



HAL
open science

Accompagner les élèves “ petits parleurs ” de Petite Section dans le développement des compétences langagières : de la compréhension à la production

Élodie Cadro

► **To cite this version:**

Élodie Cadro. Accompagner les élèves “ petits parleurs ” de Petite Section dans le développement des compétences langagières : de la compréhension à la production. Education. 2020. dumas-02886608

HAL Id: dumas-02886608

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02886608>

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



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

Mention premier degré

Accompagner les élèves « petits parleurs » de Petite Section dans le développement des compétences langagières : de la compréhension à la production.

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

soutenu par

Elodie CADRO VALDENNAIRE

Le 20 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie LAINE, directrice de mémoire

Sabrina RETHORE, membre de la commission

REMERCIEMENTS

A toutes celles et ceux, qui ont partagé leurs savoirs, leur passion du métier, leurs pratiques de classe, leurs outils, et qui m'ont aidée à évoluer durant cette année de stage ;

A mes petits et jeunes élèves, pour leur enthousiasme et leur participation active ;

A Sabrina Rethore, pour ses conseils précieux et sa bienveillance ;

A Aurélie Lainé, pour son soutien dans cette recherche et sa bienveillance également,

MERCI

SOMMAIRE

Introduction.....	7
Partie 1 - Le langage oral en maternelle.....	9
1.L'acquisition du langage chez les jeunes enfants.....	9
1.1.Le développement / l'acquisition du langage oral chez les jeunes enfants : les principales théories.....	10
1.2. Le langage chez les enfants de 3-4 ans : âges des élèves de Petite Section	10
1.3. Les différences interindividuelles entre les enfants.....	11
2. L'enseignement du langage en maternelle.....	12
2.1. La place du langage oral dans les textes officiels.....	12
2.2. Le rôle de l'adulte dans cette acquisition.....	14
2.3. Les compétences étroitement liées à la production langagière.....	16
Partie 2 - Comprendre pour mieux produire	17
1.Les élèves « petits parleurs ».....	18
2. Les activités langagières dans la classe.....	19
3.Outil expérimenté en classe : la méthode Narramus, de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux.....	22
3.1. Les compétences narratives en réception.....	23
3.2. Les compétences narratives en production.....	23
3.3. Les compétences lexicales et syntaxiques.....	24
3.4. Les compétences inférentielles.....	25
3.5. Le rôle de l'enseignant.....	25
3.6. Un outil en adéquation avec les recommandations des programmes.....	26
3.7. Le déroulé du scénario.....	27

4. Hypothèses.....	29
Partie 3 - Méthodologie du recueil de données et analyse.....	29
1.Modalités de passation des pré-tests et post-tests.....	29
2. Analyse des données : mesures des écarts et des progrès entre le pré-test et le post-test.....	31
2.1. Analyse des productions de Jules.....	31
2.2. Analyse des productions de Ruben	36
3.3. Analyse des productions de Léa.....	39
3.4. Analyse des productions de Lyham.....	43
Partie 4 - Discussion.....	47
1.Effets observés du scénario Narramus sur les compétences langagières des élèves	47
2. Apports et limites du travail.....	49
3. Perspectives et prolongements possibles.....	50
Conclusion.....	52
Bibliographie.....	54
Annexes.....	56
4 ^{ème} de couverture.....	78

Introduction

« L'école maternelle doit donner à l'enfant l'appétit d'apprendre, qui est au fond un appétit de vivre, dès les premières années de sa vie. (...). Quant au langage, c'est aujourd'hui la première des inégalités [...]. On doit la compenser en faisant de la maternelle un bain de langage [...] La maternelle est une locomotive pédagogique pour l'ensemble de notre système scolaire, un échelon fondamental qui doit être pris très au sérieux, et auquel j'accorde une importance toute particulière. » (Jean-Michel Blanquer, 2018).

Maintes fois, le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse a ainsi rappelé la nécessité de la maîtrise du langage dans la réduction des inégalités, et a ainsi réaffirmé le rôle crucial de l'école maternelle dans son acquisition, en faisant notamment de cette école des premiers apprentissages l'école de l'épanouissement et du langage. « En effet, la qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès aux apprentissages tout au long de la scolarité ». (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, note de service n°19-084, 2019). Ainsi, agir dès la racine dans un souci de réduire la première des inégalités - le langage - est aujourd'hui une priorité, en témoigne l'abaissement de l'âge d'instruction obligatoire à 3 ans, afin d'inscrire le plus tôt possible les enfants / élèves dans un parcours favorisant leur développement, notamment au niveau du langage.

Ainsi, en responsabilité d'une classe de Petite Section et face à la réalité d'une forte hétérogénéité au niveau des compétences langagières de mes élèves - certains se révélant être de grands parleurs, d'autres petits voire très petits parleurs - la question autour de cet enjeu fort qu'est la maîtrise du langage s'est rapidement posée et faire du langage une priorité a pris tout son sens. Au-delà de l'enjeu de la réussite scolaire, le langage est, comme le souligne Agnès Florin, « à la fois objet d'apprentissage, véhicule privilégié de tous les enseignements [...], mais aussi, support essentiel de l'expression personnelle et de la communication interindividuelle ». (Florin, 1991 : 13). Par ailleurs, « le langage est la plus grande force de socialisation qui soit » (De Boysson-Bardies, 2010 : 203), notamment à l'école maternelle, et plus particulièrement en Petite Section, où les enfants apprennent des modalités d'interactions sociales, pour certains ou beaucoup inhabituelles, dont la compréhension et l'acquisition leur permettront d'échanger, de se comprendre et ainsi de vivre-ensemble : objectif majeur de ces premières années de scolarisation.

Ainsi, pleinement consciente des enjeux importants de la maîtrise du langage, sociaux mais également cognitifs, car le langage permet également de construire la pensée (Bouysse) - sans oublier le lien étroit avec la réussite scolaire - ma volonté a très vite été celle de chercher des réponses quant à l'accompagnement de mes élèves dans l'acquisition du langage, et augmenter dans un premier temps la qualité lexicale et syntaxique de leurs énoncés ; cette qualité qui, je le rappelle, conditionne l'accès aux apprentissages futurs, notamment l'entrée dans la lecture, comme précisé dans les recommandations ministérielles du 28 mai 2019. Les inégalités constatées dans ma classe en termes de compétences langagières ont ainsi nourri une réflexion, à mon sens nécessaire et incontournable en tant que professeur des écoles stagiaire affectée en classe de Petite Section, que je pourrais traduire en ces mots : « Comment accompagner des élèves de Petite Section, petits parleurs, dans l'acquisition / le développement du langage ? » Si le Ministère de l'Education Nationale a maintes fois souligné la nécessité d'un enseignement régulier et structuré du langage dans toutes les classes de l'école maternelle, et rappelle dans les Instructions Officielles le besoin de « créer les conditions bienveillantes et sécurisantes » de cet apprentissage, la question de sa mise en œuvre est quant à elle plus vague, du moins pour un professeur des écoles stagiaire. Ainsi, nourrie des va-et-vient entre la classe, la recherche et les instructions officielles, cette réflexion sera au cœur de cet écrit, afin de « faire progresser les élèves (...) 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 », et de tous les apprentissages liés à l'écrit.

De plus, la place des albums étant évidemment très grande en maternelle, notamment pour un travail sur le langage, il s'agira ici d'interroger l'intérêt de séquences autour d'albums et leurs modalités de mises en œuvre afin de favoriser le développement du langage. Curieuse de découvrir la méthode Narramus, créée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, je souhaite ici questionner, au sein de ma classe, les effets du travail de la compréhension, afin de développer les compétences langagières de mes élèves de Petite Section, et plus particulièrement de mes élèves petits parleurs. La problématique qui va ainsi guider l'écriture de ce mémoire, et à laquelle je vais tâcher d'apporter une réponse est la suivante : un travail systématique, régulier et explicite sur le développement de la compétence de compréhension contribue-t-il à développer les compétences en production langagière d'élèves petits parleurs, voire tous petits parleurs de Petite Section ? Afin d'être en mesure d'apporter une réponse à ce questionnement, une focale sera faite sur la méthode Narramus, de Sylvie Cèbe

et Roland Goigoux, - expérimentée en classe - dont l'ambition est d'apprendre aux élèves à mieux comprendre pour mieux raconter.

Partie 1 - Le langage oral en maternelle.

Le développement du langage étant au cœur des priorités du Ministère de l'Éducation Nationale et au cœur de la problématique de cet écrit, il s'agira dans cette partie de mettre en lumière les travaux de chercheurs sur l'acquisition du langage, ainsi que les Instructions Officielles et autres ressources de l'Éducation Nationale, qui donnent à voir l'enseignement du langage en maternelle.

1. L'acquisition du langage chez les jeunes enfants.

1.1. Le développement / l'acquisition du langage oral chez les jeunes enfants : les principales théories.

Le développement du langage, les modalités de son acquisition, les étapes de sa construction ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs, dont les thèses sont également quant à elles nombreuses. Si plusieurs conceptions ont été admises, les conceptions actuelles sont néanmoins assez éloignées de théories plus anciennes. En effet, le courant béhavioriste considère l'enfant comme une « table rase » (Florin, 2002 : 46), dont la simple exposition à la langue suffisait à progressivement acquérir le langage, l'enfant disposant, à la naissance, d'une capacité générale d'apprendre. Ce mouvement naît avec John Watson, un psychologue américain, qui affirme que l'environnement conditionne l'être humain. C'est donc dans l'interaction et en dépendance avec le milieu que l'enfant construit le langage.

Les théories nativistes de l'acquisition du langage postulent quant à elles que le développement du langage témoigne de l'existence d'une structure linguistique innée ou encore programmée, mettant alors en exergue les limites du postulat béhavioriste quant à l'idée que seule une exposition à la langue pourrait suffire à déployer le langage. Comment une simple exposition au langage donnerait les outils ou exemples nécessaires aux enfants pour construire et imprimer les structures grammaticales complexes de la langue ? Le cerveau serait alors, à la naissance, équipé d'un « dispositif inné d'acquisition du langage », le « LAD / Langage Acquisition Device », issu des travaux de Chomsky. Ainsi, « l'idée fondamentale est que les bébés

naissent dotés de ce que l'on appelle une Grammaire Universelle (ou GU), mais aussi avec des mécanismes spécialisés dans l'apprentissage du langage et destinés à l'apprentissage en maternelle ». (Karmiloff, Karmiloff – Smith, 2012 : 11)

Alors que Chomsky s'appuie sur la théorie de l'existence d'un dispositif inné d'acquisition du langage, l'évidence que les interactions jouent un rôle majeur dans la construction du langage est grande pour plusieurs chercheurs. La nécessité des interactions dans le développement du langage chez les enfants est d'ailleurs au cœur de plusieurs théories. De Piaget à Bruner, ou encore à Vygotsky, sous des formes néanmoins diverses, cette notion d'interaction est centrale. L'enfant ne peut en effet apprendre seul à construire son langage, mais cette construction est le fruit de ses interactions avec son entourage, interlocuteurs indispensables qui contribuent pleinement à guider l'enfant dans le développement langagier. Afin que l'adulte soit efficace dans son étayage, il doit se situer dans ce qu'il appelle la « Zone Proximale de Développement » (ZPD) de l'enfant, zone dans laquelle l'enfant ne peut réaliser seul une tâche, avant de la réussir seul évidemment, pour laquelle il doit être guidé par un pair, un adulte plus expérimenté, un « agent » (Florin, 2002 : 57) du développement. D'après Vygotski c'est uniquement dans cette zone que l'enseignement se révèle efficace, car « en collaboration, l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome » (Brigaudiot, 2015 : 31). Selon Mireille Brigaudiot, dont la position est vygotkienne, l'intervention de l'adulte est alors considérée comme un « marche - pied cognitif ». (Brigaudiot, 2015 : 31)

1.2. Le langage chez les enfants de 3-4ans : âges des élèves de Petite Section.

S'interroger sur l'acquisition des conduites langagières en maternelle renvoie à se questionner sur les attendus possibles en termes de lexique et syntaxe, chez un enfant de 3 ans, soit l'âge d'un enfant de Petite Section. Selon Bénédicte De Boysson - Bardies (2010) ou encore selon Agnès Florin (1995), si l'entrée dans les mots est évidemment différente d'un enfant à un autre, notamment en raison de sa culture, son environnement social, son tempérament ou encore son rang dans la fratrie, des tendances générales permettent de dégager des indicateurs et affirmer que les premiers pas lexicaux se réalisent entre onze et dix-huit mois. Puis entre dix-huit mois et deux ans, des changements importants s'opèrent : le vocabulaire s'accroît considérablement (explosion du lexique), tout comme l'augmentation de mots dans les énoncés (syntaxe), sans oublier de mentionner la qualité plus grande de la

prononciation. Philippe Boisseau, quant à lui, fournit des indicateurs quant aux constructions généralement acquises chez un enfant de 3 ans, telles que les énoncés de types « pronom + groupe verbal » et « présentatif + groupe nominal ». (Boisseau, 2005 : 11) Progressivement, l'enfant de 3 ans va diversifier les pronoms, les prépositions ainsi que les temps, s'exprimant au présent, au futur proche et au passé composé. Philippe Boisseau parle d'ailleurs d'une « conquête » qui durera jusqu' à l'année des 4 ans de l'enfant. A partir de 4 ans, l'enfant complexifie sa syntaxe notamment par l'utilisation de l'infinitif, l'imparfait, le conditionnel et certaines propositions subordonnées notamment celles introduites par le relatif « qui ». Concernant l'acquisition du lexique, il est difficile voire impossible de quantifier le nombre de mots connus de l'enfant ; l'écart entre le vocabulaire passif (le langage compris) et le vocabulaire actif (le langage produit) pouvant être assez considérable, comme le donne à lire Alain Bentolila (2014 : 36). Un enfant peut en effet saisir le sens d'un mot, en situation de réception, sans être en mesure de le réinvestir dans une situation de production. La tâche de la mesure de l'étendue du vocabulaire d'un enfant de cet âge est ainsi rendue complexe.

Néanmoins, l'acquisition du langage selon l'âge des enfants interroge, notamment à l'entrée en Petite Section, où les « différences interindividuelles », termes empruntés à Agnès Florin, sont en effet visibles. Les niveaux d'acquisition sont certes variables à cet âge, d'un enfant à un autre, mais une des explications se trouve dans le rôle de l'entourage dans le développement du langage, déjà mentionné avec l'approche interactionnelle.

1.3. Les différences interindividuelles entre les enfants

Selon Agnès Florin (1999), les différences interindividuelles, qualifiées d' « écarts considérables » par Philippe Boisseau, se manifestent dès le plus jeune âge. Chez des enfants d'école maternelle, les différences les plus prégnantes sont d'ailleurs celles autour de la longueur des phrases produites, la maîtrise des marques du pluriel et de certaines structures syntaxiques. Alors que certains élèves peuvent discuter avec aisance avec l'adulte, également parce qu'ils osent prendre la parole, d'autres n'en sont en effet qu'au mot - phrase, rendant parfois leur langage difficilement compréhensible.

Aborder la question des différences interindividuelles renvoie évidemment aux différences entre grands, moyens et petits parleurs : typologie réalisée par Agnès

Florin (Peroz, 2010). Ses travaux font d'ailleurs le constat inquiétant que 30 % des élèves restent silencieux et ne prennent pas part aux conversations avec l'enseignant.

Laurence Lentin souligne le fait qu'un élève peut être « petit parleur » à l'école et « grand parleur » dans d'autres contextes, notamment à la maison (Lentin, 1999 : 84). Dans le cadre de cet écrit, nous parlerons alors de « petits parleurs » à l'école, ne sachant pas dans quelle mesure ces élèves petits parleurs à l'école sont capables de s'exprimer dans des situations autres que celles du cadre scolaire. Néanmoins, « petits parleurs » à l'école, ces enfants deviennent alors des « enfants prioritaires », comme le souligne Mireille Brigaudiot, car ils sont « en décalage par rapport au reste de la classe, de manière durable », et suppose alors de les considérer comme tels afin de « faire plus ou autrement » avec eux (Brigaudiot, 2015 : 36). Quelques soient les raisons de ce décalage, auxquelles de nombreux chercheurs se sont intéressés, pointant notamment pour Agnès Florin le milieu socioculturel, ou encore la qualité des interactions verbales, les lectures partagées, des échanges qui d'après Roland Goigoux et Sylvie Cèbe « exercent un fort effet différenciateur sur le développement du langage oral, à la fois sur le versant du vocabulaire, de la syntaxe et de la compréhension ultérieure en lecture » parmi d'autres raisons, « un maître qui travaille pour tous les enfants est persuadé que tous les enfants naissent avec des potentialités intelligentes égales (sauf cas très particuliers), l'école peut aider tous les enfants à progresser, y compris ceux qui ont toutes les raisons du monde d'aller vers l'échec ». (Brigaudiot, 2015 : 38). Ces propos, ceux de Mireille Brigaudiot, font d'ailleurs écho aux Instructions Officielles, qui rappellent un principe fondamental, celui de l'école inclusive, que « tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser ». (*Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*)

2. L'enseignement du langage en maternelle.

2.1. La place du langage oral dans les textes officiels.

Le langage est une priorité au cœur des préoccupations ministérielles, en témoignent les textes officiels, notamment les récentes recommandations du 28 mai 2019, rappelant que l'école maternelle est l'école du langage, lieu primordial pour son acquisition. « Un langage de plus en plus construit, diversifié dans ses fonctions », « riche, organisé, et compréhensible » est l'objectif cible. Les enjeux sont multiples en termes d'acquisition de compétences langagières en fin de cycle et sont ainsi résumés

dans les programmes officiels par les attendus suivants : « communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ; s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis » ; ou encore « pratiquer divers usages du langage oral », notamment raconter, décrire, évoquer, ou expliquer. Les programmes soulignent de plus l'importance de l'attention à porter au lexique, à la syntaxe et à la phonologie, dont la simple exposition ne suffit pas pour en garantir la mémorisation. Le rôle de l'enseignant est alors essentiel dans la mise en place de situations d'apprentissage pour un « enseignement structuré et systématique », dans le cadre du domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il y est précisé que pour garantir l'acquisition du vocabulaire, l'enseignant organise son apprentissage, en programmant des activités spécifiques (dont les supports sont essentiellement des objets, des jeux, des albums) afin que « l'élève découvre les nouveaux mots en contexte, puis il est conduit à réutiliser ces mots nouveaux hors contexte pour structurer leur emploi et les mémoriser, enfin il les réinvestit en contexte ». Enseigner en maternelle nécessite une pratique régulière de réinvestissement du lexique afin de travailler « la mémoire lexicale » avec l'enfant. « Bien articulé, répété souvent par l'enseignant et l'enfant » « le réactiver régulièrement, dans différentes situations » sont autant d'étapes nécessaires afin de favoriser l'acquisition du lexique et garantir son utilisation en contexte. « C'est à ce prix que la mémorisation sera profonde, donc durable. » (*Bulletin Officiel, note de service n° 2019-084 : 28-5-2019*)

« Une attention quotidienne et structurée » est demandée, comme le stipulent les programmes, afin de permettre aux enfants de s'approprier le lexique, mais pas seulement : l'appropriation des structures syntaxiques est également visée. Les programmes indiquent le cadre propice à l'acquisition de ces structures, soit dans « toutes les activités de la classe, par une approche transversale mais fait aussi l'objet de séances spécifiquement dédiées, avec des objectifs définis et précis. Les élèves sont régulièrement mis en situation fonctionnelle de produire des phrases simples [...]. Progressivement, les élèves sont entraînés à effectuer des enchaînements de phrases de plus en plus complexes. » La pédagogie du langage à l'école se présente ainsi de deux manières : soit le langage est travaillé de façon transversale aux autres domaines, il n'est donc pas l'objet de la séance mais est le moyen d'expression, il est vecteur d'apprentissage ; soit, le langage est travaillé pour lui-même, c'est l'objet de la séance, il est objet d'apprentissage. Ces deux modalités de travail doivent ainsi se compléter afin de favoriser l'acquisition du lexique ainsi que des structures

syntaxiques. « Conjointement à l'enrichissement lexical et syntaxique du langage oral des élèves, l'attention du maître porte aussi sur l'entraînement de la compréhension de consignes collectives, dès la petite section » (*Bulletin Officiel, note de service n° 2019-084 : 28-5-2019*). La compréhension est en effet tout aussi essentielle, pour qu'un élève puisse s'engager dans l'activité demandée. C'est ici que le langage écrit, à travers des lectures à voix haute quotidienne, vient stimuler la compétence de compréhension à l'oral. La connaissance du vocabulaire, la maîtrise morphosyntaxique, les capacités de traitement de l'organisation textuelle, l'élaboration d'inférences sont en effet mobilisées lors de compréhension orale, et la fréquentation quotidienne d'albums, réaffirmée maintes fois dans les textes officiels, comme étant essentielle, trouve son explication dans ce qu'elle permet de mobiliser chez les élèves. « L'enseignant conduit un travail spécifique sur la compréhension qui s'élabore dans les échanges autour du texte entendu », car « il ne suffit pas d'écouter pour comprendre » (*Bulletin Officiel, note de service n° 2019-084 : 28-5-2019*).

