veulent construire leur maison mais sont interrompus par le loup.
Récit structuré et cohérent	
3 temps du récit : début, milieu, fin	Le récit est bien structuré en trois temps. Les péripéties sont bien détaillées et assez fidèles à l'histoire originale.
Cohérence entre les différentes actions	Les actions s'enchaînent de manière cohérente.
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Le dénouement est en cohérence avec le début de l'histoire.
Récit qui donne vie aux personnages	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Discours direct du loup et indirect pour les petits cochons qui crient
Justification des états mentaux des personnages (elle a peur parce que la sorcière veut la manger)	Oui, on peut citer l'exemple du loup qui crie parce qu'il a mal ou des petits cochons qui crient parce qu'ils ont peur.
Récit syntaxiquement correct	
Utilisation de connecteurs	« après », « et après », « et », « pour », « parce que », « mais »
Prise en compte de la temporalité	Récit entièrement au présent
Richesse du lexique employé	« s'enfermer », « construire », « grimper »
Capacité de l'élève à s'auto-corriger	Aucune
Oser raconter	
L'élève réalise le récit sans relance, avec quelques relances, a besoin de l'enseignant à chaque étapes.	L'élève ne nécessite que trois relances. On note un net progrès entre le pré-test et le post-test.

Lors de ce second récit, Mayssa se lance naturellement dans l'histoire sans nécessiter de guidage de la part de l'enseignante. L'élève a besoin de nettement moins de relances pour construire un récit complet. Elle insiste davantage sur les états mentaux des personnages et inscrit des dialogues au fil de son récit. Le dénouement est également plus complet. L'élève semble avoir progressé également en terme de syntaxe et utilise davantage de connecteurs, ainsi que de nouveaux mots de vocabulaire. Elle utilise également un adjectif pour qualifier la cheminée (« grande »)

1.3) Effets observés de la séquence sur les productions orales des élèves

Suite à la séquence autour du conte « Hansel et Gretel » selon la méthode Narramus, les productions des élèves semblent dans l'ensemble s'être nettement améliorées. On peut, dans un premier temps, noter que les élèves semblent tous avoir perçu l'importance du schéma narratif : une histoire se constitue d'une suite d'événements et aboutit sur un dénouement. Le fait d'avoir travaillé l'histoire d'Hansel et Gretel par étapes semble donc avoir porté ses fruits à ce sujet.

Les élèves semblent également avoir développé leurs compétences lexicales et réinvestissent volontiers le vocabulaire acquis lors de la séquence, cela notamment concernant les émotions des personnages (la peur, la joie, la faim). De plus, les élèves semblent accorder plus d'importance aux états mentaux des personnages et parviennent plus facilement à les identifier et à les justifier. Lors de la séquence, de nombreux temps ont été destinés à travailler cet aspect et les élèves semblent s'en être réellement saisis. On note également la présence de davantage de dialogues, ce qui pourrait s'expliquer par les nombreux temps proposés aux élèves pour jouer l'histoire lors de la séquence, les amenant à se mettre dans la peau des personnages.

On constate toutefois un manque de fluidité dans l'ensemble des récits. La quasi-totalité des élèves nécessite des relances de la part de l'enseignante pour parvenir à produire un récit complet. Toutefois, les élèves semblent tous avoir compris ce qui est attendu dans la production d'un récit de fiction, et parviennent bien à cette fin à réinvestir leurs connaissances, et leurs acquis récents en lien avec la méthode Narramus : capacité à se projeter dans les états mentaux des personnages et à leur donner voix, acquisition de

nouveau lexique, meilleure maîtrise du schéma narratif.

Ainsi, en visant le fait de raconter une histoire connue en entier, les élèves semblent avoir acquis, non seulement des compétences en production orale, mais également en compréhension. En témoigne leur capacité à proposer des explications aux états mentaux de leurs personnages et la plus grande présence de liens de causalités dans les post-tests réalisés.

