



HAL
open science

Le racontage en PS, une activité complexe ?

Claire Posta-Maeso

► **To cite this version:**

| Claire Posta-Maeso. Le racontage en PS, une activité complexe ?. Education. 2020. dumas-03116457

HAL Id: dumas-03116457

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03116457>

Submitted on 20 Jan 2021

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.



Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Le racontage en PS, une activité complexe ?

Présenté par POSTA-MAESO Claire

Mémoire de M2 encadré par KONE Martine

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée durant cette année de stage et qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Mme Martine Kone, Professeur d'Histoire à l'INSPE de Bonneville, pour sa patience, le temps qu'elle m'a consacré et surtout, pour ses conseils avisés, qui ont contribué à étoffer ma réflexion.

Je veux également remercier l'équipe pédagogique de l'INSPE de Bonneville pour sa bienveillance et la qualité de ses enseignements.

J'adresse mes sincères remerciements à tous mes collègues de l'école maternelle Marianne Cohn d'Annemasse pour leur soutien durant cette première année.

Un grand merci à Nathalie Laurent, mon binôme de classe, qui m'a toujours accompagnée et aidée dans mon processus de professionnalisation.

Enfin, je remercie mes parents et mon frère, Patricia, Laurent et Damien, pour avoir relu mon mémoire et corrigé certaines imperfections. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont grandement facilité mon travail.

J'exprime tout mon respect et toute ma gratitude à ces personnes qui ont su être présentes pendant cette année particulière et parfois difficile. J'ai pu découvrir le beau métier de Professeur des Ecoles, dans des conditions quelque peu hors du commun en étant toujours entourée et soutenue.

Table des matières

Introduction	1
1. En PS, un accès difficile à la compréhension	1
1.1 Les trois boulets de la maîtresse débutante en maternelle	1
1.1.1 L'écoute	2
1.1.2 La compréhension	3
1.1.3 Le langage	5
1.2 Le cadre explicatif	6
1.2.1 Le développement de l'enfant	7
1.2.2 Les canaux de compréhension	9
1.3 Vers une théorie globale des apprentissages?	12
1.3.1 Les propositions de Léonard Vannetzel	12
2. Cadre expérimental	15
2.1 Un support approprié au contexte de la classe	15
2.1.1 Présentation du contexte de la classe	15
2.1.2 Présentation du support de travail "La Moufle"	17
2.2 L'analyse de l'œuvre, une étape indispensable	17
2.3 Description du dispositif	19
2.3.1 Présentation du projet	19
2.3.2 Quel tissage pour les élèves en difficulté?	21
2.4 Description du recueil de données	21
3. Entre premier et dernier enregistrement, quels progrès?	22
3.1 Une appropriation par tous les élèves de la structure de l'histoire	22
3.2 Un enrichissement syntaxique	25
3.3 Une écoute accrue	26
4. Quels sont les apports de ce projet?	27
4.1 Discussion	27
4.1.1 Re-contextualisation	27
4.1.2 Un lien évident avec la méthode Narramus	28
4.1.3 Une progression marquée des habiletés narratives des enfants	28
4.1.4 Limites et perspectives	29
4.2 Conclusion	30
Bibliographie	32

Introduction

A l'école maternelle, le langage est une priorité. Dès la petite section, il est important de travailler tant le langage oral que le langage écrit. Le travail réalisé en compréhension d'histoire permet aux élèves d'apprendre à écouter de l'écrit, de le comprendre et de découvrir sa fonction. Cependant, adopter une posture d'écoute adaptée et des stratégies efficaces pour réaliser ce travail, peut paraître difficile pour un jeune élève. C'est alors à l'enseignant de l'accompagner et de le guider pour que la compréhension soit bonne. Pour qu'en classe de petite section, l'évaluation de la compréhension d'une histoire puisse passer par le langage oral, il est nécessaire de développer les capacités narratives des tout petits. Compréhension d'un récit transmis par l'adulte et capacité de l'élève à restituer ce qu'il a compris, doivent ainsi être travaillées en boucle. Le racontage d'une histoire par les élèves sera donc l'objectif principal de cette étude.