Les programmes stipulent également que l'objectif de ces années dans le cycle des apprentissages premiers est de permettre à chacun d'« oser entrer en communication », « entrer en communication avec autrui » de « pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle », « échanger avec les autres ». L'école demande également fréquemment d'évoquer une compétence langagière qui conduit les élèves à s'entraîner au langage d'évocation, « de parler de ce qui n'est pas présent (récits, projets de classe, etc.). » Il est d'ailleurs mentionné que cette compétence demande un « développement continu qui commence tôt », soit dès la Petite Section.

2.2. Le rôle de l'adulte dans cette acquisition

L'enfant n'apprend pas seul à parler, l'enfant ne développe pas seul son langage. Le rôle des interactions trouve d'ailleurs son écho dans la recherche, qui donne à lire le rôle déterminant de l'adulte (parents, famille, enseignants, tous les adultes issus de l'environnement proche de l'enfant) dans le processus d'appropriation du langage, d'où la nécessité d'encourager les prises de paroles, les dialogues ou encore la lecture d'histoires, toutes occasions support de langage, auprès des jeunes enfants. Les adultes deviennent à ce titre des « référents » (*Mots de la maternelle : 13*), qui traduit alors l'attitude modélisante, à laquelle tout adulte, donc tout enseignant se doit d'être vigilant. Grâce à une exposition à sa langue, soit à la langue de ses

référents, grâce également à l'étayage, à la bienveillance des adultes, mais également à leur exigence, l'enfant pourra s'engager dans l'acquisition de ses compétences langagières et affiner sa capacité à parler, mais également à comprendre.

Agnès Florin (1999 : 65) évoque « les modalités particulières d'adaptation du langage et des procédés spécifiques d'enseignement, qui vont aider les enfants dans leurs acquisitions », l'une d'elles reposant sur les stratégies d'étiquetage et les comportements de dénomination : principe utilisé par une grande majorité de parents. Les recherches montrent d'ailleurs la relation entre ce principe d'étiquetage et la compréhension de l'organisation de concepts par les enfants : il s'agit de la dénomination au niveau de la base, puis au niveau sous-ordonné et sur-ordonné. Agnès Florin parle également de la notion de format d'interaction de Bruner, dont la principale caractéristique réside dans des situations ritualisées. La répétition de mêmes actes, leur enchaînement, et les mêmes verbalisations instaurent ainsi un cadre prévisible, des repères nécessaires aux jeunes enfants et favorisant la prise de parole dans l'interaction. Quant à l'apprentissage de mots nouveaux, il est « favorisé par l'adulte grâce à une verbalisation des situations en cours, des interactions avec l'enfant quand il essaie de produire des énoncés, des reformulations des productions enfantines, des questions ouvertes qui permettent à l'enfant de préciser sa pensée. » (*Les mots de la maternelle* : 13)

Philippe Boisseau parle quant à lui de situations d'apprentissage mises en œuvre dans la classe proposant un étayage intentionnel, accompagnées de relances et de reformulations dans un langage légèrement plus soutenu. Le guide sur les mots de la maternelle rappelle la nécessité pour l'enseignant de veiller à son « parler professionnel », un parler modélisant, support de découverte et plus largement d'appropriation du lexique et de la syntaxe, qui se traduit sous différentes formes : « une parole modulée au débit ralenti avec une articulation marquée ; des phrases courtes énoncées sans interruption en détachant les constituants grammaticaux pour favoriser la prise de repères syntaxiques ; des modes de questionnement ouverts qui induisent des réponses avec des phrases plus complexes ; un réseau de reprises et de reformulations proches du langage de l'élève, pour enrichir, préciser, mettre en relief le lexique ou certaines tournures, fixer des références par la remémorisation. » Que ce soit les situations d'enseignement variées ou le « parler professionnel », tous visent un objectif commun : l'acquisition du langage par les jeunes enfants.

2.3. Les compétences étroitement liées à la production langagière.

Comme précitée plus haut, les programmes de la maternelle rappellent la nécessité d'un apprentissage conjoint du lexique, de la syntaxe, mais également de la compréhension, tout aussi essentiel. Les enjeux de la maternelle sont en effet multiples, et les travaux de certains chercheurs donnent à lire par toute l'importance de la compréhension, pour un enrichissement de la production. La place des histoires entendues en maternelle étant par ailleurs grande et « raconter » faisant partie des pratiques diverses du langage oral évoquées dans les programmes, un des enjeux forts de la maternelle est de permettre aux élèves, au fur et à mesure, d'être capable de raconter.

Néanmoins, raconter suppose évidemment de savoir s'appuyer sur le langage oral, afin de produire un récit. Serge Terwagne et Marianne Vanesse rappellent (2009) l'étymologie du verbe narrer, dont l'origine se trouve en latin « narrare » : « narrare » qui signifie bien sûr raconter, mais la racine *gnarus* évoque surtout « celui qui sait » (par opposition à ... l'ignarus). Prendre appui sur l'étymologie du verbe « raconter » fournit des indices précieux quant aux compétences nécessaires à cette conduite langagière : pour raconter, il est indispensable de savoir, et donc de comprendre. Les travaux de recherches menés par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2012/4) dressent d'ailleurs les objectifs à viser auprès des élèves afin qu'ils puissent raconter : « mobiliser la représentation mentale et donner un autre but à la lecture (comprendre pour pouvoir raconter à son tour) ; stabiliser les connaissances en mémoire ; développer des compétences langagières : lexique, syntaxe, organisation du discours, langage d'évocation. », des objectifs qui résonnent avec les Instructions Officielles précitées. Dans cet article, les auteurs mettent en lumière la relation de dépendance entre la compréhension et la narration : pour raconter, il faut comprendre. Pour comprendre, il s'agira de mobiliser les compétences et connaissances décrites par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, issues de leurs travaux de recherche : des connaissances lexicales et syntaxiques ; des connaissances encyclopédiques, connaissances du monde ; la capacité à assurer la cohérence textuelle en produisant des inférences ; la capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension. Les auteurs soulignent d'ailleurs le rôle majeur de l'enseignant dans l'acquisition de ces compétences et connaissances, afin d'assurer des modalités d'enseignement appropriées et efficaces permettant aux élèves d'atteindre la compétence « raconter ». Les propos de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux résonnent également avec ceux de

Véronique Boisson, qui met également en lumière la question de la compréhension de récit en Petite Section, d'enfants / élèves de 3 ans rencontrant de nombreux obstacles à la compréhension, en raison de leurs jeunes âges et de leur expérience du monde encore « limitée » (2012/4 : 80). Véronique Boiron insiste elle aussi sur le rôle crucial de l'enseignant et de ses verbalisations (reformulations, développements, interprétations, ajouts, commentaires) auprès des élèves dans le développement de la compréhension, et de la place à donner aux élèves pour qu'ils puissent eux-mêmes reformuler, donnant ainsi à entendre ce qui est compris ou ce qui ne l'est pas. (2012/4 : 75). Pour produire, il est en effet indispensable dans un premier temps de comprendre.

Ainsi, nourrie de toutes ces recherches et des éclairages des chercheurs, il s'agira ici d'observer les effets ou non d'un travail régulier et explicite sur le développement de la compétence de compréhension sur les compétences de production langagière d'élèves petits parleurs de Petite Section et ainsi répondre à la problématique suivante : « un travail systématique, régulier et explicite sur le développement de la compétence de compréhension contribue-t-il à développer les compétences en production langagière d'élèves petits parleurs, voire tous petits parleurs de Petite Section ? »

Partie 2 - Comprendre pour mieux produire.

A présent, il s'agit de présenter les caractéristiques des élèves / participants retenus pour tenter de répondre à la problématique posée, autour de l'enseignement explicite, systématique et régulier de la compréhension auprès d'élèves de Petite Section, petits parleurs. Afin de donner à voir les modalités d'un travail sur la compréhension en maternelle, certaines, mises en place dans la classe, seront brièvement présentées, avant d'évoquer les principes pédagogiques et didactiques qui sous-tendent l'outil expérimenté en classe et qui ont ainsi servi de support / base à l'analyse du recueil de données : la méthode Narramus. En effet, si les chercheurs, le ministère de l'Education Nationale, etc. ont conscience de la nécessité de l'enseignement de la compréhension, comment l'enseigner ? C'est la question à laquelle Sylvie Cèbe et Roland Goigoux proposent une réponse, avec Narramus.

1. Les élèves « petits parleurs ».

Face au constat de la forte hétérogénéité en termes d'acquisition de compétences langagières au sein de ma classe de Petite Section, que de très fortes inégalités entre des élèves grands parleurs et d'autres petits parleurs mettaient en exergue, au milieu d'élèves moyens parleurs - typologie que j'emprunte à Agnès Florin -, très rapidement, dès les premières semaines au sein de la classe, l'acquisition du langage et plus précisément l'accompagnement de l'enseignant dans cette acquisition, ont soulevé de nombreux questionnements. Les propos d'Agnès Florin (1999 : 71) ont alors résonné, quant au fait que le début de la scolarisation est un révélateur de la forte hétérogénéité au niveau langagier. La question autour du développement des compétences langagières chez des élèves de Petite Section, et davantage les petits parleurs, est alors rapidement devenue une priorité. Un des enjeux majeurs de l'école maternelle étant le langage, se questionner sur l'acquisition du langage et les procédés pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre pour la favoriser s'est donc naturellement présenté. Très vite, dès les premières semaines d'école, deux groupes se dessinaient aisément : celui des enfants dont l'aisance à l'oral et en compréhension était réelle, et celui des enfants petits parleurs, dont la mesure du degré de compréhension était alors difficile. A l'intérieur de ces groupes - formés sur la base d'une connaissance de plus en plus affirmée des élèves, d'observations attentives en séances de langage, durant les rituels langagiers, etc.-, sont présents différents profils d'élèves : mutiques ou quasi mutiques ; difficilement compréhensibles ; ou osant peu prendre la parole, avec cependant un trait commun, celui de rencontrer de très grandes difficultés dans la production de phrases, même les plus simples.

Ces quatre élèves, parmi d'autres aux profils similaires, ont alors retenu toute mon attention, car ils avaient la particularité d'être assez en retrait, même dans les échanges de situations de classe, que ce soit lors de situations d'interactions duelles le matin à l'accueil, lors de séance de langage, lors de l'ouverture de la boîte à mots (comme celle proposée dans la méthode par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux), ou encore lors de comptines, et ce durant les deux premières périodes. Le tableau suivant présente les caractéristiques de ces 4 élèves de Petite Section au moment du pré-test (âge et « particularité » de petits parleurs).

Tableau n°1 - Caractéristiques des 4 élèves petits parleurs.

Elève	Age	Caractéristique « petit parleur »
Jules	2 ans et 11 mois	Peu de prises paroles et très difficile à comprendre
Ruben	3 ans et 8 mois	Peu de prises de paroles mais compréhensible.
Léa	3 ans et 1 mois	Peu de prises de paroles mais compréhensible.
Lyham	3 ans et 1 mois	Mutique. Parle très rarement à ses camarades.

D'autres élèves avaient également attiré mon attention, mais leurs difficultés langagières, ou leur moins grande prise de risque à l'oral pouvaient trouver leurs explications ailleurs : pour deux d'entre eux dans leur bilinguisme (Alice et Tiago), pour d'autres par une extrême timidité (Alice F.), au point de rendre la relation complexe, ou encore, pour un dernier, par ses problèmes d'élocution (Marius). Si la timidité des quatre enfants retenus pour cette étude peut en effet expliquer les faibles voire inexistantes prises de parole de chacun, leurs essais antérieurs, prises de paroles en groupe donnent à lire d'autres raisons, notamment peut-être le manque de compréhension. Quoiqu'il en soit, ces enfants restent « prioritaires », comme le précise Mireille Brigaudiot, d'où l'objet de ce mémoire et le choix d'observer plus attentivement ces quatre élèves, aux compétences langagières a priori moins grandes que leurs camarades de classe, tout comme leur compréhension qui semble également moins évidente, sur l'appui d'observations attentives et constats des deux premières périodes de leur année de Petite Section.

2. Les activités langagières dans la classe.

Favoriser le développement du langage, dès le plus jeune âge, à l'école maternelle, est une priorité, en témoignent les Instructions Officielles maintes fois citées. Ainsi, en tant que professeur des écoles stagiaire, il s'agit de répondre à ces recommandations et proposer des activités langagières à des élèves de Petite Section, des activités qui favorisent et facilitent le développement de leurs compétences langagières.

Les jeunes enfants, et plus particulièrement certains, aux compétences langagières moins développées, ont besoin d'un enseignement systématique, régulier et explicite, d'où la volonté, durant cette année de stage, d'accorder une place essentielle à l'explicitation, à la mémorisation, à la révision et à l'utilisation d'unités lexicales, mises en réseau en les insérant / contextualisant dans des phrases, le tout associé à des supports visuels (images, photos, objets), afin d'assurer la compréhension de tous, et plus largement la mémorisation par tous.

C'est pourquoi, à l'intérieur de la classe de Petite Section, certaines modalités d'apprentissages ont été favorisées :

- les boîtes à mots - à l'image de celles de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux avec Narramus - afin d'enrichir les connaissances lexicales des élèves, et augmenter leur capital de vocabulaire actif, dont parle Alain Bentolila, et ce en multipliant les liens sémantiques ;
- les boîtes à conter, avec la présence de marottes et d'objets, afin que les élèves puissent manipuler les personnages, les éléments de l'histoire, et ainsi s'approprier les dialogues, les comportements des personnages, et la chronologie des événements ;
- les photos, afin de nommer les différents espaces et activités de la classe, de l'école, ou encore, pour supports d'atelier (photos de la motricité, de situation de classe) ;
- le sac à surprise, pour deviner et nommer ce qui s'y cache, avec un travail autour des propriétés des objets ;
- le livre de la mascotte de la classe, à la manière d'un album photographique, s'appuyant ainsi sur le vécu et les expériences des élèves ;
- des séances spécifiques de langage, 1 fois / semaine, en demi-groupe, essentiellement sur un album, multipliant ainsi les possibilités de prises de paroles de chacun, comme la séquence sur l'album *La promenade de Flaubert* ;
- en période 3, des séances spécifiques de langage, en groupe entier, également sur un album, mais selon la méthode de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux : *Un peu perdu*.
- en période 4, une boîte à mots sur les mots supposés être méconnus des élèves, afin d'allouer un temps suffisant d'enseignement explicite et de mémorisation, avant de les rencontrer dans des albums ;

- en période 5, une séquence sur un album, *Petit chat perdu*, conçue en s'appuyant sur la méthode Narramus.

Les programmes insistent sur le langage, en mentionnant l'importance d'offrir aux élèves des occasions de parler, d'évoquer / de parler de ce qui n'est donc pas présent, de raconter : tant d'occasions pour entraîner les enfants à s'exprimer, de manière de plus en plus explicite. C'est un apprentissage alors progressif, qui commence dès le plus jeune âge, et donc dès la Petite Section. Les ressources disponibles sur Eduscol, pour le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », et plus précisément pour la littérature de jeunesse, précisent de plus la nécessité de lire et relire les mêmes albums, car « ces relectures sont essentielles à l'apprentissage progressif de la compréhension, à une participation active dans l'activité de lecture (posture, écoute, prises de parole,...) et à la construction du récit (anticipation des événements, de la chute, commentaires sur les actions des personnages,...) ». De plus, en lien avec la méthode Narramus, l'outil choisi - décrit dans la sous-partie suivante - raconter plusieurs fois la même histoire, donc en l'absence de tout support écrit, permet également aux élèves de comprendre que les versions orales d'une même histoire racontée sont différentes les unes des autres, que les mots choisis d'une fois à l'autre peuvent être différents, que l'on peut raconter avec ses mots à soi une même histoire. Raconter permet de plus à l'enseignant « de donner davantage d'éléments contextuels et, grâce à son expressivité, de révéler explicitement les états mentaux, les pensées, les buts des personnages (en accentuant la peur, la ruse, le mensonge, etc.) » (Eduscol, 2016 : 12), et ainsi à l'élève de mieux comprendre et s'approprier l'histoire.