À la lecture des tableaux pré et post-tests, on note que l'ensemble des élèves semble avoir progressé. Toutefois, les progrès réalisés semblent porter sur des points différents concernant les deux groupes. Le premier groupe semble en effet avoir acquis de meilleures compétences lexicales, point de plus grosse difficulté lors du pré-test. Ces élèves, bien qu'ayant perçu l'importance du schéma narratif restent cependant encore en difficultés lorsqu'il s'agit de se projeter dans les états mentaux des personnages ou d'établir des liens de causalité. Le second groupe, quant à lui, semble avoir développé tant des compétences lexicales que des compétences portant sur la construction du récit-même. Cela semble cohérent. Ces élèves partant avec un bagage lexical plus riche et des compétences langagières plus développées, ils ont pu plus facilement se centrer sur le travail portant sur l'explicitation des implicites lors de la séquence et réellement s'approprier ses outils et démarches lors de la construction de leur récit.

Par ailleurs, le test nécessitait de la part des élèves qu'ils inventent eux-même une histoire. De ce fait, les élèves disposant d'une plus grande culture littéraire, de par leurs lectures préalables, étaient nettement avantagés. En effet, pour certains élèves, il était facile d'identifier l'histoire originale dont était extraite l'illustration. Ils pouvaient alors s'appuyer sur leur connaissances du récit pour construire leur histoire. À l'inverse, les élèves les moins familiarisés avec l'objet littéraire qu'est le conte, ont eu plus de difficultés à inventer leur histoire, puisqu'elle ne pouvait se reposer sur des connaissances encyclopédiques déjà présentes chez les élèves familiarisés aux contes. Cela amène à penser qu'il serait nécessaire de poursuivre et d'élargir le travail d'acculturation aux contes mené sur cette période, afin de fournir aux élèves en difficulté un socle de culture littéraire suffisant pour pouvoir répondre à l'exercice proposé.

2) Limites de l'expérimentation

Bien qu'il semble que la séquence de remédiation ait porté ses fruits, en permettant aux élèves de développer leur compétences langagières en vue de la production d'un récit, plusieurs limites et points de difficulté sont apparus lors de la mise en œuvre de ce dispositif.

Le choix d'une seule illustration comme support au récit est l'un des premiers éléments ayant fait obstacle à la fluidité des récits produits. En effet, les élèves semblaient pour la majorité se focaliser sur l'image présentée, ayant des difficultés à imaginer ce qui avait pu se produire avant la scène présentée sur l'illustration et à se projeter dans ce qui pourrait advenir après. Le choix des images constituant la banque d'illustration a également posé des difficultés. En effet, si certaines illustrations permettaient facilement aux élèves d'identifier les personnages et l'histoire originale dont elle était extraite, d'autres nécessitaient une réelle analyse et de bonnes compétences d'inférences de la part des élèves. C'est notamment le cas de l'image choisie par Esma ou de celle présentant le prince et le dragon. De plus, les images choisies, bien que toutes issues de récit au schéma narratif similaire à Hansel et Gretel : le ou les héros s'opposant à un personnage maléfique leur voulant du mal, nécessitaient pour certaines des connaissances encyclopédiques non disponibles chez les élèves. Ces images n'ont d'ailleurs pas été choisies lors des tests. On peut citer comme exemple l'image extraite de Jacques et le haricot magique.

Un second point de difficulté qui apparaît nettement est la capacité des élèves à prendre en charge l'entièreté du récit. Cela s'explique également par la mise en œuvre de la séquence selon la méthode Narramus. Si l'accent a fortement été mis sur les états mentaux des personnages et l'explicitation des implicites et inférences du récit, ainsi qu'au récit des différents épisodes de l'histoire, moins de temps ont été consacré au récit de l'histoire complète. Il s'agit d'une histoire longue et très riche en péripéties, difficilement racontable dans son entièreté par un élève seul. Le choix de l'histoire initiale pourrait donc avoir joué un rôle important dans la construction de l'autonomie de la prise en charge du récit par les élèves.

On peut enfin noter la difficulté persistante pour certains élèves à se projeter dans les états mentaux des personnages et à leur donner voix. En effet, si de nombreux temps ont été consacrés à jouer l'histoire, les élèves semblent cependant avoir des difficultés à véritablement se mettre dans la peau de leurs personnages.