Nous choisirons un album support. Son étude se fera sur une période complète et sera réalisée sous forme de projet, afin que les élèves puissent découvrir et exercer différentes stratégies pour comprendre l'histoire. Ainsi, nous demanderons-nous si la variation des canaux de compréhension et l'entraînement de la mise en mémoire pourraient favoriser le racontage par les élèves. Pour répondre au mieux à cette interrogation, ce mémoire s'articulera en quatre parties. Nous mettrons tout d'abord en évidence les données renseignées par la recherche, puis nous exposerons le cadre de l'expérimentation menée. Nous verrons ensuite les résultats obtenus dans le cadre du dispositif pédagogique mis en place et nous aborderons enfin les différents apports et limites de cette étude.

1. En PS, un accès difficile à la compréhension

1.1 Les trois boulets de la maîtresse débutante en maternelle

L'entrée dans l'univers de la maternelle est, pour une jeune maîtresse, une étape déroutante. Il lui faut à la fois découvrir et travailler sa posture d'enseignante, tout en apprenant aux enfants à élaborer une posture d'élève. Le temps de lecture, durant lequel les élèves avaient des difficultés de concentration et donc de compréhension, était pour moi un moment particulièrement difficile. En prenant appui sur des travaux scientifiques pour monter en compétences professionnelles, j'ai pu dégager trois axes de travail complémentaires et

connexes permettant d'améliorer et d'enrichir ces moments de lecture d'albums : l'écoute, la compréhension et le langage.

1.1.1 L'écoute

L'écoute est une activité complexe, notamment pour une personne non entraînée. Elle demande souvent un engagement de l'auditeur. Il existerait plusieurs types d'écoute, selon J. Ribière-Raverlat (1997). Tout d'abord "l'écoute passive", synonyme d'"entendre", durant laquelle l'attention prêtée aux sons environnants ne serait pas constamment maintenue. Il y aurait également "l'écoute globale", utilisée pour le bien-être, pour les moments de plaisir mais qui ne demanderait pas d'investissement particulier de la part de l'auditeur. Ensuite, "l'écoute active" serait une volonté de l'auditeur de comprendre le message donné. Enfin, "l'écoute analytique" impliquerait une concentration importante et une attention particulière de l'auditeur pour saisir, décoder et analyser le message, afin de comprendre celui-ci et de pouvoir éventuellement y réagir. C'est ce dernier type d'écoute qui est particulièrement attendu à l'école, mais qui demande un investissement cognitif important de la part de l'élève. A l'école maternelle, ce type d'écoute doit être l'objet d'un entraînement et d'un travail particuliers. En effet, lorsqu'un enfant entre en maternelle, il doit apprendre le métier d'élève pour cela, comprendre les règles de l'école et de la vie collective. L'élève doit développer sa capacité d'inhibition, afin de pouvoir entrer dans les apprentissages par l'écoute.

Dans cet objectif, l'enseignant doit être vigilant à installer un espace et un cadre d'écoute agréables et accueillants pour les élèves, permettant ainsi d'éveiller et de maintenir leur écoute. Il faut également préparer le climat de classe et trouver des stratégies, afin que les élèves entrent dans une attitude d'écoute. Cela doit se faire avant même que le moment d'écoute ne débute. La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire a établi une liste des causes permettant d'expliquer le mauvais fonctionnement des situations d'écoute. Elle indique que l'enseignant doit examiner "tous les maillons de la chaîne d'écoute de son origine à son destinataire pour déceler "la poussière" qui a grippé le système" (2007, p.4). Elle ajoute que lorsqu'une situation d'écoute ne fonctionne pas, plusieurs facteurs peuvent être mis en cause : la pratique de l'enseignant, le contexte et la pratique de l'élève. Pour que l'écoute soit optimale, l'enseignant doit tout d'abord travailler sa présence, sa voix, son débit, son articulation, sa posture, son langage ainsi que sa pédagogie. En effet, l'enseignant doit s'adapter à son public et à la tâche à effectuer. Lors d'un moment de lecture, il doit maîtriser le support de travail, afin de pouvoir

s'imprégner de l'histoire et la retranscrire de la façon la plus vivante et la plus parlante pour son jeune auditoire. Il doit ensuite analyser le contexte dans lequel se déroule cette activité d'écoute et être attentif au lieu, au moment de la journée, ainsi qu'aux conditions dans lesquelles se déroule la situation d'écoute. Les élèves doivent se trouver dans un lieu sécurisant, où ils sont à l'aise et pendant un temps calme. Enfin, l'élève peut ne pas être disposé à écouter pour différentes raisons. Le niveau de fatigue, les éléments perturbateurs (bruits, perturbations pour cause d'incident, etc.) sont des facteurs importants, pouvant expliquer des difficultés d'écoute chez les élèves.