Néanmoins, « l'activité de compréhension de récit ne se produit pas naturellement » et la « seule fréquence des lectures de récit de fiction ne saurait assurer leur compréhension » (Boiron, 2012/4 : 69). Le rôle de l'enseignant est alors fondamental dans la construction de la compréhension, puis de la production, comme le mentionnent les chercheurs à l'approche vygotkienne, qui rappellent le caractère indispensable des interactions avec l'enfant, afin qu'il puisse construire le langage. L'adulte et ici l'enseignant est l'« agent » - dont parle Agnès Florin - afin d'accompagner les élèves dans le développement du langage, aussi bien au niveau de la compréhension que de la production.

C'est donc à partir de ces éléments, et dans le souci de remédier aux difficultés de langage des élèves, que le choix de l'expérimentation et de la mise en œuvre d'une étude d'album, de la méthode Narramus, a été opéré.

3. Outil expérimenté en classe : la méthode Narramus, de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux.

Motivés par leurs travaux de recherches, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont mis au point la méthode « Narramus », en transposant les savoirs issus de la recherche en ressources pédagogiques, afin d'apprendre à comprendre et à raconter.

Sur la pratique de « lectures partagées », soient collectives, le dispositif pédagogique engage les élèves dans un travail, sollicitant simultanément plusieurs compétences à partir d'un seul et même album : à partir de discussions régulières et systématiques, étayées, guidées par l'enseignant, afin de favoriser une étude profonde de l'album étudié, à partir d'activités cognitives pour les élèves, telles inférer ou encore raconter, sans négliger une attention toute particulière et permanente sur le développement du vocabulaire.

Par ailleurs, un scénario Narramus / l'étude d'un album s'étend à titre indicatif en moyenne sur une période de quatre semaines. Si la méthode est clé en main, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe nuancent cependant cette durée, en rappelant que les enseignants sont maîtres de leur enseignement et donc de leur temps, et que chaque enseignant est ainsi libre de segmenter les modules en nombre de parties souhaitées et surtout adaptées au rythme des élèves. Afin de pouvoir réaliser cette expérimentation en période 3, période de 6 semaines, et réussir à la mener jusqu'à la fin, l'autre enseignante à mi-temps s'est jointe à l'étude de l'album. (Annexe 1 - Découpage des modules - Narramus : 57). Ce temps est en effet nécessaire afin d'atteindre l'objectif cible, celui d'asseoir des habitudes de traitement cognitif chez les élèves, grâce à un enseignement explicite et régulier. Les concepteurs parlent quant à eux de « cibles » principales :

- Les compétences narratives en réception ;
- Les compétences narratives en production ;
- Les compétences lexicales et syntaxiques ;
- Les compétences inférentielles.

3.1. Les compétences narratives en réception.

En effet, écouter et comprendre une histoire lue par un adulte suppose pour l'enfant de mettre en relation les informations entendues, qui, associées à ses connaissances du monde, ses expériences vécues, sa culture littéraire, vont lui permettre de mieux saisir le sens du texte qu'il entend. Sur le plan cognitif, cette activité est très complexe, surtout pour de très jeunes enfants. C'est pourquoi, la volonté des concepteurs est de donner les outils nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent construire pas à pas une représentation mentale cohérente du récit entendu, et ainsi développer leurs compétences narratives en réception. Pour que cette construction pas à pas puisse se faire, l'album est découpé en épisodes, qui feront l'objet de différents modules. Avec les élèves de maternelle, il s'agit d'ailleurs de « fabriquer un dessin animé », soutenu par différentes tâches de mise en scène (maquette, figurines, masques, expression corporelle, théâtralisation) et de reformulations. De cette manière, chaque enfant peut se saisir de ce qu'il lui convient pour faire du sens et restituer les idées principales du texte. De plus, dans le cadre de cette méthode, le récit, raconté par l'enseignant et non lu, est introduit en amont de l'illustration d'un épisode. En effet, si la présentation de l'illustration et du texte se fait simultanément, l'attention des enfants se portera sur l'illustration, sur l'information visuelle, accessible aisément et captivante, rendant alors opaque le récit. Les élèves, ainsi privés de l'illustration, vont devoir être attentifs afin de transformer les mots entendus en images, et ainsi se fabriquer, seuls, une représentation du récit (personnages, lieux, actions, intentions des personnages), ce qui revient également à « comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu », attendu de fin de cycle 1. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe précisent d'ailleurs suivre Mireille Brigaudiot (2000) qui soutient que « si l'on veut apprendre aux élèves à s'intéresser à l'écrit et à faire un usage analogue des mots et 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. » (2019 : 10)

3.2. Les compétences narratives en production.

Si les enfants réussissent à développer des compétences narratives en réception, et à se construire une représentation mentale du récit, cela ne garantit néanmoins pas le développement de compétences narratives en production. Pour atteindre cet objectif et permettre aux élèves d'enrichir leurs compétences en production, les rappels de récit ont une place essentielle dans chaque module. D'ailleurs, tout module

commence et se termine par un rappel de récit, une activité qui permet ainsi aux élèves de dire, avec leurs propres mots, ce qu'ils ont compris de l'histoire. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe évoquent d'ailleurs « un but intégrateur », puisque cette tâche oblige les élèves à progressivement apprendre à organiser leurs idées, pour une cohérence textuelle et à soigner leur mise en mots, dans le souci d'être compris de leurs camarades. La méthode propose de plus diverses activités de rappels de récit, à travers le jeu, la mise en scène, qu'ils puissent s'impliquer corporellement et se mettre à la place des personnages. « Plusieurs auteurs (Berenhaus et al., 2015 ; Glenberg, 2011 ; Noice et Noice, 2006) ont prouvé que l'implication du corps dans la mise en scène du texte améliore la qualité de la compréhension. » (Goigoux et Cèbe, 2019 : 15) La maquette et les figurines des personnages, au fur et à mesure de leur apparition dans les modules, restent d'ailleurs disponibles dans la classe, tout le long de l'étude de l'album, offrant aux enfants autant de possibilités qu'ils le souhaitent pour rejouer l'histoire, que ce soit à l'accueil le matin, après avoir terminé un atelier, etc.

3.3. Les compétences lexicales et syntaxiques.

Un constat est par ailleurs fait, celui que la méconnaissance des mots, du vocabulaire rencontré dans un texte fait obstacle à la compréhension des élèves. La recherche a d'ailleurs prouvé cette corrélation entre richesse du lexique et compréhension, et cela est d'autant plus prononcé chez de jeunes élèves. D'autres travaux mettent en lumière que plus « le jeune enfant connaît des mots, mieux il comprend ce qu'il lit ou entend lire (Stahl et Nagy, 2006 : Pullen et al., 2010) et mieux il comprend ce qu'il lit, ou entend lire, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots (Anderson et Nagy, 2002) » (Goigoux et Cèbe, 2019 : 16). Ainsi, tous les modules Narramus introduisent les mots nouveaux de l'épisode, par une phase d'enseignement du vocabulaire, avant la lecture de l'épisode. Tous ces termes sont évidemment proposés avec des supports adaptés aux capacités de compréhension de tous les élèves, et ainsi représentés par une photographie. Les liens sémantiques réalisés, afin de relier un mot à plusieurs autres, sont par ailleurs essentiels, car ils favorisent le stockage en mémoire de ces mots. Seule la mention du terme ne saurait suffire, et donc, systématiquement, il s'agira dans cette méthode de mettre les mots en réseau et de les activer et réinvestir quotidiennement, à travers l'ouverture de la boîte à mots, enrichie progressivement, au fil des modules, en intégrant des activités de prononciation des nouveaux mots et en associant la trace verbale des mots à un geste ou une action les

représentant. Plusieurs études ont en effet démontré que « les enseignants qui gardent une ou des traces visuelles des apprentissages lexicaux font plus progresser leurs élèves que ceux qui ne le font pas. » (Goigoux et Cèbe, 2019 : 19). Ainsi, la boîte à mots en accès libre dans la classe, de plus en plus alimentée par l'arrivée des mots nouveaux sous forme de cartes-images, offre un moyen supplémentaire de mémorisation, qui de plus favorise de nombreux jeux, notamment de catégorisation, d'appariements, de mime, de dénomination rapide, etc.

3.4. Les compétences inférentielles.

Connaitre les mots de l'histoire et saisir leur sens ne suffisent néanmoins pas à comprendre l'histoire et à la raconter, même si cela y contribue. La production d'inférences, qui assurent également la compréhension du récit et participe à la construction de la représentation mentale de l'histoire, est indispensable. Si cette compétence est à travailler dès le plus jeune âge, elle n'en reste pas moins extrêmement difficile pour de très jeunes enfants. Il est néanmoins essentiel de les habituer très tôt à cette tâche complexe et de les amener à raisonner sur l'implicite d'un texte. D'ailleurs, les concepteurs mentionnent que parfois, l'enseignant doit lui-même produire le raisonnement et ensuite demander à ses élèves ce qu'ils en pensent, s'ils partagent ce point de vue ou non, notamment en les amenant à se mettre à la place des personnages, grâce peut-être à des situations similaires vécues et ainsi à ressentir les émotions d'un personnage. Il s'agira ici d'accompagner les élèves dans la construction de l'identité des personnages, leurs motivations et intentions, leurs états mentaux, etc. « Sans une compréhension claire des motivations des personnages, les enfants ne peuvent se rappeler l'histoire, encore moins l'interpréter (Zibulsky et Cunningham, 2015) » (Goigoux et Cèbe, 2019 : 19). Au cours de chaque module, des tâches spécifiques amènent ainsi les élèves à s'interroger sur les états mentaux des personnages, et à comprendre les relations causales entre les différents épisodes. La méthode prévoit d'ailleurs à chaque épisode, des extraits de dessins animés de l'album, permettant ainsi aux élèves de vérifier leurs hypothèses, notamment sur les états mentaux des personnages.

3.5. Le rôle de l'enseignant.

Que ce soit Mireille Brigaudiot, Agnès Florin ou encore Philippe Boisseau, le rôle des interactions, donc en classe avec l'enseignant, est fondamental. Dans l'outil

expérimenté, le rôle de l'enseignant est en effet prépondérant. Les concepteurs proposent d'ailleurs des formulations de relances, de reformulations de récit, afin de fournir des exemples de modalités de guidage, que chaque enseignant sera évidemment libre de modifier, d'utiliser ou non selon les capacités de ses élèves. Il s'agira aussi ici d'ajouter des éléments langagiers et linguistiques, assurant la cohérence de l'histoire et la cohésion textuelle, et ainsi faire acquérir à ses élèves des connaissances et des repères / habitudes de travail.

3.6. Un outil en adéquation avec les recommandations des programmes.

A la lecture de cette méthode, les échos aux programmes sont donc forts, par l'identification précise des « cibles d'apprentissage » (compétences narratives en réception, compétences narratives en production, compétences lexicales et syntaxiques et compétences inférentielles) et les modalités de leur mise en œuvre au sein des modules proposés. Les programmes soulignent maintes fois la nécessité d'activités spécifiques afin de viser l'accroissement durable du vocabulaire, en travaillant la mémoire lexicale, dont la répétition et les multiples réinvestissements favoriseront son acquisition et son utilisation en contexte. Narramus applique ces activités spécifiques préconisées par les programmes - avec néanmoins des pratiques moins classiques que celles exercées habituellement en maternelle - par une définition explicite des mots et expressions nouvelles, par un temps de prononciation des mots nouveaux, par une révision régulière et vérification de leurs acquisitions, notamment dans d'autres activités de la classe ou encore par des rappels de récits à chaque module. Le temps alloué à l'explicitation, qui fait référence à l'enseignement explicite, et à la mise en mémoire des mots est long et correspond ainsi aux recommandations des Instructions Officielles. A travers les compétences narratives de réception, les élèves vont par ailleurs apprendre à construire des représentations mentales, à partir de l'épisode entendu. « Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière » (*Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*) comme indiqué dans les programmes. Lier les événements, comprendre les enchaînements et plus facilement mémoriser sont autant de compétences à travailler avec les élèves dans le cycle des apprentissages premiers, et c'est ce que propose Narramus. De plus, afin d'accompagner les élèves dans le développement de la compétence narrative en production, les rappels de récit prennent évidemment une place primordiale, ce qui une fois encore fait résonance aux programmes sur la réception et la production orales, dans lesquels il est recommandé d'inviter l'élève « à

utiliser ses propres mots et reformuler » et ainsi « stimuler la production de phrases complètes et structurées » (*Bulletin Officiel, note de service n° 2019-084 : 28-5-2019*). La définition donnée par Mireille Brigaudiot des rappels de récit conforte le lien prégnant entre Narramus et les programmes : « un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue ».

L'enseignement explicite et la régularité des enseignements, de nombreuses fois soulevés dans les Instructions Officielles, prennent pleinement vie à travers Narramus, et c'est également en cela que la volonté d'expérimenter cette méthode s'est de plus en plus faite ressentir. L'envie et l'objectif de l'analyse à suivre étaient bien de mesurer les effets produits sur les élèves par la mise en œuvre de Narramus, en termes de compréhension et de qualité de production.

3.7. Le déroulement du scénario.

Le tableau qui suit présente la planification des modules, ainsi que les compétences travaillées. Le travail en interaction des compétences est ainsi mis en exergue, tout comme l'enseignement structuré, régulier et explicite de cette méthode, traduit par la récurrence des compétences travaillées à chaque module ou presque.

Tableau n°2 - Planification des modules

	Objectifs du modules	Compétences travaillées
Module 1	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire • Raconter les 3 premières doubles pages
Module 2	<ul style="list-style-type: none"> • Se mettre à la place des personnages pour mieux comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser et apprendre le vocabulaire • Se rappeler le début de l'histoire • Découvrir la suite de l'histoire et se mettre à la place des personnages • Raconter le début de l'histoire

Module 3	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la suite de l'histoire et bien comprendre le problème 	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser et apprendre le vocabulaire • Se rappeler les premiers épisodes • Découvrir et comprendre la suite de l'histoire. • Raconter et/ou jouer le début de l'histoire
Module 4	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la suite de l'histoire et observer les ressemblances avec le début. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser et apprendre le vocabulaire • Se rappeler les premiers épisodes • Prévoir la suite de l'histoire / l'image suivante • Se mettre à la place des personnages <ul style="list-style-type: none"> • Raconter / jouer l'histoire
Module 5	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir puis découvrir la suite de l'histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser et apprendre le vocabulaire • Se rappeler les premiers épisodes • Utiliser ses connaissances lexicales et textuelles pour prévoir la suite de l'histoire <ul style="list-style-type: none"> • Raconter / jouer l'histoire
Module 6	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser et apprendre le vocabulaire • Se rappeler les premiers épisodes • Découvrir la presque fin de l'histoire et bien la comprendre • Se mettre à la place des personnages.
Module 7	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la fin de l'histoire et bien la comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser et apprendre le vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler l'histoire • Se mettre à la place des personnages <ul style="list-style-type: none"> • Jouer / raconter l'histoire
Module 8	<ul style="list-style-type: none"> • Raconter toute l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer / raconter l'histoire avec les autres ; seul ou en petits groupe.

4. Hypothèses

A la lecture de la présentation de la méthode Narramus et des différentes recherches effectuées pour ce sujet, nous nous attendons, après l'expérimentation du scénario *Un peu perdu*, à observer des progrès quant aux compétences narratives en réception et en production des élèves petits parleurs (mieux comprendre pour mieux parler), grâce notamment au développement de compétences lexicales et syntaxiques. Quant aux compétences inférentielles, nous nous attendons à ce que les élèves réussissent - du moins commencent - à se mettre à la place des personnages, témoignant une réelle compréhension de l'histoire. Nous prévoyons donc au post-test une meilleure compréhension, ainsi qu'une production de plus grande qualité qu'au pré-test, grâce aux modalités d'enseignement de la méthode Narramus, aux différentes natures de compétences travaillées et ciblées, mais également grâce à la durée et l'intensité des modules. Néanmoins, le doute persiste, et l'hypothèse, même fine, de n'observer que peu de progrès, est présente, en raison de ces élèves choisis pour cette étude, qui sont de tous petits parleurs, que ce soit en groupe classe, avec des camarades, ou en situation duelle avec un adulte.

Partie 3 - Méthodologie du recueil de données et analyse.

Afin de répondre à la problématique soulevée et confirmer ou non les hypothèses émises, il s'agira dans cette partie de présenter le contexte du recueil des données, avant d'en proposer une analyse fine.

1. Modalités de passation des pré-tests et des post-tests.

Afin d'évaluer les progrès des élèves, deux tests ont été réalisés par les élèves, dans les mêmes conditions : il leur a été demandé de raconter une histoire, connue, en passation individuelle, avec l'enseignante. Leurs rappels de récit ont alors été enregistrés afin d'être transcrits, puis analysés.

L'épreuve de pré-test, pour évaluer les compétences langagières des élèves, a été réalisée en période 2, à partir de l'album *La promenade de Flaubert*, d'Antonin Louchard et de son étude, enseignée de manière « classique », sans la méthode Narramus (Annexe 2 - séquence *La promenade de Flaubert ?*, : 58). Les épreuves de

pré-test ont quant à elles été effectuées, à l'issu des 8 modules du scénario Narramus, en période 3.

Le tableau qui suit présente de manière synthétique le contexte dans lequel s'est déroulé l'expérimentation.

Tableau n°3 - Déroulement de l'expérimentation.

	Novembre 2019	Décembre 2019	Janvier / Février 2020	Février 2020
Séquence, pré-test, post - test.	Séquence sur <i>La promenade de Flaubert</i> , Antonin Louchard	Pré-test, passation individuelle	Expérimentation du scénario Narramus <i>Un peu perdu</i> , Chris Haughton	Post - test, passation individuelle.
Durée de la séquence	3 semaines		5 semaines	
Nombre de jour enseigné sur la séquence dans la semaine	1 ou 2 jours (4 séances au total)		4 jours (8 « modules » au total)	
Nombre d'élèves	9 élèves / groupe		24 élèves	

Pour le pré-test, afin de permettre aux élèves de « raconter » plus aisément l'histoire du livre *La promenade de Flaubert*, les 4 images séquentielles (Annexe 3 - images séquentielles *La promenade de Flaubert* - support au pré-test : 62), support de séance antérieure, leur étaient présentées. La volonté était de ne pas leur fournir le livre, pour évaluer au mieux les capacités des élèves à raconter, sans uniquement décrire les illustrations, et ainsi évaluer leur compréhension et mémorisation de l'histoire. Pour le post-test, il s'agissait de présenter aux élèves les modalités de narration, dont ils avaient eu l'habitude durant l'ensemble de la séquence, soit en s'aidant de la maquette et des figurines. Le recours au livre était néanmoins envisagé en cas de trop grandes difficultés.