3) Remédiations et prolongements envisagés

Au vu de l'ensemble de ces remarques, il s'agira à présent d'envisager la suite à donner à cette séquence, afin de permettre aux élèves de développer davantage leur autonomie dans la prise en charge du récit, ainsi que de poursuivre le travail entamé sur la théâtralisation des récits des élèves (prise en compte des états mentaux des personnages et dialogues).

À cette fin, il serait pertinent de poursuivre le travail entamé sur l'identification des états mentaux des personnages, ainsi que sur la théâtralisation des albums et récits rencontrés. En effet, il a été constaté lors de la séquence Narramus menée auprès de cette classe, que les élèves avaient beaucoup moins de difficultés à raconter un extrait de l'histoire, si les émotions des personnages et la mise en voix de leur dialogues avaient été travaillées en amont. Dans cette optique, la séquence proposée suite à cette évaluation portera également sur les contes, se centrant cette fois-ci autour du personnage de l'ogre. Lors de cette séquence, l'accent sera mis sur la théâtralisation des dialogues, ainsi que sur les états mentaux des personnages. L'objectif sera d'amener les élèves, par un travail répété autour de différents albums abordant le même thème, à véritablement se saisir de l'histoire afin de pouvoir la raconter de manière autonome.

Pour répondre à la seconde majeure difficulté rencontrée, il s'agira également lors de cette séquence, de proposer aux élèves, des récits plus accessibles, moins long, et par conséquent plus facilement mémorisables que celui d'Hansel et Gretel. Il s'agira de véritablement permettre aux élèves de s'approprier et de mémoriser l'ensemble de la trame narrative, afin qu'ils puissent la restituer de manière autonome et sans guidage. Enfin, peu de temps ont été dédiés à travailler l'élaboration d'un récit d'invention avec les élèves, puisque lors de la séquence menée en classe, les élèves étaient amenés à restituer un récit connu. Afin de permettre aux élèves de développer leur inventivité et de structurer davantage leurs récit d'invention, une boîte à histoire sera mise en place dans la classe. Nous détaillerons ci-après ce dispositif, ainsi que l'utilisation qui en sera faite en classe.

La boîte à histoire sera constituée d'un ensemble de cartes comprenant : des personnages héros (prince, princesse, enfants, etc), des opposants (sorcière, ogre, loup, etc),

des lieux (forêt, château, grotte, etc) et sera étoffée au fil des différents éléments rencontrés dans les histoires lues en classe. La boîte sera dans un premier temps présentée aux élèves, puis elle sera mise à disposition sur le temps d'accueil. Ainsi, les élèves seront libres de s'en saisir. L'enseignante veillera à se rendre disponible pour écouter l'histoire racontée par un élève. Dans un second temps, l'enseignante pourra proposer aux élèves, pour garder trace de leurs histoires, qu'ils en réalisent les illustrations. Enfin, afin de finaliser le travail entamé, l'enseignante proposera à l'élève une dictée à l'adulte afin que ce dernier puisse garder trace de l'histoire qu'il aura construit.

Conclusion

Pour conclure, on peut noter que la méthode Narramus tend réellement à réduire les écarts entre les élèves les moins à l'aise à l'oral et les élèves les plus performants. C'est d'ailleurs dans le domaine de l'acquisition de nouveau vocabulaire et du réinvestissement de ce dernier que les résultats ont été les plus probants. On note également que le rôle de l'enseignant et la posture qu'il adopte sont déterminants dans la production orale des élèves. Il s'agit pour celui-ci de trouver le juste équilibre entre étayage et mise en retrait pour laisser à l'élève tout l'espace de parole dont il aurait besoin. On note également que le dispositif et notamment le choix des images et de modalités d'évaluation, assez complexes pour des élèves de GS, en étant pensé et construit différemment aurait peut être permis une meilleure évaluation des progrès des élèves. En effet, le double enjeu de la tâche proposée : produire un récit oral structuré d'une part, et être capable d'inventer ce récit d'autre part, ajoute une difficulté supplémentaire pour les élèves qui doivent alors faire preuve d'imagination, cette compétence n'étant jamais travaillée en elle-même. À ce titre, et suite à cette expérimentation, j'ai eu l'occasion de découvrir *Grammaire de l'imagination* de Gianni Rodari, ce qui m'amène à envisager de faire évoluer mes propositions pour les années à venir. En effet, l'auteur, dans cet ouvrage, propose de nombreuses pistes pour amener l'enseignant à développer chez ses élèves des compétences liées à l'imagination et la créativité, tel qu'il le formule : « J'espère que ce petit ouvrage pourra quand même être utile à ceux qui croient en la nécessité de donner à l'imagination la place qui lui revient dans l'éducation ; à ceux qui font confiance à la créativité enfantine ; à ceux qui savent à quel point la parole peut avoir une valeur de libération » (Rodari, 2010, p. 21).