L'écoute demande un réel apprentissage de la part des élèves, notamment en petite section où ils découvrent le métier d'élève et le partage de l'attention. En effet, l'enseignant ne peut s'adresser aux élèves individuellement lors de la lecture d'une histoire, il doit s'adresser au groupe et chaque élève doit se sentir concerné. Cet apprentissage de la décentration est essentiel en amont de tout autre apprentissage collectif. Il est important de définir un cadre précis qui permette aux élèves de se trouver dans des conditions d'écoute idéales. Cependant, l'écoute seule ne suffit pas en lecture, la compréhension est également un objectif d'apprentissage important, afin que les élèves puissent accéder au sens.

1.1.2 La compréhension

Tout comme l'écoute, la compréhension nécessite un travail approfondi dès la maternelle et ce jusqu'au collège. Selon R. Goigoux (2014), si l'on veut que les élèves apprennent à comprendre, il faut leur donner des clés en guidant leurs investigations dans les textes. En effet, il est essentiel, de le faire de manière systématique, répétitive et progressivement de manière conscientisable. Il faut que les élèves intériorisent les procédures de compréhension afin de devenir plus tard des lecteurs autonomes. Pour cela, il faut que l'élève sache ce qu'il est important d'analyser dans le récit. L'étude de sa trame, le "qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi...", ne suffit pas à comprendre un récit. Les clés d'une histoire résident également, et de manière complémentaire, dans l'observation des personnages. Il faut que l'enseignant guide l'attention des élèves sur le caractère des personnages, ainsi que sur ce qu'ils pensent (leurs buts, leurs sentiments, leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements). La construction des compétences de compréhension relève d'un enseignement explicite sur ces deux registres, il ne suffit pas de lire régulièrement des textes sans les travailler de manière plus approfondie.

Le principal enjeu de la compréhension cité par les programmes de 2015 est “d’habituer les enfants à la réception du langage écrit afin d’en comprendre le contenu” (p.7, 2015). Pour cela, c’est à l’enseignant de prendre en charge la lecture, d’orienter ainsi que d’animer les échanges qui suivent l’écoute. La compréhension ne peut se faire à un instant T. Il s’agit, selon N. Pinel (2015), d’un processus dynamique qui évolue dans le temps. En effet, au fur et à mesure des lectures, les élèves intègrent progressivement de nouveaux éléments de compréhension. Pour que l’élève comprenne un texte, il faut donc qu’il se base sur ses connaissances antérieures, qu’il identifie les indices textuels et qu’il en extraie les éléments implicites. Ce travail relève d’un lecteur expert. En petite section, l’élève n’a pas les compétences nécessaires pour réaliser cette tâche, c’est donc à l’enseignant de guider son raisonnement et de lui apporter les éléments lui permettant une meilleure compréhension du texte. Comme le précise la DSDEN du Val d’Oise (2019), il est essentiel d’agir sur l’univers de référence de l’album, préalablement à la lecture. Puis, doivent être mises en place des séances qui permettront d’identifier les personnages, de comprendre les concepts de temps et de causalité ou encore d’entraîner les élèves à faire des inférences sur l’histoire. Enfin, il faudra s’assurer de la compréhension en s’intéressant à la cohérence générale et non aux détails du texte.

Afin d’évaluer la compréhension, l’élève va devoir produire un texte et des compétences monologiques lui sont donc nécessaires. En effet, il doit raconter l’histoire seul. Le travail de mémorisation est donc essentiel. R. Goigoux (2014) déplore le fait que le lecture-compréhension soit bien souvent peu investie. Selon lui, l’enseignant va expliquer à l’élève, afin de l’aider à comprendre plutôt que de le laisser découvrir le texte à travers différentes recherches autour de la morphologie ou du contexte de l’histoire. Il regrette également le peu de travail effectué autour de la mémorisation et de la réutilisation. Il serait donc intéressant de travailler la compréhension à partir d’une œuvre, qui serait fil conducteur, puis d’engager des investigations. Ceci permettrait à l’élève de construire explicitement des compétences en compréhension.