2. Analyse des données : mesures des écarts et des progrès entre le pré-test et le post-test.

Afin d'évaluer la qualité des rappels de récit de Jules, Ruben, Léa et Lyham, une grille d'analyse a été pensée et conçue à partir des observables / compétences ciblées et attendues par la méthode Narramus. Les textes originaux des deux albums sont disponibles (Annexe 4 - textes des albums étudiés pour le pré-test et le post-test : 63), afin de donner à voir ce qui a été perçu et compris de l'histoire et ce qui ne l'a pas été, ainsi que sur la capacité de l'élève à mémoriser des unités lexicales, entendues durant les différentes séances autour de ces deux albums.

2.1. Analyse des productions de Jules.

Avant de comparer les deux productions de Jules (Annexes 5 et 5 bis : 64, 65), ci-dessous les grilles d'analyse de son pré-test et de son post-test.

Production au pré-test : raconter *La promenade de Flaubert*.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	Evidemment, comme il était envisagé, d'autant plus auprès d'un élève de Petite Section, plusieurs relances sont nécessaires afin que Jules puisse poursuivre son récit, mais les relances du PE et les prises de paroles de Jules sont très bien équilibrées (18 relances du PE / 18 prises de paroles pour l'élève). L'élève semble attendre une question pour poursuivre son récit, mais les relances suffisent d'ailleurs à réengager Jules dans sa narration.
Compétences narratives en réception :	Repérer et nommer les personnages	Le personnage de Flaubert est bien identifié, mais pas celui du second et seul autre personnage, la femme de Flaubert, prise pour sa sœur.
Identifier les éléments constitutifs du récit	Repérer et évoquer les quelques événements principaux de l'histoire.	Les évènements sont globalement bien identifiés, bien que certains manquent, ce que ne montre pas les images n'est pas mentionné : le vent se calme, la femme de Flaubert rentre du marché, Flaubert reprend sa promenade, le vent se lève à nouveau.

<p>Compétences narratives en production :</p> <p>Produire un récit cohérent</p>	<p>Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.</p>	<p>Les actions s'enchaînent relativement bien, et de manière cohérente, même en l'absence de quelques épisodes de l'histoire : Flaubert se promène, il y a du vent, Flaubert est cassé, Le dénouement n'est pas présent. Il oublie que Flaubert reprend sa promenade, et que le vent se lève à nouveau. (Aucune image séquentielle ne le lui rappelle).</p>
<p>Compétences inférentielles :</p> <p>Réaliser des inférences</p>	<p>Identifier les états mentaux des personnages / saisir ce qu'ils les affectent.</p>	<p>Aucun mot ne révèle que Jules se mette à la place de Flaubert. Il s'en tient aux « textes » / images.</p>
	<p>Se mettre à la place des personnages : insérer des dialogues pour les faire vivre.</p>	<p>Aucun, mais cette histoire ne s'y prêtait pas. Du moins, durant la séquence, l'enseignante n'a pas proposé aux élèves d'engager un dialogue entre les deux personnages.</p>
<p>Compétences lexicales et syntaxiques :</p> <p>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis</p>	<p>Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.</p>	<p>Plusieurs mots et expressions ont été réempruntés à l'histoire : il se promène, il a perdu, jambe, lunettes, ventre, chapeau, tête. Il a également réinvesti des expressions utilisées en classe, par les élèves ou le PE : il est cassé, à l'envers.</p>
	<p>Utiliser des connecteurs.</p>	<p>Après, et.</p>
	<p>Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexe)</p>	<p>Jules utilise du présentatif, et produit des phrases simples « sujet - verbe - complément », avec néanmoins des temps différents (présent, passé-composé), utilisés à bon escient. La répétition du sujet est fréquente (le vent, il ; Flaubert, il), mais habituelle chez un enfant de son âge.</p>

Jules emprunte assez peu de vocabulaire issu du texte, qui pourtant a été lu et relu, et a marqué de nombreux élèves. Cela ne semble néanmoins pas le freiner pour organiser son récit, qui reste malgré tout cohérent et compréhensible, bien qu'incom-

plet. Cette cohérence est cependant possible grâce aux images séquentielles disponibles, qui donnent à voir la globalité de l'histoire. Néanmoins, son récit traduit davantage une description des images, davantage qu'un récit construit en s'appuyant sur sa connaissance de l'histoire. Les connecteurs peu présents, en dehors de « et » et « après », montrent d'ailleurs que ce récit tient plus d'une description de succession d'images que d'une succession d'évènements. L'utilisation / le réinvestissement de certains « morceaux » du texte est néanmoins à noter, et montre qu'une partie du lexique a été mémorisé.

Sur les deux personnages de l'histoire, un est d'ailleurs mal identifié, même si la figure féminine est bien reconnue (sa sœur au lieu de sa femme). Quant au dénouement, il n'y en a pas, les images ne lui rappelant pas que Flaubert va reprendre sa promenade, jusqu'à ce que le même épisode recommence.

Production au post-test : raconter Un peu perdu.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	Sans difficulté, l'élève manifeste son plaisir de raconter l'histoire. Des relances sont évidemment encore nécessaires, mais elles permettent à Jules de poursuivre plus longuement son récit, jusqu'à une nouvelle interruption. Certaines relances n'ont l'intention que de rassurer l'élève dans ses propos, lui montrer que le PE valide son récit, lui donnant ainsi confiance pour la suite. A des questions parfois fermées, Jules répond par l'affirmative ou la négative mais s'engage de suite dans la suite de son récit : « Oui. Bébé Chouette dit [...] » Certains morceaux de récit sont de plus assez longs, avant que le PE doive intervenir. (Lignes 20 et 48)
Compétences narratives en réception : Identifier les éléments constitutifs du récit	Repérer et nommer les personnages	Sur 5 personnages, 4 sont nommés et très bien identifiés, ainsi que leurs caractéristiques physiques : les yeux immenses pour la grenouille, la taille pour Madame Ours, les oreilles pointues pour Madame Lapin, car s'il ne nomme pas Madame Lapin, il s'est bien saisi de la figurine en évoquant les oreilles pointues.

	Repérer et évoquer les quelques événements principaux de l'histoire.	Les évènements principaux sont bien identifiés et prennent place dans le récit. Les actions sont pourtant nombreuses dans cette histoire, mais elles sont bien mémorisées par Jules : Bébé Chouette se penche et il tombe ; il rencontre un écureuil ; il a perdu sa maman ; Ecureuil vient l'aider : ils se parlent ; les différentes descriptions de Maman Chouette (grande, oreilles pointues, yeux immenses) ; Ecureuil qui dit « est-ce que c'est ta maman ? », Ecureuil qui demande de le suivre ; la rencontre avec Grenouille qui connaît sa maman ; le retour dans l'arbre ; les biscuits et le fait que Bébé Chouette penche à nouveau.
Compétences narratives en production : Produire un récit cohérent	Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.	Les évènements ayant bien été mémorisés, Jules raconte l'histoire dans sa globalité. Le début, même s'il manque l'épisode où Bébé Chouette et Maman Chouette dorment » ; les différentes péripéties et rencontres avec les personnages ; et le dénouement bien raconté. Les trois temps sont bien clairs.
Compétences inférentielles :	Identifier les états mentaux des personnages / saisir ce qu'ils les affectent.	L'élève perçoit que Bébé Chouette est « content », ou « pas content », et que Maman Chouette et Bébé Chouette « sont contents de (se) retrouver ».
Réaliser des inférences	Se mettre à la place des personnages : insérer des dialogues pour les faire vivre.	A plusieurs reprises, Jules met en voix les propos des personnages, qu'il introduit par le verbe « dire » : lignes 14, 18, 20, 24, 28, 30, 32, 46.
Compétences lexicales et syntaxiques : S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis	Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.	Il réinvestit une grande majorité du vocabulaire qui avait fait l'objet d'un travail de mémorisation, à travers la boîte à mots, ouvertes les 4 jours de la semaine : penche, tombe, perdu, suivre, pointues, immenses, biscuits, s'endort, en plus de mentionner les personnages. (Annexe 6 - Mots à mettre en mémoire – Narramus : 67) Des unités lexicales et syntaxiques de l'histoire sont elles aussi réexploitées : « Elle est grande comme ça », ou encore les « aigrettes » apprises en classe, durant la séquence.

	Utiliser des connecteurs.	Après, et, parce que, mais.
	Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexes)	Les phrases de Jules sont dans l'ensemble bien construites. Il utilise du passé composé (ligne 8) ; du futur proche (lignes 16, 38, 48), d'autres du passé composé (ligne 8). Les phrases contiennent pour certaines plusieurs compléments : « Elle va distribuer des biscuits à Bébé Chouette, à Ecureuil, à Grenouille, dans le lit (nid). »

Les écarts ou plutôt progrès observés entre le pré-test et le post-test sont très nombreux chez cet élève. Le récit de Jules est bien plus long et de meilleure qualité. Tous les personnages de l'histoire sont bien identifiés, contrairement au pré-test, où il y avait une confusion de lien entre les deux personnages. Par ailleurs, le réinvestissement du vocabulaire, à bon escient, ayant fait l'objet d'un apprentissage régulier et explicite, à travers les moments de l'ouverture de la boîte à mots, est également riche et donne à lire qu'il a été bien compris et bien retenu.

Simplement à l'aide des personnages et de la maquette, donc sans aucun support d'illustrations du texte, comme les images utilisées pour le pré-test, Jules est cette fois capable de structurer son récit avec une situation initiale claire, de nombreuses péripéties, données dans l'ordre, et évoque un dénouement complet, contrairement au pré-test, où le dénouement était absent. Les connecteurs, plus présents et plus diversifiés inclus dans sa production, contribuent par ailleurs à la cohérence de son récit, facile à suivre. Ses tournures syntaxiques sont plus élaborées, les essais sont plus nombreux, même si encore peu maîtrisés (« Elle dit merci beaucoup parce que pour retrouver Bébé Chouette »). Le futur proche, dont les occurrences sont nombreuses, qui apparaît dans ce récit, et non dans le pré-test, participe également à la richesse de sa production et à l'évidence de ses progrès.

Les insertions de dialogues, qui viennent donner vie aux personnages et au récit, sont également nouvelles et bien réalisées, introduits par le verbe « dire ». Il est de plus capable de justifier les états mentaux des personnages (Bébé Chouette et Maman Chouette), et de les relier aux événements (quand ce n'est pas sa maman, ou quand il retrouve sa maman).

Ainsi, les écarts entre le pré-test et le post-test sont nombreux chez Jules, qui de plus révèlent une très bonne compréhension de l'histoire.

2.2. Analyse des productions de Ruben.

Les grilles suivantes reposent sur les transcriptions du pré et post-tests de Ruben. (Annexe 7 et 7 bis : 68, 69)

Production au pré-test : raconter *La promenade de Flaubert*.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	Ruben ose prendre la parole, et s'engage dans l'activité qui lui est demandée. Les relances sont également nombreuses, Ruben interrompt son récit et semble attendre l'aide de l'enseignante, mais ces relances suffisent pour lui donner un nouvel élan.
Compétences narratives en réception :	Repérer et nommer les personnages	Les deux personnages sont bien identifiés et nommés.
Identifier les éléments constitutifs du récit	Repérer et évoquer les quelques événements principaux de l'histoire.	L'ensemble des différentes actions n'est pas bien perçu, ce qui se traduit dans son récit, peu précis.
Compétences narratives en production : Produire un récit cohérent	Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.	Le début de l'histoire est bien raconté « il se promène, il se lève le vent. Après il casse Flaubert », mais la suite est plus floue, moins précise. Ensuite, la femme de Flaubert, de suite le « recommence », Flaubert ne repart pas non plus en promenade. Mais la femme de Flaubert « marche » (pour elle revient du marché ?). Il n'y a aucun dénouement.
Compétences inférentielles : Réaliser des inférences	Identifier les états mentaux des personnages / saisir ce qu'ils les affectent.	Aucun.
	Se mettre à la place des personnages : insérer	Aucun, mais cela n'a pas été fait durant la séquence.

	des dialogues pour les faire vivre.	
Compétences lexicales et syntaxiques : S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis	Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.	« Il se promène, il se lève, les bras, le chapeau, la tête, le ventre, les lunettes, le vent » sont bien issus de l'histoire, mais à la reformulation du PE « Elle rassemble les morceaux », Ruben ne semble pas faire de lien avec l'histoire et répète sa formulation.
	Utiliser des connecteurs.	Après, et.
	Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexe)	Ruben fait des phrases courtes, mais réemploie correctement « il se lève », « il se promène », et toutes ses phrases sont correctes.

Le récit de Ruben est assez court, car Ruben semble décrire les images, sauf, à la fin, où il mentionne que le vent se lève. Néanmoins, les détails sont peu nombreux, notamment sur la femme de Flaubert. Nous ne savons pas d'où elle vient, ce qu'elle faisait, et après elle marche. La confusion entre le marché et la marche est envisagée, ajoutée à l'absence de dénouement, sur le fait que Flaubert reprend sa promenade. Il semble que l'histoire n'ait pas été comprise dans sa totalité, et donc retranscrite qu'en partie.

Production au post-test : raconter Un peu perdu.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	Ruben manifeste l'envie de raconter l'histoire de Bébé Chouette à son enseignante. Des relances sont encore nécessaires, mais les prises de paroles sont équilibrées, et il est également important de rappeler qu'il n'est qu'en Petite Section.
Compétences narratives en réception :	Repérer et nommer les personnages	Tous les personnages sont nommés, et leurs caractéristiques bien attribuées.

Identifier les éléments constitutifs du récit	Repérer et évoquer les quelques événements principaux de l'histoire.	Tous les événements de l'histoire sont cités.
Compétences narratives en production : Produire un récit cohérent	Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.	Ruben rappelle bien le contexte du début de l'histoire, où Bébé Chouette est dans nid. La situation initiale est donc bien racontée (hormis le fait qu'il s'endormait, tout comme Maman Chouette). Les différentes péripéties vécues avec Ecureuil sont toutes racontées, avec les diverses rencontres, et le dénouement est lui aussi précis et fidèle à l'histoire d'origine.
Compétences inférentielles : Réaliser des inférences	Identifier les états mentaux des personnages / saisir ce qu'ils les affectent.	Il précise que Bébé Chouette est « triste » quand il est perdu, puis « content » quand il retrouve sa maman.
	Se mettre à la place des personnages : insérer des dialogues pour les faire vivre.	Dès le début du récit, Ruben introduit des dialogues, avec le verbe « dire », ou « répond » puis les paroles des personnages. Il donne vie à Bébé Chouette, Ecureuil et Grenouille tout le long de son récit (lignes 4, 6, 10, 18, 20, 26, 30, 32, 34, 38, 40)
Compétences lexicales et syntaxiques : S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis	Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.	De très nombreux mots de la boîte à mots sont exploités et bien utilisés dans le contexte, tout comme des expressions du texte, des reformulations réalisées en classe, durant l'étude de l'album : « nid, penche, perdu, suivre, pointu, immenses, biscuits, s'endormir, tomber », plus les aigrettes, la main en visière, les noms des personnages, « je la connais ta maman, je vais t'aider à la retrouver », plusieurs fois répétés pendant les rappels de récit.
	Utiliser des connecteurs.	Et, parce que.
	Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexes)	Certaines phrases sont complexes et très bien construites, avec des difficultés pourtant majeures pour un enfant de 3 ans et demi : « Je la connais ta maman Bébé Chouette. Je vais t'aider à la retrouver ». D'autres essais sont moins bien réussis, bien que très satisfaisants: « Il vient m'aider Bébé Chouette » pour « Il vient aider Bébé

		Chouette » ; « elle avait pas vu Bébé Chouette il penche », pour « elle n'avait pas vu Bébé Chouette pencher ».
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'évolution entre les deux productions de Ruben est très nette et remarquable. D'un récit très court, sans dénouement, le second récit de Ruben est plus étoffé et précis. Chaque évènement / épisode a été mémorisé et bien retranscrit, avec ses mots à lui, associés aux mots appris durant la séquence, ou aux blocs syntaxiques ayant été maintes fois entendus et utilisés. La compréhension de l'histoire par l'élève ne laisse aucun doute, par une chronologie fidèle à l'histoire, et la construction d'un récit structuré. Si la narration de *La promenade de Flaubert* était assez pauvre, celle d'*Un peu perdu* est riche, en témoignent ses compétences lexicales et syntaxiques, que la transcription donne à lire.

Pour Ruben également, comme pour Jules, la maquette et les figurines ont suffi pour que Ruben puisse s'engager sans difficulté dans la narration d'*Un peu perdu*. Des relances ont certes été faites par l'enseignant, mais Ruben reprenait ensuite son histoire sans perdre le fil de son récit, toujours très cohérent. Les nombreuses mises en voix des personnages contribuent également à cette cohérence, et sont très bien réalisées. Ruben prouve ainsi qu'il réussit à se mettre à la place des personnages, ce qui montre une très bonne compréhension de l'histoire, contrairement au pré-test, dont la compréhension n'était que partielle.

2.3. Analyse des productions de Léa

L'analyse des productions de Léa s'appuient également sur son pré-test (Annexe 8 : 71) et son post-test (Annexe 8 bis : 72), réalisés dans les mêmes conditions que Ruben et Jules, avec la maquette pour raconter *Un peu perdu*.