Bibliographie

Textes officiels

Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002. Consulté sur le site du Ministère de l'éducation nationale: <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Consulté sur le site du Ministère de l'éducation nationale: https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Programme d'enseignement de l'école maternelle. (2015). Consulté sur le site du Ministère de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Recommandations pédagogiques. (2019). Consulté sur le site du Ministère de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142293

Théorie littéraire

Belmont, N. (1999). *Poétique du conte.* Paris, France : Gallimard

Bru, J. (1999). *Le repérage et la typologie des contes populaires. Pourquoi? Comment?* [Bulletin] Consulté sur le site de l'AFAS : <https://journals.openedition.org/afas/319>

Eco, U. (1985). *Lector in fabula: ou la coopération interprétative dans les textes narratifs.* France : Grasset.

Léger, C. (2011). *Légendes, mythes et contes*. Consulté sur le site de l'académie de Caen : https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/coutances/IMG/pdf/Contes_Mythes_Legendes_descript_99-2011.pdf

Propp, V. (1970) *Morphologie du Conte*. traduction française par Claude Ligny.
France : Gallimard 1970

Saussure, F. de, et al. (1975) *Cours de linguistique générale*. Éd. Payot.

Didactique

Boiron, V. (2004). *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relecture d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-textes-enfants à l'école maternelle*.
Thèse de doctorat de l'université René Descartes, Paris 5.

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.

Boiron, V. (2012) « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques ». *Le français aujourd'hui*, vol. n°179, no 4, p. 67-84.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.

Brossard, M. (2012). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de culture. In Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant* (pp. 95-116).

Cèbe, S., Goigoux, R. (2010). *Ordo : comprendre le système relationnel de l'ordre*. France : Hatier

Cèbe, S., Goigoux, R. (2012). « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, vol. 179, no 4, 2012, p. 21.

Centre Alain Savary (2019). *Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter* [Article]. Consulté sur le site internet de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus>

Devanne, B. (1995). *Lire et écrire : des apprentissages culturels*. France : Armand Colin

Grandjeat, J., (1956) « Les contes et récits à l'école maternelle ». *Enfance*, vol. 9, n° 3, p. 141-57.

Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture, Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Peter Lang.

Narramus - Apprendre à comprendre et à raconter, PS-MS-GS. (2017). Consulté sur le site internet de l'Académie de Rouen : <http://mission-maternelle-76.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article243>;

Popet, A., Roques, E. (2000) *Le conte au service de l'apprentissage de la langue cycles 2 et 3*. Paris, France : Rezt

Rodari, G. (2010). *Grammaire de l'imagination, introduction à l'art d'inventer des histoires*. France : Rue du monde.

Rosenblatt, L.M. (1978/1994). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Roveda, C. (2018) *Le fil à raconter : un dispositif d'évaluation formative du savoir raconter au cycle 1* [Mémoire]. Consulté sur le site du C.N.R.S : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939289>

Terwagne, S. (2012) « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires ». *Le français aujourd'hui*, vol. 179, n° 4, p. 11.

Terwagne, S., Vanesse, M. (2009) *Le récit à l'école maternelle: lire, jouer, raconter des histoires*. France : De Boeck

Pédagogie

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, France : Dunod.