Production au pré-test : raconter *La promenade de Flaubert*.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage	Léa ose prendre la parole pour raconter l'histoire. Le besoin de relances est ici aussi fort, mais ces relances lui servent d'appui pour poursuivre son récit.

	soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	
Compétences narratives en réception : Identifier les éléments constitutifs du récit	Repérer et nommer les personnages	Flaubert est bien nommé, mais la femme de Flaubert est prise pour sa maman.
	Repérer et évoquer les quelques événements principaux de l'histoire.	Certains événements sont absents : le vent se calme, le retour du marché de la femme de Flaubert, la femme de Flaubert rassemble les morceaux. En l'absence d'intervention du PE, on ne saurait par qui Flaubert est rassemblé. Qu'il reprenne sa promenade et que le vent se lève à nouveau sont également absents. Tous les événements manquants sont en réalité pas explicites sur les images. On peut ainsi supposer que le récit de Léa relève davantage d'une description d'images, lui permettant néanmoins de raconter avec ses propres mots ce dont elle se souvient de l'histoire.
Compétences narratives en production : Produire un récit cohérent	Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.	Le début de l'histoire est bien raconté, même s'il y a une confusion entre le vent « se calme » et « se lève », qu'elle rectifie après l'intervention du PE. Le reste de l'histoire est beaucoup moins précis, car certains événements n'ont pas été compris ou mémorisés, et ne peuvent être réinvestis. Le dénouement n'est d'ailleurs pas le bon, car Flaubert reprend sa promenade dans l'histoire d'origine.
Compétences inférentielles : Réaliser des inférences	Identifier les états mentaux des personnages / saisir ce qu'ils les affectent.	Aucun.
	Se mettre à la place des personnages : insérer des dialogues pour les faire vivre.	Aucun, mais cela n'a pas été fait durant la séquence.
Compétences lexicales et syntaxiques : S'exprimer dans un langage syntaxiquement	Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.	« Il se promène, le vent se calme, il se lève, le chapeau, la tête, le ventre, ses lunettes » sont bien présents dans le texte. « A l'envers » provient des échanges réalisés en classe.
	Utiliser des connecteurs.	Et.

correct et précis	Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexe)	Les phrases de Léa sont assez courtes, mais dans l'ensemble bien construites. Elle a su réinvestir des unités syntaxiques « Il se lève, il se promène, se calme ». Elle emploie même le passé composé « il a mis », parmi des phrases moins élaborées, telles que « Il cassé Monsieur Flaubert » et ses courts blocs lexicaux / mots-phrases : « et la tête, et le vente », « la maman de Flaubert ».
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le récit de Léa est assez succinct, et sans l'intervention de l'enseignant, plusieurs évènements seraient absents. Bien que la femme de Flaubert soit sur une image séquentielle, elle n'est pas mentionnée, peut-être en raison de son rôle et de sa relation avec Flaubert mal identifiés. Léa a néanmoins mémorisé des formules syntaxiques et expressions du texte d'origine, ce qui contribue à la compréhension par l'auditeur. Le début de son récit est d'ailleurs bien plus précis, par la réutilisation de certaines expressions, que la fin de son récit, qui semble peu clair dans sa mémoire. A-t-elle compris la fin de l'histoire ? Il semblerait que non.

Production au post-test : raconter Un peu perdu.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	Léa se lance dans la tâche rapidement. Les relances sont encore nombreuses, mais simplement afin de lui permettre de retrouver le chemin du récit.
Compétences narratives en réception : Identifier les éléments constitutifs du récit	Repérer et nommer les personnages	Tous les personnages sont nommés, hormis Maman Chouette, néanmoins bien identifiée, et évoquée sous le terme unique « maman ». Madame Ours devient Madame Nours. Les caractéristiques « grande, oreilles pointues et yeux (même si « immenses » a été oublié) ont été associées aux bons personnages.
	Repérer et évoquer les quelques événements principaux de l'histoire.	Tous les évènements de l'histoire sont présents dans le récit, même si les interventions du PE ont servi à ralentir le récit de Léa, qui allait un peu vite et sautait des passages.

<p>Compétences narratives en production :</p> <p>Produire un récit cohérent</p>	<p>Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.</p>	<p>Léa commence son récit directement par « il se penche », le fait que Bébé Chouette et Maman Chouette s'endorment n'est pas mentionné. La trame est dans sa globalité suivie, puisque l'arrivée des personnages s'inscrit bien dans la chronologie de l'histoire, mais sans le PE, le récit serait incomplet.</p> <p>Le dénouement est bien présent, avec les retrouvailles de Bébé Chouette et Maman Chouette, et tous les personnages dans le nid, ainsi que Bébé Chouette qui s'endort à nouveau. Son récit est donc cohérent.</p>
<p>Compétences inférentielles :</p> <p>Réaliser des inférences</p>	<p>Identifier les états mentaux des personnages / saisir ce qu'ils les affectent.</p>	<p>Elle raconte que Bébé Chouette est « triste » quand il perd sa maman.</p>
<p>Compétences lexicales et syntaxiques :</p> <p>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis</p>	<p>Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.</p>	<p>De très nombreux mots de la boîte à mots sont utilisés dans le récit, et bien placés dans le contexte, parmi des expressions du texte, des reformulations réalisées en classe : « se penche, tombe, perdu, pointu, biscuits, cherche, nid », « il va retrouver sa maman », « ta maman, elle est comment ? », « elle est grande comme ça », « Il (elle) est là ta maman ! » plusieurs fois répétés pendant les rappels de récit. Plus les noms des personnages.</p>
	<p>Utiliser des connecteurs.</p>	<p>Et, parce que, mais</p>
	<p>Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexes)</p>	<p>Léa réalise une phrase complexe remarquable : « Il a dit que sa maman a des oreilles pointues comme ça ».</p> <p>Elle pose des questions à l'intérieur de ses dialogues « Qu'est-ce qu'il y a Bébé Chouette ? » ; utilise la double négation : « ce n'est pas sa maman », et emploie plusieurs fois le futur proche.</p> <p>Une confusion entre il et elle est visible.</p>

Entre ses deux récits, du pré-test sur *La promenade de Flaubert* et du post-test sur *Un peu perdu*, de très nets écarts sont visibles. Si Léa allait encore vite dans son récit, qui a dû être ralenti par l'enseignante, afin de comprendre notamment le lien de causalité entre ses propos et l'évènement antérieur non mentionné, son récit est bien plus précis et fidèle au contenu à l'histoire. Elle montre une très bonne connaissance des différents épisodes et évènements, puisqu'elle réussit toujours dans ce récit à relier l'évènement / la conséquence à la cause, en répondant aux questions de l'enseignante : Madame Lapin et les oreilles pointues ; Grenouille et les yeux. Il semblerait que Léa, tout juste âgée de 3 ans au moment du récit, soit ravie de jouer avec la maquette, en oubliant certains épisodes, pourtant bien compris et racontés. De plus, si les épisodes sont bien plus nombreux dans cet album, la chronologie a bien été gardée en mémoire, car Léa a toujours respecté l'ordre d'entrée dans l'histoire des personnages. *La promenade de Flaubert* était une histoire en somme très courte, mais la connaissance et la mémorisation des évènements étaient incomplète, et son récit plus pauvre.

La richesse de son récit, en post-test, tient aussi de la richesse du vocabulaire utilisé : mots de la boîte à mots, et expressions tirées du livre et des rappels de récit durant les modules. Cette connaissance de nombreux termes participe ainsi à une construction de récit plus élaborée et plus intéressante en termes de contenu : richesse lexicale mais également syntaxique. Les mises en voix de deux personnages témoignent également d'une très bonne compréhension de l'histoire et des intentions de chacun, contrairement au pré-test, dont la compréhension du rôle de la femme de Flaubert n'était pas claire.

2.4. Analyse des productions de Lyham

L'analyse de la production de Lyham en pré-test (Annexe 9 : 73) sera réalisée dans un premier temps, avant d'observer les effets ou non produits par le scénario Narramus dans son récit de post-test (Annexe 9 bis : 75).

Production au pré-test : raconter *La promenade de Flaubert*.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses	Les silences de Lyham sont bien plus importants et nombreux que ses prises de

	propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	paroles : 17 silences contre 13 « prise de paroles ». Très souvent, Lyham recourt également aux gestes non verbaux, qui soulignent sa grande timidité, qui le rend en classe quasi mutique. Cependant, contrairement à la majorité des moments en classe, où il ne prend jamais la parole, il a essayé durant cet exercice de raconter.	
Compétences narratives en réception :	Repérer et nommer les personnages	Flaubert est bien identifié, sa femme non.	
	Identifier les éléments constitutifs du récit	Lyham pose le contexte. Flaubert est dehors, il y a le vent et casse alors Flaubert. Mais pour le reste des événements, aucune information.	
Compétences narratives en production :	Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.	Les événements n'étant pas bien identifiés, d'après la retranscription du récit de Lyham, le récit est assez pauvre. La situation initiale est bien racontée, mais pour la suite de l'histoire, même s'il mentionne les parties du corps, cela revient uniquement à de la description d'images.	
Compétences inférentielles :	Identifier les états mentaux des personnages / saisir ce qu'ils les affectent.	Aucun	
	Réaliser des inférences	Se mettre à la place des personnages : insérer des dialogues pour les faire vivre.	Aucun.
Compétences lexicales et syntaxiques :	Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.	En dehors du vent, et des parties du corps, très peu de vocabulaire.	
	S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis	Utiliser des connecteurs.	Aucun
	Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexe)	Quand Lyham ose s'exprimer, il s'exprime à travers des mots-phrases uniquement.	

Les silences, nombreux durant ce récit, plus que les prises de paroles, qui sont davantage des mots-phrases, donnent à voir les difficultés rencontrées par cet élève à s'exprimer. La compréhension de l'histoire, que très partielle (uniquement le début) peut expliquer cette production extrêmement courte, bien que sa timidité puisse aussi jouer un rôle majeur.

Production au post-test : raconter Un peu perdu.

	Compétences	Elève
Oser prendre la parole	Oser s'exprimer et raconter avec ses propres mots, à l'aide de supports visuels (avec évidemment un étayage soutenu, voire très soutenu, car élèves de PS) ; des silences limités.	Lyham entre dans la tâche et raconte avec ses propres mots l'histoire. La nécessité de retirer la maquette s'est néanmoins imposée, car si Lyham jouait, il ne produisait aucun son. Pour le bien de l'étude, pour espérer obtenir de la « matière » orale, avec cet élève, le support choisi dans un 2 ^e temps fut le livre.
Compétences narratives en réception : Identifier les éléments constitutifs du récit	Repérer et nommer les personnages Repérer et évoquer les quelques événements principaux de l'histoire.	Maman Chouette, Bébé Chouette et Lapin sont nommés. Grenouille, Ecureuil, et Madame Ours ne le sont pas. Le livre, utilisé en support, fosse évidemment ce critère avec cet élève. Néanmoins, oralement, il a évoqué plusieurs événements : Bébé Chouette qui se penche, qui est dans le nid, qui tombe avec « bim boum », qu'Ecureuil va aider Bébé Chouette à « chercher Maman Chouette » ; « suis-moi », etc. Tous les événements, sont évoqués, même par de simples mots, révélateurs de sa compréhension de l'épisode.
Compétences narratives en production : Produire un récit cohérent	Comprendre et raconter l'histoire dans sa globalité / saisir les relations de causalités : situation initiale, trame, chute.	Si le livre fournit évidemment des indices précieux quant à la trame de l'histoire, de la situation initiale au dénouement, Lyham raconte la globalité de l'histoire.
Compétences inférentielles :	Identifier les états mentaux des	Lyham dit que Bébé Chouette est « triste »

Réaliser des inférences	personnages / saisir ce qu'ils les affectent.	
	Se mettre à la place des personnages : insérer des dialogues pour les faire vivre.	Les phrases de Lyham ne permettent pas de dire s'il insère ou non des dialogues. En dehors de « suis-moi ! » qui ne laisse aucun doute ! Ses phrases prises isolément pourraient s'apparenter à des dialogues ou à une description d'images.
Compétences lexicales et syntaxiques : S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis	Réinvestir un vocabulaire précis, à bon escient, issu de la boîte à mots, ou de passages de l'album.	Le récit de Lyham présente de nombreux mots de la boîte à mots (pencher, nid, tomber, chercher, suivre, pointu).
	Utiliser des connecteurs.	Parce que
	Produire des phrases (mot-phrases, phrases simples, phrases complexes)	Lyham produit des phrases, bien souvent avec des mots manquants « Bébé Chouette est penché dans nid ; maman elle est pas ; non pas elle maman. ; on pas voir ses yeux », etc. D'autres phrases sont vraiment plus élaborées : « il est triste parce qu'il trouve pas sa maman Chouette » ; « il vu Bébé Chouette tomber. » Pour s'exprimer, Lyham associe souvent des mots les uns à la suite des autres, qui donnent à comprendre le sens recherché : « chercher maman Chouette ; Pointu Bébé Chouette ; oreilles maman. Maman, là, court, saute ; le nid. Gâteaux. Bim boum. »

Ce post-test réalisé par et avec Lyham révèle une grande évolution depuis son récit produit durant le pré-test. 9 silences sont comptabilisés au post-test, contre 17 lors du pré-test, bien que l'histoire *La promenade de Flaubert* soit bien plus courte. A 30 reprises, Lyham prend la parole, parfois de manière très remarquable et d'autres fois en associant uniquement des mots entre eux, qui néanmoins montrent son degré de compréhension. Lors du pré-test, il avait été très difficile d'analyser la production de Lyham, par un récit très court. Ici, lors du post-test, les prises de risques sont bien plus grandes et dans ces prises de risques, Lyham réexploite des mots, qui ont fait l'objet de 6 semaines d'apprentissages, et qui semblent ainsi bien compris et mémorisés. Les efforts et progrès de Lyham sont nets, en comparaison au pré-test.

Partie 4 - Discussion

1. Effets observés du scénario Narramus sur les compétences langagières des élèves.

A travers cette étude, il s'agissait de savoir si un travail régulier et explicite de la compréhension pouvait faciliter et améliorer les compétences de production d'élèves petits parleurs, pour ne pas dire tous petits parleurs au sein de la classe, pour lesquels il a fallu attendre plusieurs semaines avant d'entendre le son de leur voix. La problématique exacte était donc la suivante : « un travail systématique, régulier et explicite sur le développement de la compétence de compréhension contribue-t-il à développer les compétences de production langagière d'élèves petits parleurs, voire tous petits parleurs ? »

Afin d'être en mesure d'observer de tels progrès ou non chez les élèves petits parleurs de Petite Section, un outil ou plutôt une méthode avait donc suscité tout mon intérêt puisqu'elle propose un enseignement explicite, régulier et intensif de la compréhension, dont l'objectif est d'apprendre aux élèves à comprendre pour qu'ils soient capables de raconter, partant du postulat que pour (mieux) raconter, il est nécessaire de comprendre, ce qui fait notamment écho aux propos de Serge Terwane et Marianne Vanesse. Néanmoins, si les résultats antérieurs de cette méthode semblent montrer son efficacité, l'est-elle dès la Petite Section et quels sont les effets sur les élèves ?

A l'issue de cette étude et de l'expérimentation d'un scénario Narramus, *Un peu perdu*, de Chris Haughton, adapté à des élèves de Petite Section, je suis en mesure de répondre à la problématique posée, et de manière affirmative, puisque tous les élèves ont produit un récit en post-test, de meilleure qualité, révélant le développement de compétences langagières. L'analyse des pré et post-tests mettent en effet en évidence de très nets progrès, chez chacun des élèves petits parleurs, en classe de Petite Section depuis seulement quelques mois. Un travail régulier et explicite de la compréhension a bien produit des effets positifs sur leurs compétences langagières, bien que la participation de ces derniers durant les modules ait été très faible. Ces résultats démontrent ainsi qu'il est bien possible et même relativement « facile » d'améliorer la qualité de compréhension et de narration de ces élèves, puisque l'expérimentation s'est réalisée sur une seule période.

Les progrès visibles résident notamment dans l'utilisation d'un vocabulaire précis, de compétences lexicales largement développées chez tous les élèves, qui ont su réinvestir le vocabulaire enseigné. Je m'y attendais évidemment, avec une fréquence d'ouverture de la boîte à mots quotidienne, sur toute la semaine. Bien que mes élèves petits parleurs suscitaient encore durant toute cette expérimentation quelques doutes, par une participation, pour certains, peu active, ne donnant pas à voir si le vocabulaire était mémorisé ou non. Les récits des élèves sont alors plus clairs, gagnent en cohérence, par rapport au pré-test, aux compétences syntaxiques attendues d'un enfant de 3 ans, d'après les indicateurs fournis par Philippe Boisseau. Des temps nouveaux ont fait leur apparition dans certains récits, des pronoms différents ont également été donnés. Lyham qui produit encore des mots-phrases en post-test, parmi des phrases correctes, se fait tout de même comprendre, avec un vocabulaire bien plus riche et précis qu'en pré-test. Les post-tests contiennent davantage d'éléments, que les pré-tests, bien que l'histoire *Un peu perdu* soit plus longue - et donc plus difficile à mémoriser - que *La promenade de Flaubert*.

La stabilité du déroulement de chaque module, la répétition des tâches, et la nature des activités proposées afin de travailler les différentes compétences cibles - en interaction d'ailleurs dans les modules - participent également selon moi à expliquer la réussite des élèves dans la tâche finale demandée, bien que ces élèves aient été très discrets durant les séances.

La méthode / l'intervention pédagogique choisie pour cette étude, qui repose sur un enseignement intensif, structuré et explicite, s'appuie également sur un étayage fort de l'enseignant, ce qui semble également participer à la réussite des élèves et au développement de leurs compétences langagières, et rappelle de plus Vygotski et sa zone de développement proximal, dans laquelle l'enfant ne peut faire seul, mais avec l'aide d'un pair, afin d'apprendre à faire seul par la suite. Il est donc bien question de l'étayage intentionnel - dont parle Philippe Boisseau, indispensable pour l'appropriation du lexique et de la syntaxe chez les élèves - qui fait sens dans cette expérimentation. En effet, l'enseignant, par ses relances, reformulations, son contage de l'histoire, donne des repères aux élèves et un modèle langagier, et incite alors les élèves à eux-mêmes raconter, tout en veillant à bien organiser leur récit. Si les élèves de Petite Section ont évidemment besoin du guidage fort de l'enseignant, en s'interrompant notamment dans leur récit, la qualité de l'organisation de leur récit s'est fortement améliorée.

Ainsi, en ciblant l'objectif de faire raconter aux élèves une histoire, de nombreuses compétences langagières ont pu être développées et ont alors amélioré la qualité de langage d'élèves petits parleurs. Le rôle du travail explicite et régulier sur la compréhension est bien fondamental dans l'acquisition de compétences diverses au niveau du langage, notamment ici au niveau lexical et syntaxique, et donc au niveau narratif. La comparaison de ces deux modalités de travail, une séquence plus « classique » et une séquence selon la méthode Narramus, donne à voir les effets plus importants sur la qualité de compréhension et donc de production des élèves grâce à la mise en œuvre d'un scénario Narramus, que par une intervention / séquence d'enseignement plus classique.

2. Apports et limites du travail.

Les apports de cette expérimentation sont évidents, me confortant dans la nécessité d'un travail régulier et explicite de compréhension, pour augmenter les compétences langagières des élèves, même les plus petits parleurs et les plus jeunes élèves, rappelons que ces élèves sont en Petite Section. En effet, elle met en lumière que ces deux dimensions - compréhension et production - sont intimement liées, que la compréhension conditionne la production, et que si l'on souhaite faire progresser ses élèves à l'oral, il ne s'agit pas uniquement de les « faire parler » mais aussi leur « faire comprendre ». De plus, j'espère que cette séquence, où nous nous sommes tous mis en scène, ou presque, a permis aux élèves, et plus particulièrement aux petits parleurs de prendre davantage confiance en eux, en ce qu'ils sont capables de transmettre oralement à leurs interlocuteurs. La fermeture des écoles, liée à la crise sanitaire actuelle, ne m'a offert que deux semaines auprès de mes élèves, à la suite de cette expérimentation, ce qui ne me permet pas d'affirmer avec certitude que cette démarche ait pu leur donner un peu plus de confiance quant à leurs habiletés langagières, mais il aurait été intéressant de poursuivre cette analyse sur ce point.

De plus, les enfants ont compris le sens de raconter, qui n'est pas reformuler à l'identique les mots d'un texte, puisque l'enseignant lui-même ne réemploie pas systématiquement les mêmes mots, et que donc raconter, c'est exprimer les mêmes idées avec ses propres mots.

L'expérimentation soulève néanmoins quelques questionnements quant à ses limites, qu'il serait intéressant d'approfondir. Ces compétences qui semblent acquises

sont-elles suffisamment solides pour être transposables par les élèves ? Il s'agira par la suite de reproduire ce schéma, cette démarche afin de permettre aux élèves d'exercer leurs compétences, de s'entraîner à « fabriquer un dessin animé » et se représenter mentalement l'histoire, de consolider ces compétences langagières. Il s'agira aussi de multiplier cette démarche, de proposer des supports adaptés permettant aux élèves de réinvestir ce qu'ils ont appris (album en randonnées, intentions des personnages, etc.), pour leur donner les opportunités de ces réinvestissements. Il serait alors intéressant de constater la capacité des élèves à réinvestir ces compétences, de manière plus autonome.

Une telle séquence, intense dans la durée, aurait par ailleurs été difficilement réalisable si l'enseignante, exerçant l'autre mi-temps, n'avait pas participé à sa mise en œuvre. En effet, le besoin d'une étude quotidienne du vocabulaire et la nécessité de découper les modules en plusieurs temps, afin de les rendre accessibles, en termes de temps notamment pour des élèves de Petite Section (20 élèves) et Toute Petite Section (4 élèves), permettent difficilement d'espérer réaliser un tel scénario sur une période en étant présent à l'école que deux journées par semaine.

Enfin, il aurait été intéressant de mettre en place un groupe contrôle d'autres petits parleurs, qui lui, n'aurait pas bénéficié de cette méthode, mais d'une pratique « ordinaire ». L'exercice à mi-temps en classe, à mi-temps en formation m'a évidemment limitée dans mes choix et modalités d'expérimentation. Avec un groupe contrôle, il aurait été possible de mesurer de manière plus fiable les effets produits sur les élèves peu parleurs.

3. Perspectives et prolongements possibles

Les limites évoquées ci-dessus représentent également les perspectives de cette étude. De plus, il s'agit aujourd'hui de poursuivre ce travail autour de la compréhension, déjà entamé bien avant l'expérimentation, à travers les situations ritualisées de la classe, dont parle Bruner, qui favorisent les prises de parole et les interactions. L'étude me conforte également dans la justification et l'intérêt des boîtes à mots, dans la mémorisation et l'acquisition d'un lexique plus varié et plus riche : boîtes à mots mises en place dès la période 1, mais non dans le cadre de découverte d'albums. C'est ici, justement, que l'attention portée est et sera toute particulière. En effet, dans la

découverte d'albums, un travail d'identification des obstacles lexicaux est aujourd'hui réalisé et amené auprès des élèves avec la boîte à mots, leur permettant ainsi d'accroître leurs connaissances encyclopédiques, avec une révision régulière, et quotidienne (sur nos jours d'école), mais en accès libre dans la classe toute la semaine, afin que les élèves puissent l'ouvrir sur un temps libre. Associer - dès que possible, pour les mots qui s'y prêtent, notamment les verbes - un terme à un geste, un mime, une représentation corporelle sera également réalisé, facilitant également la compréhension et l'intégration du lexique. De plus, le choix des livres se fait plus rigoureusement et exige un travail plus « précis », dans l'identification justement de ce qui peut freiner la compréhension des élèves et ainsi prendre le risque de détourner leur intérêt, face à un trop grand nombre d'obstacles. Quant aux compétences inférentielles, auxquelles je ne prêtais pas suffisamment d'attention, elles seront maintenant exercées, afin de poursuivre leur développement, contribuant ainsi à avoir une compréhension encore plus fine de l'histoire.

Enfin, le contage, autre grande découverte, a révélé un grand et bel enthousiasme chez les élèves, dont le plaisir d'écouter était encore plus fort qu'une lecture d'album déjà très appréciée. Ainsi, raconter et faire raconter prendra dès lors davantage de place dans la classe, permettant alors d'accroître les compétences langagières des élèves, et plus largement un des objectifs majeurs de la maternelle : développer le langage.

Conclusion.

La question autour du développement du langage des élèves, au cœur des priorités ministérielles pour les élèves de la maternelle, et au cœur de mes préoccupations de professeur des écoles stagiaire, en classe de Toute Petite et Petite Sections, a, grâce à cette étude, trouvé des réponses plus précises quant aux modalités d'enseignement adaptées aux élèves, afin de permettre à chacun de développer leurs compétences langagières, notamment celles des enfants « prioritaires ».

S'il ne s'agissait pas d'une prise de conscience sur la nécessité d'accentuer le travail sur la compréhension, il a été néanmoins question d'accroître mes connaissances et développer mes pratiques professionnelles, concernant notamment des natures de compétences à enseigner, des caractéristiques d'activités à proposer, avec une durée et une intensité indispensables à la réussite de l'intervention et aux effets produits sur les élèves. Dans les limites de cette étude, la question de la solidité des compétences et de leur transposabilité se posait du point de vue des élèves de Petite Section. Du point de vue de l'enseignant, sa réponse est quant à elle évidente et a nourri le désir de « (re)produire » un scénario, avec un autre album, afin de permettre aux élèves d'exercer leurs compétences, et de les transposer dans d'autres cycles.

De plus, l'importance accordée aux compétences lexicales dans la méthode Narramus, et à la compréhension du vocabulaire rencontré dans les albums répond aux toutes récentes recommandations ministérielles, présentes dans le guide *Pour enseigner le vocabulaire en maternelle*, dans lequel il est mentionné que « de nombreuses recherches montrent ce que l'expérience et la connaissance empirique laissent supposer : l'étendue du vocabulaire à l'école maternelle est un facteur prédictif de la réussite scolaire. [...] Pour l'École, c'est un fait majeur qui renforce, s'il en était besoin, la nécessité de travailler le lexique avec les élèves pour augmenter fortement le vocabulaire de chacun d'eux. Dans la mesure où les mots connus par l'élève conditionnent ses capacités de compréhension orale, ils conditionnent également sa capacité future d'apprentissage de la lecture et de compréhension à l'écrit. [...] Grâce à un lexique étoffé acquis à l'école maternelle, l'enfant sera en capacité de comprendre les mots décodés au cours préparatoire. » (*Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, 2020 : 5). L'intérêt de porter son attention la plus grande sur le lexique est donc bien fondamental, en privilégiant un enseignement explicite de la compréhension. Lors de la conférence de consensus *Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le*

développement de compétence en lecture ?, il a d'ailleurs été rappelé que « cet enseignement de la compréhension constitue une lutte contre les inégalités et leur reproduction. » Or, être enseignante dans l'école de la République, c'est également faire de la lutte contre les inégalités une priorité et il s'agira de toujours garder en mémoire l'importance du choix des modalités d'enseignement et le rôle majeur que l'on joue, afin de permettre à tous les enfants, tous les élèves, de comprendre et d'apprendre, et ainsi participer à la construction de l'équité entre les enfants en réduisant les écarts langagiers, et plus largement les inégalités.

Bibliographie

Sources didactiques et pédagogiques

Bentolila, A., Germain, B., Springer, L., Tachon, H. (2014) *La maternelle – Les cinq piliers du langage*. Paris, France : Nathan

Boiron, V. (2012/4), « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissages et perspectives didactiques ». *Le français dans le monde*, vol. n°179 (p 67- 84)

Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris, France : Retz

Boysson-Bardies, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.

Brigaudiot, M. (2015). *Enseigner à l'école - Langage et école maternelle éd. 2015 (Enseigner à l'école maternelle) (French Edition)*. Paris : Hatier.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2019) *Narramus - Apprendre à comprendre et à raconter Un peu perdu* : Retz

Florin, A. (1999). *Le Développement du langage*. Paris, France : Dunod

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle - La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses Market.

Florin, A. (1991). *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*,

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage : Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris : Retz.

Lentin, L. (1977). *Tome 1 Apprendre à Parler à l'Enfant de moins De 6 Ans – Où ? Quand ? Comment ? (E S F)*. Paris : Broché.

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>

Terwagne, S., Vanesse,

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

Textes officiels / documents ressources

Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? (2016). Consulté sur http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_dossier_synthese.pdf

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

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

Recommandations et guide *Les mots de la maternelle* (2019) paru sur le site du Ministère de l'Education Nationale et consulté sur http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/actions/wp-content/uploads/2019/09/Les_mots_de_la_maternelle_1171637.pdf

Recommandations pédagogiques. (2017) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV. La littérature de jeunesse, texte de cadrage. Consulté sur le site du Ministère de l'Education Nationale : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

Recommandations (2020) Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Consulté sur le site du Ministère de l'Education Nationale : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/63/7/Les_mots_de_la_maternelle_1171637.pdf

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 : découpage des modules sur la période – Narramus

Annexe 2 : séquence La promenade de Flaubert

Annexe 3 : images séquentielles *La promenade de Flaubert* - support au pré-test

Annexe 4 : textes des albums étudiés pour le pré-test et le post-test

Annexe 5 : transcriptions du récit de Jules au pré-test

Annexe 5 bis : transcription du récit de Jules au post-test

Annexe 6 : mots à mettre en mémoire – Narramus

Annexe 7 : transcription du récit de Ruben au pré-test

Annexe 7 bis : transcription du récit de Ruben au post-test

Annexe 8 : transcription du récit de Léa au pré-test

Annexe 8 bis : transcription du récit de Léa au post-test

Annexe 9 : transcription du récit de Lyham au pré-test

Annexe 9 bis : transcription du récit de Lyham au post-test

Annexe 1 - découpage des modules sur la période – scénario Narramus

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Module 1			Module 1 - 16 et 17.01	
S2			<ul style="list-style-type: none"> Présenter l'objectif : raconter seul. Mettre en mémoire les mots de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> Se remémorer les mots de l'histoire Lire et raconter ensemble les 3 premières doubles pages.
Modules 2 et 3	Module 2		Module 3 - 23 et 24 janvier	
S3			<ul style="list-style-type: none"> Réviser et apprendre le vocabulaire (+ suivre, l'ours) / comparaison illustrations / photos. (Après-midi/matin cinéma) 	<ul style="list-style-type: none"> Réviser le vocabulaire : boîte à mots. Raisonner sur l'implicite, sur les pensées des personnages. Prévoir ce qui va se passer : imaginer la suite de l'histoire par rapport aux événements connus. Jouer / raconter le début de l'histoire grâce à la maquette, figurines + introduction des masques (après-midi parmi autres activités au retour de la sieste)

Modules 4 et 5	Module 4		Module 5 - 30 et 31 janvier	
S4			<ul style="list-style-type: none"> Réviser et apprendre le vocabulaire (+ suivre, l'ours) / comparaison illustrations / photos. Émettre des hypothèses en s'appuyant sur ses connaissances de l'histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> Réviser le vocabulaire. « Les élèves prévoient l'image ». Raconter l'épisode / corriger ou compléter les propos d'un camarade Jouer l'histoire.
Modules 6 et 7	Module 6		Module 6 - 6 et 7 février	
S5			<ul style="list-style-type: none"> Réviser et apprendre le vocabulaire Raisonner sur l'implicite, sur les pensées des personnages. Se rappeler et dire ce qui est dit par chaque personnage. 	<ul style="list-style-type: none"> Réviser le vocabulaire Décrire l'illustration et émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire. Jouer l'histoire avec les masques
Module 8 et évaluation	Module 7		Module 8 / Post-tests - 13 et 14 février	
S6			<ul style="list-style-type: none"> S'entraîner à raconter toute l'histoire avec les autres, seule (Ruben, Jules, Lyham, Léa) ou en petits groupes. 	

Annexe 2 - Séquence *La promenade de Flaubert*

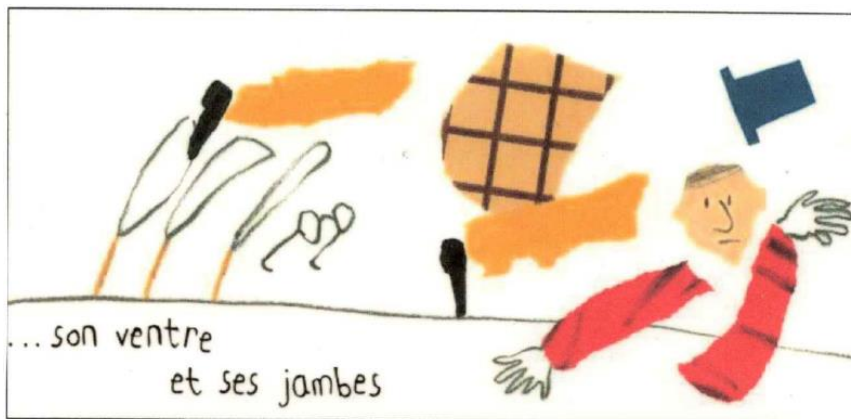
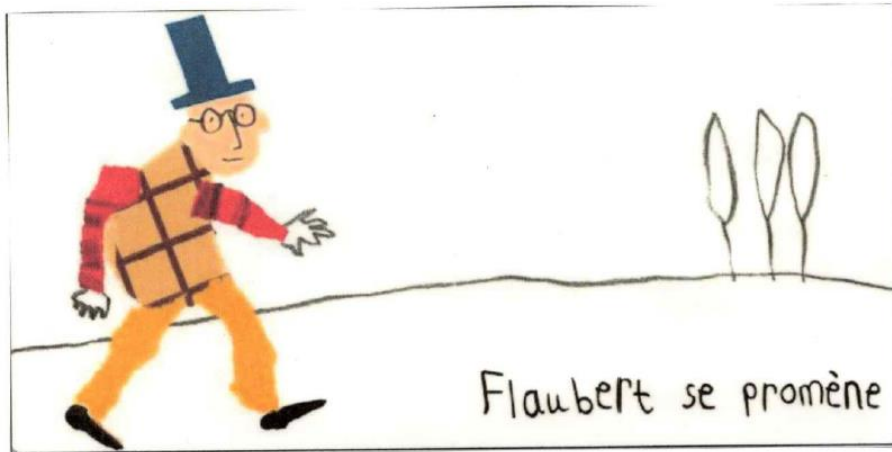
Domaine : L'oral			
Séance 1: découverte de l'album « La promenade de Flaubert »		Vendredi 8 novembre	Durée : 15 min
<p>Connaissances visées : comprendre et utiliser les mots « titre » et « personnage »</p>		<p>Compétence visée / objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - être capable de décrire et émettre des hypothèses sur l'histoire grâce au titre et à la couverture. - être capable d'écouter une histoire silencieusement et attentivement - Communiquer avec les autres en se faisant comprendre - accepter d'attendre son tour pour prendre la parole. 	
Matériel : l'album « la promenade de Flaubert » + personnage de Flaubert au tableau (pièces aimantées format A3)			
Étapes et modalité	Durée	Rôle du PE / Consignes	Activités des élèves
Phase de découverte	10'	<ul style="list-style-type: none"> - Susciter la curiosité des élèves avec le personnage de Flaubert aimanté au tableau. (Pièces format A3) - Montrer la couverture du livre, donner le titre. Demander aux élèves : « Que voyez - vous sur cette image ? A votre avis, que va raconter l'histoire ? » - Faire évoquer / évoquer le lien avec l'album « le vent m'a pris » (P1) et l'automne, afin de donner l'envie aux élèves de découvrir l'histoire de Flaubert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observent et prennent la parole pour décrire Flaubert. • Décrivent la couverture et « font des hypothèses » par rapport au titre « la promenade de Flaubert ». (Que va-t-il faire d'après l'image et le titre ?)
Phase de recherche	5'	<ul style="list-style-type: none"> • « Alors découvrons l'histoire de Flaubert ! » : PE lit jusqu'à « le vent se calme », tout en déplaçant les parties du corps de Flaubert au tableau. • Dire que nous découvrirons la suite plus tard. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoutent l'histoire • Réactions par rapport à la 1^{ère} partie découverte.

Domaine : L'oral			
Séance 2 : découverte de la suite de l'album « La promenade de Flaubert »		Jeudi 14 novembre	Durée : 15 min
Connaissances visées : comprendre et utiliser les mots « titre » et « personnage », les parties corps		Compétence visée / objectif : <ul style="list-style-type: none"> - être capable de se rappeler du début d'une histoire. - être capable de réfléchir / échanger avec les autres en se faisant comprendre - être capable d'écouter une histoire silencieusement et attentivement. 	
Matériel : l'album « la promenade de Flaubert » + personnage de Flaubert au tableau (aimantées)			
Etapes et modalité	Durée	Rôle du PE / Consignes	Activités des élèves
Phase de réinvestissement	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Susciter à nouveau la curiosité des élèves et leur envie d'écouter la suite de l'histoire grâce au personnage de Flaubert aimanté. - Demander : « Est-ce que vous vous souvenez de ce personnage ? » « Que lui arrive-t-il ? ». (Rappeler le titre pour les aider si nécessaire) - Vérifier leurs réponses en lisant pour la 2^e fois l'histoire jusqu'à « le vent se calme ». (demander à un élève de venir déplacer la partie du corps ou l'objet cité) 	<ul style="list-style-type: none"> • Donnent le nom de Flaubert. • Se remémorent l'histoire et donnent quelques éléments de réponses sur la promenade, et les parties du corps qui se sont envolées. • Écoutent le début de l'histoire et vérifient/valident leurs réponses.
Phase de recherche	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Lire la suite de l'histoire et demander aux élèves de recomposer Flaubert comme dans l'histoire, comme sa femme. • Questionner les enfants sur le personnage de Flaubert au tableau : « Que pensez-vous de Flaubert maintenant ? Sa femme l'a-t-elle bien reconstitué ? » • Les guider avec quelques questions : « peut-il se promener comme ça ? », « est-il content de l'aide apportée par sa femme ? » 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoutent l'histoire • Un élève vient au tableau rassembler au fur et à mesure les « morceaux de Flaubert ». • Réagissent au « nouveau » Flaubert. Échangent et discutent du corps de Flaubert, de la disposition de chaque partie du corps. • Nomment les parties du corps et mettent en avant l'impossibilité pour Flaubert de marcher.