Grossmann, F. (1996). Que devient la littérature lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? *Repères*, 13, 85-101.

Psychologie

Bruner, J.S. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel

Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (dir.) (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1935). Apprentissages et développement à l'âge préscolaire. *Société française, 1958-2, 35-45*.

Vygotsky, L.S. (1985), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-118). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (2011). Leçons de psychologie. Paris : La Dispute.

Dictionnaires

Raconter. (Consulté en 2019). *Trésor Informatisé de la Langue Française*. Consulté sur : atilf.atilf.fr

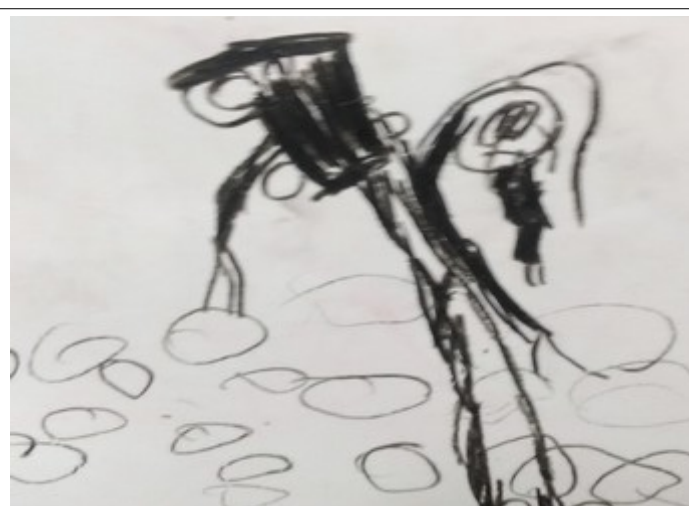
Annexes

Annexe n°1 : Analyse de dessin d'élèves (GS)

Il s'agit de dessins produits suite à la première séance de la séquence Hansel et Gretel en suivant la démarche Narramus. Il était demandé aux élèves de dessiner l'image mentale qu'ils se faisaient des différentes étapes du récit. Dans le cas d'Emin, l'élève a su commenter son dessin et verbaliser les choix effectués (les justifier). Dans le cas de Luciana, l'élève étant très timide, et n'osant pas s'exprimer face au groupe, elle s'est contenté d'acquiescer face aux sollicitations de la maîtresse. Dans les deux cas, ces dessins témoignent d'une réelle compréhension de l'histoire entendue (notamment les états mentaux des personnages pour le dessin de Luciana) et d'une grande capacité à produire une représentation mentale du récit.



Emin (GS) : Sur ce dessin, Emin a bien représenté les deux personnages dont il était question (Hansel et Gretel). Il a bien perçu qu'Hansel est le grand frère, ce qu'il signifie clairement sur son dessin par le choix de la représentation d'un personnage plus grand que l'autre. De plus, il a dessiné des cheveux à Gretel afin qu'on puisse la distinguer de son frère. Les bonhommes représentés correspondent à ce qui peut être attendu d'un élève de GS : les différentes parties du corps sont bien représentées et les personnages sont complets (main, pieds, visage).



Luciana (GS) : Sur ce dessin, Luciana représente le moment où Hansel sort dans le jardin pour ramasser des cailloux. Comme Emin, Luciana a fait le choix de représenter un personnage plus grand que l'autre (Hansel, le grand frère). Elle a également pris soin de distinguer Gretel en lui dessinant de long cheveux. De plus, le visage de Gretel exprime sa tristesse, explicitée dans le récit. Le personnage de gauche (Hansel) est dessiné en mouvement, il est en train de ramasser les cailloux. L'élève a pris soin de dessiner sa main tenant le caillou. Elle en a d'ailleurs représenté plusieurs au sol. Il s'agit d'un dessin très expressif, où les émotions vécues par les personnages sont bien retransmises.

Annexe n°2 : Transcription d'une séance autour de l'album *Mademoiselle sauve qui peut*

M : Vous vous souvenez on a raconté le début d'une histoire la dernière fois, c'était l'histoire de qui ?