Domaine : L'oral			
Séance 3 : remettre l'histoire de Flaubert dans l'ordre Chronologique (4 images séquentielles)		Vendredi 15 novembre	Durée : 15 min
Connaissances visées : les parties du corps, les Prépositions : (juste) après / (juste) avant.		Compétence visée / objectif : <ul style="list-style-type: none"> - être capable de se rappeler d'une histoire déjà entendue. - être capable de réfléchir / échanger avec les autres en se faisant comprendre. - être capable d'ordonner 4 images séquentielles 	
Matériel : l'album « la promenade de Flaubert » + personnage de Flaubert au tableau (aimantées) + les 4 images séquentielles.			
Etapes et modalité	Durée	Rôle du PE / Consignes	Activités des élèves
Phase de découverte (images) / réinvestissement	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les 4 images séquentielles, et attendre les réactions des élèves. Si nécessaire, demander d'où elles viennent ? De quelle histoire ? - Demander aux élèves de décrire chaque image. Donner des mots déclencheur si besoin « le vent... ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer le titre de l'album. • Observent et décrivent les images
Phase de recherche / réinvestissement	5'	<ul style="list-style-type: none"> • « Maintenant, nous allons essayer de remettre les images dans l'ordre, comme dans le livre, pour raconter l'histoire de Flaubert, avec nos mots à nous. » Aider les élèves en sollicitant leur mémoire : « Que se passe-t-il au début ? Et après ? (ou juste avant, s'ils se trompent), etc. » 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposent des réponses, verbalisent leur proposition / description images. Coopèrent.
Phase de vérification	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas valider mais demander aux élèves comment nous pourrions le faire ? « Comment pourrions - nous vérifier notre travail, voir si nous avons bien remis les images dans l'ordre, ou pas ? » 	<ul style="list-style-type: none"> -Réfléchissent. Peut-être consulter l'album. -Vérifient en relisant l'album.

Domaine · L'oral + le monde du vivant			
Séance 4 · Imaginer la suite de l'histoire / Le corps de Flaubert		Vendredi 22 novembre	Durée · 15 min
Connaissances visées : comprendre et utiliser les mots « titre » et « personnage » (réinvestissement) + les parties du corps		Compétence visée / objectif : être capable de situer et nommer les parties du corps humain, sur une représentation (Flaubert) et sur soi.	
Matériel · les pièces aimantées format A3 de Flaubert au tableau + les images séquentielles.			
Étapes et modalité	Durée	Rôle du PE / Consignes	Activités des élèves
Phase de réinvestissement.	5'	<p>Susciter à nouveau la curiosité des élèves avec le personnage de Flaubert aimanté au tableau (comme à la fin de l'histoire) en leur précisant qu'aujourd'hui, grâce à eux, Flaubert ne sera plus tout cassé (reprise de leur terme).</p> <p>Demander à un élève de rappeler l'histoire de Flaubert, grâce aux 4 images séquentielles de la séance 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réagissent au corps de Flaubert tout « cassé » et au fait qu'ils ne puissent pas poursuivre sa promenade ainsi : tête à l'envers, etc. • Rappelent avec leurs mots l'histoire de Flaubert.
Phase de recherche	10'	<p>Rajouter l'image « le vent se lève » à la fin, et leur demander d'imaginer la suite. Mais cette fois, ce sont eux qui vont aider Flaubert !</p> <p>« Vous allez rassembler les morceaux de Flaubert pour qu'il puisse marcher à nouveau normalement, car sa femme s'était trompée... »</p> <p>Pour cela, les enfants vont venir tirer une carte au sort et ainsi venir chercher la partie sur la carte et</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoient que Flaubert « va encore être cassé à cause du vent ». • Un enfant vient tirer au sort et nomme la partie du corps. Les autres valident sa réponse ou corrigent. Il place ensuite la partie du corps, etc. (Répétition rythmée pour qu'un maximum d'élèves puisse tirer au sort et venir déposer pièces aimantées au tableau.)
		<p>la replacer au bon endroit.</p> <p>- Quand tout le corps sera reconstitué, introduire la carte "le vent se lève" comme dans le livre, ainsi que pour répéter ces actions (nommer, etc.) et faire participer un maximum d'enfants.</p>	

Annexe 3 - Images séquentielles La promenade de Flaubert - Support au pré-test



Annexe 4 : textes des albums étudiés pour le pré-test et le post-test

La promenade de Flaubert, Antonin Louchard

Flaubert se promène.

Le vent se lève.

Flaubert perd son chapeau... et ses lunettes.

Il perd aussi la tête... zut !

Ses bras...

...Son ventre et ses jambes.



Le vent se calme.

La femme de Flaubert rentre du marché.

Elle rassemble les morceaux de Flaubert.

Flaubert reprend sa promenade.

Le vent se lève.

Un peu perdu, Chris Haughton

Oh-Oh !

« Est-ce que ça va ?

_ Je suis perdu, Où est ta maman ?

_ Ne t'inquiète pas, bonhomme, on va la retrouver. Elle est comment, ta maman ?

_ Ma maman, elle est très grande. Grande...comme ça !

_ Ok ! Ok ! Je vois ! Je vois ! s'exclame Ecureuil.

Suis - moi...

_ La voilà. Elle est là ta maman !

_ Non, non ! dit Bébé Chouette. Ce n'est pas ma maman !

_ Ma maman, elle a des oreilles pointues. Pointues...comme ça !

_ Ok ! Ok ! Je vois ! Je vois ! s'exclame Ecureuil.

Suis - moi...

La voilà. Elle est là ta maman !

_ Non, non ! Ce n'est pas ma maman ! Ma maman, elle a des yeux immenses. Des yeux...comme ça !

_ Ok ! Ok ! Je vois ! Je vois ! s'exclame Ecureuil.

Suis - moi...

La voilà. Elle est là ta maman !!!

_ Non. Ce n'est toujours pas ma maman.

_ Attendez une seconde. Je la connais, ta maman...Suis-moi. Elle te cherche partout. Est-ce que c'est elle, ta maman ?

_ Oui ! Oui ! La voilà ! Elle est là, ma maman !

_ Oh, merci beaucoup. Voulez-vous monter dans notre nid manger quelques biscuits ?

_ Volontiers, nous raffolons des biscuits ! »

Annexe 5 : transcription du récit de Jules au pré-test

1	PE	Alors, Jules, est-ce que tu te souviens de cette histoire ?
2	Jules	Oui. C'est Flaubert.
3	PE	Tu te souviens du titre ?
4	Jules	Oui, Flaubert.
5	PE	La promenade de Flaubert. Tu me racontes avec tes mots à toi l'histoire de Flaubert, à l'aide des images ?
6	Jules	Oui.
7	PE	On regarde depuis le début. Qu'est-ce qu'il fait au début ? Tu peux prendre la première image, celle qui montre le début de l'histoire.
8	Jules	<i>Il prend la première image sans trop de difficultés, puis la deuxième. Il se promène. Après il y a du vent.</i>
9	PE	Oui, et après ?
10	Jules	Et Flaubert, il est cassé.
11	PE	Et qu'est ce qui est cassé chez Flaubert ?
12	Jules	La jambe, les lunettes de Flaubert, il a perdu son ventre, il a perdu sa main, il a perdu son chapeau, et sa tête.
13	PE	Il a perdu ses jambes, ses lunettes, son ventre, sa main, son chapeau et sa tête ?
14	Jules	Oui il a perdu tout ça.
15	PE	Et après, qu'est ce qui se passe ?
16	Jules	Flaubert, il se casse. <i>Il prend la 3è image.</i>
17	PE	Et juste après ?
18	Jules	Elle a mis la jambe à l'envers. Et la jambe dans le panier.
19	PE	Qui a mis la jambe à l'envers ?
20	Jules	Sa sœur.
21	PE	Sa soeur ? Tu es sûr ?
22	Jules	Oui.
23	PE	C'est sa femme mon grand, mais ce n'est pas grave. Qu'est-ce qu'elle fait ?
24	Jules	Elle commence Flaubert à l'envers.
25	PE	D'accord, elle reconstruit Flaubert, mais à l'envers. Et alors, est-ce que c'est bien comme ça ?
26	Jules	Non. Parce qu'il a une jambe là.
27	PE	Qu'est - ce que tu peux me raconter d'autres ? Tu peux t'aider de l'image.
28	Jules	Une main, je vois une main.
29	PE	D'accord. Tu vois une main.
30	Jules	Je vois sa tête.
31	PE	Et sa tête, elle est comment ?
32	Jules	Elle est à l'envers
33	PE	Et est-ce qu'il peut marcher comme ça ?
34	Jules	Non.
35	PE	Ah, il ne peut pas marcher. Mais, alors que se passe-t-il après ?
36	Jules	Il marche, et c'est fini.

Annexe 5 bis : transcription du récit de Jules au post-test

1	PE	Jules, tu veux bien me raconter l'histoire <i>Un peu perdu</i> ? Avec la maquette si tu veux et les figurines des personnages.
2	Jules	Oui !
3	PE	Alors je t'écoute mon grand !
4	Jules	Bébé Chouette se penche et il tombe de l'arbre.
5	PE	Oh d'accord...
6	Jules	Il rencontre un écureuil.
7	PE	Et qu'est - ce qu'il se passe ?
8	Jules	Il a perdu sa maman.
9	PE	Et Ecureuil, que vient-il faire ?
10	Jules	Il vient aider.
11	PE	Aider qui ?
12	Jules	Il vient aider Bébé Chouette.
13	PE	Ils se parlent ?
14	Jules	Oui. Bébé Chouette dit : « ma maman elle est perdu. »
15	PE	D'accord. Et alors que lui répond Ecureuil ?
16	Jules	Il va retrouver sa maman.
17	PE	Ecureuil connaît sa maman ?
18	Jules	Non. Il dit ma maman : « elle est grande comme ça ».
19	PE	Bébé Chouette a décrit sa maman à Ecureuil en lui disant : « elle est grande comme ça », et après ?
20	Jules	Et Ecureuil dit : « Viens, viens, c'est ça ta maman ! C'est ta maman ! » _ Non, c'est pas ma maman. Elle est grande comme ça, et en plus elle a des petites aigrettes. » Alors, ce n'est pas Maman Ours sa maman.
21	PE	Tu es sûr qu'il lui dit qu'elle a des aigrettes ? C'est très bien, elle a des aigrettes Maman Chouette, mais je crois qu'il lui dit autre chose.
22	Jules	Elle a des oreilles pointues !
23	PE	Et alors, que répond Ecureuil ?
24	Jules	Il dit : « est-ce que c'est ça ta maman ? » Mais Bébé Chouette il dit : « c'est pas ça ma maman. »
25	PE	Et alors, que ressent Bébé Chouette ?
26	Jules	Il n'est pas content parce qu'il a perdu sa maman.
27	PE	Mais si ce n'est pas sa maman, qu'est - ce que Bébé Chouette va pouvoir encore dire à Ecureuil pour décrire sa maman ?
28	Jules	« Ma maman elle a des yeux immenses. »
29	PE	Et alors, ça y'est écureuil, il sait qui est la maman de Bébé Chouette ?
30	Jules	Non. Il dit : « viens, viens ! »
31	PE	Et après ?
32	Jules	Ecureuil dit : « Est-ce que c'est ça ta maman ? » Mais non. Mais elle connaît sa maman.
33	PE	Qui connaît Maman Chouette ?
34	Jules	Bah Grenouille. Parce qu'il est perdu.
35	PE	Tu veux dire que Maman chouette a dit à Grenouille que Bébé Chouette était perdu.
36	Jules	Oui.
37	PE	Alors, que va-t-elle faire Grenouille ?
38	Jules	Bah, elle va retourner dans le lit de Bébé Chouette, retourner sur l'arbre.

39	PE	Elle va retourner dans le nid. D'accord. Mais pour le moment, Maman Chouette est en bas de l'arbre, comme ici.
40	Jules	Il suit Ecureuil et après il est content. Ils courent.
41	PE	Ah, et pourquoi sont-ils contents ?
42	Jules	Parce qu'ils sont contents de retrouver.
43	PE	Oui, très bien Jules, ils sont contents de se retrouver. Et Maman Chouette, que dit-elle à Ecureuil et Grenouille ?
44	Jules	Elle veut aller dans le lit de Maman Chouette et Bébé Chouette.
45	PE	Ah oui, c'est vrai, elle veut aller dans le nid. Mais que dit-elle à Ecureuil et Grenouille qui l'ont aidé ?
46	Jules	Elle dit : « merci beaucoup parce que pour retrouver Bébé Chouette ». Silence.
47	PE	Et te souviens-tu de ce qu'elle va faire pour remercier Ecureuil et Grenouille ?
48	Jules	Elle va distribuer des biscuits à Ecureuil, à Grenouille, à Bébé Chouette, dans le lit. Mais Bébé Chouette il est trop serré. Il va retomber parce qu'il est trop serré et qu'il s'endort. Et il repenche.
49	PE	Et il va encore tomber ?
50	Jules	Non, ils voient Bébé Chouette repencher

Annexe 6 : mots à mettre en mémoire – Narramus



Bébé Chouette et Maman Chouette



Une chouette



Des ailes



Une plume



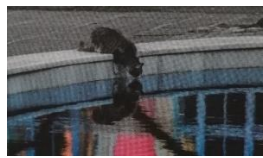
Une maman chouette et un bébé chouette



Un nid



S'endormir



Se pencher



Perdu



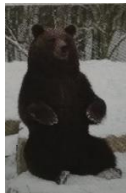
Tomber



Un écureuil



Suivre



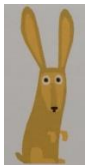
Un ours



Maman Ours



Un lapin



Madame Lapin



Des oreilles pointues



Pointu



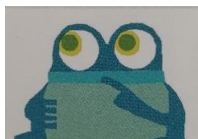
Une grenouille



Des yeux immenses



Immense



Grenouille



Chercher



Des biscuits



Volontiers



Raffoler

Annexe 7 : transcription du récit de Ruben au pré-test

1	PE	Alors, Ruben, est-ce que tu te souviens de cette histoire ?
2	Ruben	Oui.
3	PE	Tu te souviens du titre ?
4	Ruben	Oui, Flaubert.
5	PE	La promenade de Flaubert. Peux-tu maintenant me raconter avec tes mots l'histoire de Flaubert, grâce à ces 4 images, que nous avons déjà vues en classe. Tu peux prendre la 1 ^{ère} et me raconter le début de l'histoire.
6	Ruben	<i>Il choisit la bonne image, et met de suite les 3 autres images dans l'ordre.</i>
7	PE	Super Ruben. Très bien. Maintenant, tu veux bien me raconter l'histoire de Flaubert ?
8	Ruben	Oui.
9	PE	Très bien, alors vas-y mon grand. Je t'écoute.
10	Ruben	Il se promène, il se lève le vent. Après, il casse Flaubert. ... Il est cassé Flaubert.
11	PE	Et qu'est qui est cassé exactement ? Tu peux me nommer les parties du corps ?
12	Ruben	Les bras, le chapeau, la tête, le ventre, les pieds, les jambes. Les lunettes. Et après, la femme de Flaubert, elle recommence Flaubert.
13	PE	La femme de Flaubert rassemble les morceaux de Flaubert, oui. Mais est-ce qu'il est bien comme ça Flaubert ?
14	Ruben	Elle recommence Flaubert.
15	PE	Oui, elle reconstruit Flaubert. Elle rassemble les morceaux de Flaubert. Qu'est-ce qu'elle fait exactement ?
16	Ruben	Après, elle marche.
19	PE	C'est la femme de Flaubert qui marche ?
20	Ruben	Oui. Elle recommence Flaubert. Après, elle marche. Et après le vent, il se lève.

Annexe 7 bis : transcription du récit de Ruben au post-test

1	PE	Ruben, peux-tu me raconter l'histoire Un peu perdu, avec tes mots à toi ? Comme tu l'as déjà fait devant tous tes camarades de classe. Avec la maquette si tu veux.
2	Ruben	Oui !
3	PE	Alors je t'écoute !
4	Ruben	En fait, Bébé chouette est dans le nid. Et il penche, il penche, il penche. Boum boum boum...Et écureuil arrive : " Ça va Bébé Chouette ?"
5	PE	Et que répond Bébé Chouette ?
6	Ruben	Il répond : « je suis perdu ». Sa maman, elle dort la maman, elle avait pas vu Bébé chouette il penche.
7	PE	Ah elle n'a pas vu Bébé Chouette penché parce qu'elle dormait ?
8	Ruben	Oui.
9	PE	Alors que lui répond Ecureuil ?
10	Ruben	Il lui dit : ça va bien Bébé Chouette ? Bébé Chouette dit : « oui ».
11	PE	Oh, tu es sûr que Bébé Chouette il va bien, sans sa maman ?
12	Ruben	Non...Il est triste.
13	PE	Pourquoi il est triste ?
14	Ruben	Parce qu'il a perdu sa maman.
15	PE	Et alors qu'est - ce qu'il vient faire Ecureuil.
16	Ruben	Il vient m'aider Bébé Chouette.
17	PE	Ah, il vient aider Bébé Chouette ! Il est gentil Ecureuil.
18	Ruben	Et il dit "suis-moi !" Voilà, ta maman Bébé Chouette !
19	PE	Ah il a retrouvé sa maman ?
20	Ruben	Non. « C'est pas ma maman. Ma maman elle est grande comme ça mais c'est pas Maman Ours ! » Silence. « Ma maman... »
21	PE	Elle est comment sa maman ?
22	Ruben	Elle est perdue.
23	PE	Mais si ce n'est pas elle sa maman, que va-t-il dire à Ecureuil pour l'aider, pour lui décrire sa maman.
24	Ruben	Bah...
25	PE	Il a dit : « ma maman, elle est grande comme ça », et après ?
26	Ruben	Il dit à Ecureuil : « ma maman, pointu. Elle a des oreilles pointues. Elle a des aigrettes. »
27	PE	Ah oui ! Alors, Ecureuil, il sait maintenant qui est la maman d'Ecureuil ?
28	Ruben	Non, il va dire : « c'est pas ma maman Ecureuil ».
29	PE	Ah bon. Qui a-t-il vu si ce n'est pas sa maman ?
30	Ruben	Madame Lapin. Alors, Bébé Chouette lui dit : « c'est pas ma maman. Ma maman elle a des yeux immenses ! » Et Ecureuil dit : « viens avec moi ! Voilà ta maman ! »
31	PE	Ah d'accord.
32	Ruben	Mais bébé Chouette dit : « c'est pas maman. C'est une grenouille. »
33	PE	Et Grenouille, qu'est - ce qu'elle dit à Bébé Chouette ?
34	Lyham	Elle dit grenouille : « je sais, je la connais ta maman Bébé Chouette. Je vais t'aider à la retrouver. »
35	PE	Et comment Grenouille connaît la maman de Bébé Chouette ?
36	Ruben	Oui, comme ça. <i>Il mime la main en visière</i>
37	PE	C'est quoi comme ça ?
38	Ruben	La main en visière. « Et voilà ta maman Bébé Chouette ».
39	PE	Et là, qu'est - ce que ressent Bébé Chouette à ton avis ?

40	Ruben	Il est content. Maman chouette aussi. « Ecureuil, tu veux manger des biscuits ou pas ? »
41	PE	Oh c'est gentil. Maman Chouette propose des biscuits.
42	Ruben	Oui. Et ils montent tout de suite dans l'arbre. Et il va s'endormir.
43	PE	Qui va s'endormir ?
44	Ruben	Bébé Chouette ! Il va encore s'endormir, Bébé Chouette ? Oh... Il va pencher encore Bébé Chouette...Mais maman Chouette ne dort pas !
45	PE	Ah, alors ?
46	Ruben	Il est tombé encore !

Annexe 8 : transcription du récit de Léa au pré-test

1	PE	Alors, Léa, te souviens-tu de cette histoire ? Est-ce que tu reconnais ces images ?
2	Léa	Oui. C'est Flaubert.
3	PE	Tu te souviens du titre ?
4	Léa	Oui, Flaubert.
5	PE	La promenade de Flaubert. Tu me racontes avec tes mots à toi l'histoire de Flaubert grâce à ces images ? Tu me racontes le début de l'histoire ?
6	Léa	Oui. Il se promène avec ses pieds.
7	PE	Qui se promène ?
8	Léa	Flaubert.
9	PE	Et après ?
10	Léa	Le vent. Le vent se calme.
11	PE	Tu en es sûre ? Le vent se calme au début ?
12	Léa	Il se lève.
13	PE	Très bien. Et alors, qu'est-ce qui se passe après ?
14	Léa	Il casse Monsieur Flaubert. Ses chaussures, ses lunettes, son chapeau, ses pieds. Les deux pieds aussi.
15	PE	D'accord. Le vent casse Flaubert.
16	Léa	Et la tête et le ventre.
17	PE	Et après, qu'est-ce qu'il se passe ?
18	Léa	Il a la tête à l'envers.
19	PE	Ah, et qui a fait ça ?
20	Léa	La maman de Flaubert. En fait, il est revenu, la maman de Flaubert.
21	PE	Tu es sûre que c'est la maman de Flaubert ?
22	Léa	Oui.
23	PE	C'est sa femme, pas sa sœur. Ce n'est pas grave, continue ma grande.
24	Léa	Et il a mis la main à l'envers. En fait, Flaubert, il a la tête à l'envers
25	PE	Et est-ce qu'il peut marcher Flaubert comme ça ?
26	Léa	Non !
27	PE	Pourquoi ?
28	Léa	Bah parce qu'il peut pas.

Annexe 8 bis : transcription du récit de Léa au post-test

1	PE	Alors, Léa, peux-tu me raconter, avec tes mots à toi, l'histoire Un peu perdu ? Avec la maquette si tu le souhaites !
2	Léa	Il se penche, il se penche, et il tombe. Il a perdu sa maman. <i>Silence.</i>
3	PE	Et c'est qui que tu as dans les mains ?
4	Léa	C'est Ecureuil. Il entend Bébé Chouette. « Qu'est - ce qu'il y a Bébé Chouette ? » Il est triste.
5	PE	Pourquoi est-il triste ?
6	Léa	Parce qu'il a perdu sa maman.
7	PE	Alors, Ecureuil, que va-t-il faire ?
8	Léa	Il va retrouver sa maman.
9	PE	Il va retrouver la maman de Bébé Chouette ?
10	Léa	Oui. « Il est là ta maman ! »
11	PE	C'est très bien Léa. Mais avant qu'Ecureuil dise, "elle est là ta maman !", Bébé Chouette ne décrit pas sa maman à Ecureuil ?
12	Léa	Il lui dit « Bah qu'est - ce qu'il y a Bébé Chouette ? On va retrouver ta maman. Allez. Mais ta maman, elle est comment ? Elle est grande comme ça ! »
13	PE	Ah oui, elle est grande comme ça. Et après ?
14	Léa	Ecureuil il dit « viens ! » Madame Nours. Non ce n'est pas sa maman. Il est grande comme ça sa maman.
15	PE	Alors, comment peut-on aider Ecureuil ?
16	Léa	Ah je sais pas.
17	PE	Et si Bébé Chouette lui donnait un autre indice ?
18	Léa	Bah oui. Il va aller voir Madame Lapin. Mais ce n'est pas sa maman, c'est un lapin.
19	PE	Ah oui. Mais pourquoi Ecureuil pensait que c'était la maman de Bébé Chouette ?
20	Léa	Parce que Bébé Chouette il a dit que sa maman a des oreilles pointues comme ça.
21	PE	Oui, très bien Léa. Donc Ecureuil s'est encore trompé. Et après ?
22	Léa	Ils vont voir Grenouille. Oh ce n'est pas sa maman.
23	PE	Très bien. Mais pourquoi sont-ils allés voir Grenouille ?
24	Léa	Parce qu'elle a des yeux...
25	PE	Comment ?
26	Léa	Je sais plus.
27	PE	Immense.
28	Léa	Immense, comme Grenouille
29	PE	Et alors, Grenouille, est-ce que c'est sa maman ?
30	Léa	Non, c'est une grenouille. Mais Grenouille aide pour retrouver sa maman.
31	PE	Ah, elle connaît sa maman ? Comment elle connaît sa maman.
32	Léa	Oui. « Maman t'es là ! » Tout le monde va dans le nid. Il va dormir.
33	PE	Ah qui va dormir ?
34	Léa	Bébé Chouette !
35	PE	Et pourquoi sont-ils montés dans le nid ?
36	Léa	Pour manger des biscuits. Et il y a plus de place. Bébé Chouette il va dormir et boum boum boum...

Annexe 9 : transcription du récit de Lyham au pré-test

1	PE	Est-ce que tu te souviens de cette histoire Lyham ?
2	Lyham	Oui.
3	PE	C'est qui ce monsieur ? Est-ce que tu te souviens de son prénom ?
4	Lyham	<i>Il fait oui de la tête.</i>
5	PE	C'est bien, je vois que tu fais oui de la tête ! Tu peux me dire son prénom ?
6	Lyham	Oui (en chuchotant).
7	PE	C'est...
8	Lyham	E
9	PE	C'est « E » son prénom ?
10	Lyham	Non.
11	PE	Alors, comment s'appelle-t-il ?
12	Lyham	E
13	PE	C'est...Flau...
14	Lyham	<u>Silence.</u>
15	PE	Flaubert. Nous allons regarder les images, que nous avons regardées avec tes camarades en atelier. Est-ce que tu peux prendre la première image, celle qui raconte le début.
16	Lyham	<i>Il prend l'image du vent se lève, met les images dans le désordre.</i>
17	PE	Regarde Lyham, on va mettre les images dans l'ordre ensemble. <i>Je t'aide.</i> Voilà, comme ça. Est-ce que tu peux me raconter l'histoire de Flaubert maintenant ? Le début.
18	Lyham	Il est dehors.
19	PE	Oui, il est dehors ! Et que fait-il dehors ?
20	Lyham	<u>Silence.</u>
21	PE	Tu peux regarder l'image. Qu'est - ce qu'il fait Flaubert dehors ?
22	Lyham	<u>Silence.</u>
23	PE	Il fait quoi ici Lyham ?
24	Lyham	<u>Silence.</u>
25	PE	Il se promène ?
26	Lyham	Oui.
27	PE	Oui, très bien ! Et ici, après ? Qu'est - ce qu'il se passe ? Tu peux me raconter ce qu'il se passe ? Ce que tu vois ?
28	Lyham	Dehors.
29	PE	Oui, très bien Lyham. Il est dehors. Mais qu'est - ce qu'il se passe dehors ?
30	Lyham	Le vent.
31	PE	Oui, super mon grand. Et qu'est - ce qu'il fait le vent ici ?
32	Lyham	<u>Silence.</u>
33	PE	Le vent se lève. Oh...Alors, qu'arrive-il à Flaubert ?
34	Lyham	Il est ssé (cassé)
35	PE	Oui, il est cassé. Tu peux me nommer les parties du corps de Flaubert, qui se sont cassées ?
36	Lyham	Mains, jambes, entre (ventre), peau (chapeau), tête.
37	PE	Et ici ?
38	Lyham	Bras
39	PE	Oh, et que se passe-t-il après ?
40	Lyham	<u>Silence.</u>
41	PE	C'est qui ce personnage ? Tu te souviens de ce personnage ?
42	Lyham	<i>Il acquiesce de la tête.</i>

43	PE	Super. Tu me dis qui est ce personnage.
44	Lyham	<u>Silence.</u>
45	PE	Est-ce que tu veux que je te rappelle qui est ce personnage.
46	Lyham	<i>Il fait à nouveau un signe de tête pour me répondre par oui.</i>
47	PE	C'est la femme de Flaubert. Tu me racontes la suite ? Qu'est-ce que tu vois sur l'image ?
48	Lyham	<u>Silence.</u>
49	PE	Que fait la femme de Flaubert ? Tu peux regarder ce qu'elle fait.
50	Lyham	Elle...
51	PE	Oui, elle...
52	Lyham	<u>Silence.</u> la jambe.
53	PE	Ah, que fait-elle avec la jambe ?
54	Lyham	<u>Silence.</u>
55	PE	Qu'est-ce qu'elle fait mon grand ?
56	Lyham	<u>Silence.</u>
57	PE	Regarde, tu as raconté presque toute l'histoire. Mais est-ce que tu veux bien me raconter la fin de l'histoire de Flaubert ? Car moi, je l'ai oubliée.
58	Lyham	<u>Silence.</u>
59	PE	Tu veux qu'on arrête là ?
60	Lyham	<i>Oui de la tête.</i>
61	PE	Alors, on arrête Lyham. C'est déjà très bien ce que tu as fait. Merci Lyham de m'avoir raconté l'histoire de Flaubert.

Annexe 9 bis : transcription du récit de Lyham au post-test

1	PE	Lyham, peux-tu me raconter l'histoire Un peu perdu, l'histoire de Bébé Chouette ?
2	Lyham	Bébé Chouette est penché dans nid. Bébé Chouette boum bim boum. <i>Il prend Ecureuil.</i>
3	PE	Oh c'est qui ce personnage ?
4	Lyham	<u>Silence.</u> <i>Il joue avec toutes les figurines, les unes avec les autres, sans cohérence avec l'histoire.</i>
5	PE	Attends Lyham, je te propose de raconter l'histoire avec le livre. <i>Je retire la maquette.</i> Tu me la racontes ?
6	Lyham	Bébé Chouette Bim boum bim.
7	PE	Très bien.
8	Lyham	Maman elle est pas. Fait dodo maman.
9	PE	Ah, alors est-ce qu'elle a vu Bébé Chouette tombé ?
10	Lyham	Non, pas Bébé Chouette.
11	PE	Et après, qu'est-ce qu'il se passe ?
12	Lyham	Là (me montre Ecureuil)
13	PE	C'est qui lui ?
14	Lyham	Silence.
15	PE	C'est Ecureuil ?
16	Lyham	Oui.
17	PE	Il fait quoi Ecureuil ?
18	Lyham	Il est là. Il vu Bébé Chouette tomber. C'est Maman Chouette, c'est Bébé Chouette plus là-haut maintenant.
19	PE	Et oui, tu as raison, Bébé Chouette n'est plus là-haut. Il est où ?
20	Lyham	Il est là !
21	PE	Il est par terre. Et qu'est - ce qu'il va faire Ecureuil ?
22	Lyham	Chercher Maman Chouette.
23	PE	Oh c'est très gentil. Est-ce qu'Ecureuil connaît Maman Chouette ?
24	Lyham	<i>Il fait signe que non de la tête.</i>
25	PE	Bébé Chouette dit quelque chose à Ecureuil ?
26	Lyham	Maman grande.
27	PE	Oh oui, elle est grande comme ça.
28	Lyham	Elle dort là. On pas voir ses yeux. C'est elle.
29	PE	Et Ecureuil, qu'est-ce qu'il dit à Bébé Chouette, après ?
30	Lyham	<i>Lyham mime l'action de suivre.</i>
31	PE	Oui, qu'est - ce que ça veut dire ça ?
32	Lyham	« Suis-moi ! »
33	PE	Oui ! Super.
34	Lyham	« Non pas elle maman. »
35	PE	Oh ce n'est pas la maman Chouette. Mais pourquoi il croit que Maman Ours est la maman de Bébé Chouette.
36	Lyham	Parce qu'elle est grande. Elle est là maman. <i>(Il mime regarder en visière)</i>
37	PE	Et maintenant que dit Bébé Chouette ?
38	Lyham	Pointu. Bébé Chouette i dit pointu.
39	PE	Qu'est - ce qui est pointu ?
40	Lyham	Oreilles maman.
41	PE	Ah, donc, pour aider Ecureuil, Bébé Chouette dit que sa maman a des oreilles pointues ?
42	Lyham	<i>Lyham mime à nouveau l'action de suivre.</i>
43	PE	Oui, c'est quoi ça ?
44	Lyham	« Suis-moi ! - Non pas elle maman. »

45	PE	Oh ce n'est pas Maman Chouette ?
46	Lyham	C'est Lapin. Pointu. Bébé.
47	PE	Et à ton avis, que ressent Bébé Chouette, car ce n'est pas encore sa maman ?
48	Lyham	Il est triste parce qu'il trouve pas sa maman Chouette.
49	PE	Oh oui, tu as raison, il doit être triste. Alors, que dit-il encore pour aider Ecureuil ?
50	Lyham	<u>Silence.</u>
51	PE	<i>Je montre les yeux.</i>
52	Lyham	<u>Silence.</u>
53	PE	Ma maman, elle a des yeux...immenses comme ça.
54	Lyham	Non pas elle. Oh elle est plus là maman. Elle cherche Bébé Chouette. <i>Il me montre Grenouille.</i>
55	PE	Tu me montres qui mon grand ?
56	Lyham	<u>Silence.</u>
57	PE	C'est Grenouille.
58	Lyham	Pas elle maman.
59	PE	Ah Bébé Chouette dit : "ce n'est pas elle ma maman.". Tu as raison.
60	Lyham	Plus là-haut maman. Plus là maman. <u>Silence.</u>
61	PE	Et Grenouille, est-ce qu'elle peut aider Bébé Chouette ?
62	Lyham	<u>Silence.</u>
63	PE	Maman Chouette, elle avait rencontré Grenouille un peu plus tôt.
64	Lyham	Vu ta maman.
65	PE	Oui, elle lui dit : « j'ai vu ta maman, je la connais ta maman. Elle te cherchait tout à l'heure. »
66	Lyham	Maman là. Court. Saute.
67	PE	Oh, ils se retrouvent ?
68	Lyham	Elle est là. Là maman.
69	PE	Oh oui. Alors que dit Maman Chouette à Ecureuil et Grenouille ?
70	Lyham	Merci. Chercher maman Bébé Chouette.
71	PE	D'avoir cherché Maman Chouette. Et après ?
72	Lyham	Le nid. Gâteaux. Bim boum
73	PE	Ah, ils mangent des gâteaux, des biscuits ?
74	Lyham	Oui. Gâteaux.
75	PE	Pourquoi ?
76	Lyham	Merci chercher Bébé Chouette.
77	PE	Très bien Lyham. Maman Chouette offre des biscuits à Ecureuil et Grenouille pour les remercier, pour leur dire Merci d'avoir retrouvé Bébé Chouette.
78	Lyham	bim boum bim.

Résumé :

Le développement du langage étant un des enjeux majeurs de l'école maternelle, son enseignement devient alors une priorité pour tout enseignant du cycle des apprentissages premiers. Néanmoins, comment accompagner concrètement ces très jeunes élèves de maternelle dans cette acquisition du langage et les « faire progresser [...] vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale » pour reprendre fidèlement les propos des Instructions Officielles ? C'est précisément cette question qui m'a amenée à interroger mes pratiques d'enseignement, auprès de mes élèves de Petite Section, et plus précisément les petits parleurs, et à prêter une attention toute particulière à la compréhension. Différents travaux de recherche ont ainsi retenu toute mon attention, notamment ceux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, concepteurs de la méthode Narramus. L'objectif de cette méthode étant d'apprendre à comprendre et à raconter, ma volonté a été d'expérimenter un scénario Narramus, afin de mesurer les effets d'un travail systématique, régulier et explicite de la compréhension sur la production des élèves.

Mots clés : maternelle - élèves petits parleurs - langage - compréhension - enseignement explicite.

Summary :

Language development is one of the major issues in kindergarten, consequently its teaching becomes a priority to any teacher in the primary learning cycle. However, how can we practically accompany those very young pupils in the acquisition of language and “make them progress [...] towards understanding and use of an oral French language”, as specifically mentioned in the Official instruction? This is exactly this question which led me to reflect on my teaching practices, and to be particularly focused on comprehension with my first grade pupils, and especially the little speakers. I have been very interested in several research projects, especially those of Sylvie Cèbe and Roland Goigoux, designers of the Narramus method. As the aim of this method is to learn understanding stories and narrating, my wish was to experiment it in order to measure what effects a systematic, regular and explicit work on understanding has on the pupils' productions.

Keywords : kindergarten - little speakers - language - understanding - explicit teaching