Rymaz : Sauve qui peut

Gabriel : La fille qui tape le cochon

Mayssa : Mademoiselle Sauve qui peut

M : Mademoiselle Sauve qui peut, elle fait quoi ?

Rymaz : Bah, elle embête tous le monde

Esma : En plus la fille, elle lui dit quekechose

M : Et qu'est-ce qu'il se passe après ?

Ayaz : et y'a aussi du feu sur la queue du chien

Rymaz : Elle a mis du feu dans la queue du chien

M : Elle a mis du feu dans la queue du chien, qu'est-ce qu'elle a fait d'autre ?

Mayssa : Elle a tapé les animaux

Gabriel : Elle a tapé le cochon

M : Et à la fin, est-ce que vous vous souvenez de ce qui se passe ?

Rymaz : Et en plus à la fin ...

M (en montrant la dernière image) : ...C'est qui cette dame ?

Rymaz / Mayssa : C'est sa maman

M : Et qu'est-ce qu'elle lui dit ?

Rymaz : Elle lui dit : « Apporte ce panier et va chez ta grand mère »

M : Apporte ce panier et va chez ta grand mère

Ayaz : Et t'arrête pas sur la route

M : Et ne t'arrête pas sur la route. À quelle histoire ça nous fait penser, ça ?

Gabriel : Madame sauve qui peut

Mayssa : Non, le grand méchant loup

M : Y'a une autre histoire, il est dans quelle histoire le grand méchant loup ?

Rymaz : Euh... Euh ...Dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge

M : Dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge. On va voir si l'histoire est pareille

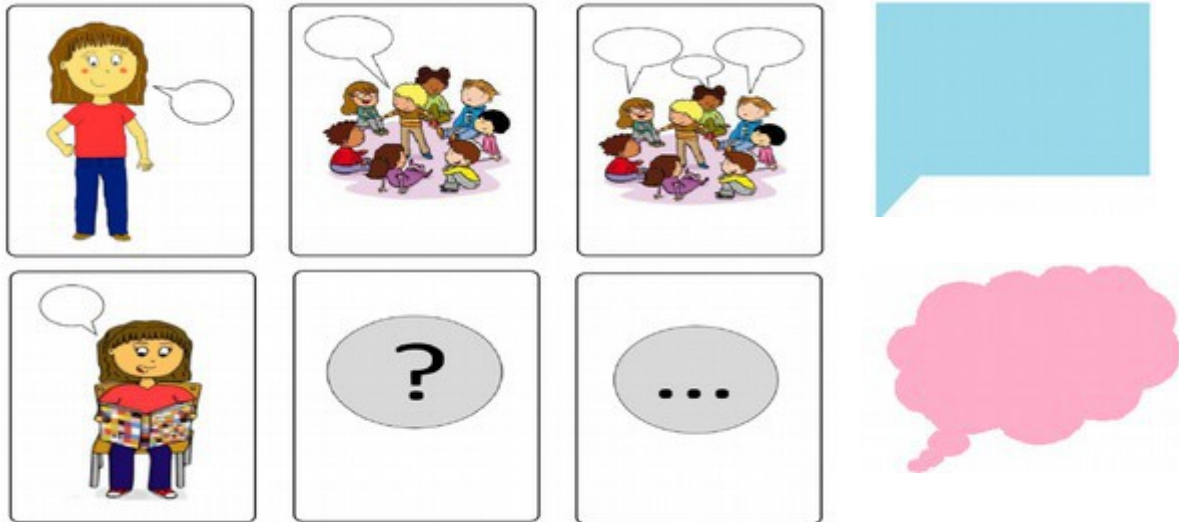
Annexe n°3 : Extraits du catalogue d'images



Annexe n°4 : Dispositif d'évaluation

Objectifs : - Identifier clairement les éléments structurants du récit à partir d'une illustration - Etre capable de construire un schéma narratif simple et cohérent (3 temps : situation initiale/ péripéties / dénouement) - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct - Donner vie aux personnages de l'histoire		
Matériel : Catalogue d'image + grille d'évaluation du récit + matériel d'enregistrement		Modalités : individuel (sauf le temps 1 qui sera réalisé en demi groupe)
Déroulement		
Phase	Activité	Consigne
1) Présentation	Présentation de l'activité Choix de l'image à partir du catalogue préalablement constitué.	« Je vais vous demander d'inventer une histoire, que nous allons ensuite enregistrer. Pour cela, je vais vous expliquer comment nous allons faire. J'ai ici plusieurs images qui vont vous aider à inventer votre histoire. Vous allez pouvoir en choisir une, et après l'avoir bien regardée, et bien compris ce que cette image raconte, vous allez pouvoir inventer l'histoire qui va avec ».
2) Recherches	Analyse de l'image choisie et identifications des éléments structurants du récit. Reprendre ce que l'élève a formulé et expliciter avec lui le thème de l'histoire.	« Maintenant que tu as choisi une image, je vais t'expliquer comment tu vas faire pour pouvoir construire ton histoire. Dans une histoire, il y a un toujours un début, un milieu et une fin. L'image ici correspond au milieu de l'histoire. Nous allons la regarder ensemble et je vais te demander de me la décrire (personnages / action / lieu) ».
3) Élaboration	Construction du récit : choix des personnages, lieux, actions. Réflexion sur la situation initiale (ce qui se passe avant) et situation finale (ce qui se passe après l'image).	« Maintenant que tu as trouvé de quoi parle cette histoire, et que tu sais ce qu'il se passe au milieu de l'histoire, il va falloir que tu invente ce qui s'est passé avant et ce qui se passera après. Une fois que tu auras bien réfléchi et que tu auras l'histoire en entier, avec le début, le milieu et la fin, tu pourras me la raconter ».
4) Évaluation	Enregistrement de l'histoire	Posture d'étayage de l'enseignant Questions qui peuvent débloquer l'élève : - Reformuler la dernière idée de l'élève, le guider dans la chronologie - De qui parle cette histoire ? - Qu'est-ce qui se passe au début ? - Qu'est-ce que le personnage dit ? pense ? - Et après, que se passe-t-il ?

Annexe n° 5 :Logo (séquence Narramus)



Annexe n°6 : Cartes vocabulaire (séquence Narramus)

	
<p>HANSEL Hansel</p>	<p>GRETEL Gretel</p>
	
<p>FRÈRE ET SOEUR frère et soeur</p>	<p>LE BÛCHERON le bûcheron</p>

4^{ème} de couverture

5 Mots clés :

Maternelle, Langage, Raconter, Conte, Narramus

Résumé en Français :

Comment la lecture en réseau de plusieurs contes d'avertissement et l'appropriation de cette structure de récit facilitent-elles l'acquisition de la compétence « raconter » à partir d'un support visuel auprès d'élèves de grande section ? En s'appuyant sur les textes officiels et de nombreux apports théoriques autour des compétences liées au langage à l'école maternelle, ce mémoire professionnel s'interroge sur les liens étroits entre la capacité à raconter une histoire inventée et les autres compétences langagières. Une séquence basée sur la méthode Narramus a été mise en œuvre afin de développer les compétences langagières des élèves. Suite à cette séquence les élèves étaient amenés à produire un récit fictionnel à partir d'un support imagier. Cette expérimentation a permis de mettre en lumière le rôle majeur qu'a joué la séquence Narramus autour des compétences de compréhension et de narration dans l'évolution des récits des élèves.

Résumé en Anglais :

How does networked reading of several cautionary tales and the appropriation of their narrative structure facilitate the acquisition of the "story telling" skill from a visual support among kindergarten pupils? By relying on official texts and numerous theoretical contributions around language skills in kindergarten, this professional essay examines the close links between the ability to tell an invented story and other language skills. A teaching sequence based on the Narramus method was implemented to develop the pupils language skills. Following this sequence, the pupils were led to produce a fictional story from a visual support. This experiment made it possible to highlight the major role of the Narramus sequence around the development of comprehension and storytelling skills in the evolution of pupils stories.