Pour réaliser ce travail, l’élève doit construire des compétences langagières importantes. En effet, le langage est indispensable dans le développement de l’enfant et pour tous les apprentissages. Il est la condition d’acquisition de nombreuses autres compétences.

1.1.3 Le langage

Le langage a une place primordiale à l'école maternelle. Son acquisition est une priorité, qui ne peut se concevoir indépendamment des autres domaines d'apprentissage. D'après le SCEREN, "en situation scolaire, le langage correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire)" (2011, p.5). Celui-ci s'acquiert en situation, il peut être source d'inégalités scolaires et de difficultés futures. C'est pourquoi, il est essentiel d'y prêter une attention particulière dès la petite section. L'apprentissage du langage se fait par la communication et c'est parce que les élèves interagissent en situation dès leur plus jeune âge, qu'ils se rendent compte de la nécessité de s'approprier cet outil. Pour cela, les échanges doivent porter sur des éléments connus de l'élève. Il est important de noter que le langage s'acquiert avant l'entrée à l'école, principalement au sein de la cellule familiale, et qu'il est essentiel de prendre appui sur la langue maternelle de l'enfant. La dévalorisation de cette langue première pourrait générer chez l'enfant un conflit, qui desservirait l'apprentissage d'une seconde langue.

En effet, le langage est un instrument fondamental dans le développement de l'enfant. Il a une dimension psycho-affective importante notamment dans l'expression des besoins, des sentiments, des émotions ou encore dans l'affirmation d'identité. Le langage permet à l'élève de se construire une appartenance à un groupe, à travers les échanges collectifs et grâce à l'élaboration d'une culture commune. Certains élèves ne prendront pas la parole s'ils n'ont rien à dire ou s'ils n'osent pas par manque de confiance en eux. Le fait d'avoir des connaissances en commun et des ressources langagières solides sur un sujet, peut les encourager à participer et s'améliorer. Pour cela, il est important que l'enseignant sollicite chaque élève et crée un espace de parole favorisant l'échange. Le SCEREN (2011) note l'importance des "silences actifs" pour permettre aux élèves ayant davantage de difficultés, particulièrement en grand groupe, de comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue en situation. L'élève doit prendre du plaisir à participer à l'échange pour construire cette culture commune, il fait dans ce cas, "l'expérience du langage comme véhicule de la culture" (2011, p.10). Ce sont des moments de partage, tels que le chant de comptines ou de chansons, le récit d'histoires, qui permettent aux élèves d'entrer dans cette culture commune. Le récit d'histoires est par ailleurs un moyen de faire entrer les élèves dans la culture de l'écrit, en apprenant que "l'écrit est une trace qui peut être convertie en langage oral" (2011, p.7). Le travail réalisé sur le récit permet de découvrir une forme particulière du langage, le langage d'évocation. Le but est que l'élève passe de l'utilisation d'un langage en contexte à un langage décontextualisé. Pour ce faire, l'élève doit

acquérir des compétences lexicales et syntaxiques. Il doit prendre en charge son énonciation et devenir de plus en plus explicite et pour l'y aider, l'enseignant doit organiser des séances permettant la mise en œuvre de l'apprentissage lexical et syntaxique. Bien que ces compétences soient travaillées de manière transversale, l'étude des mots en contexte lors de séances intégrées, doit être complétée par des séances spécifiques, lors desquelles "le lexique doit être considéré comme un objet d'apprentissage" (2011, p.46). La syntaxe sera quant à elle intégrée en situation, par exemple, lors de l'écoute d'une histoire, puis de son racontage. Les élèves vont progressivement s'imprégner des structures de l'histoire et pouvoir en restituer des passages. L'autre enjeu important dans la découverte de l'écrit, est la familiarisation avec l'objet livre. En petite section notamment, certains élèves n'ont été que très peu, voire jamais, en contact avec la littérature et l'objet livre. Il s'agit de leur faire découvrir cet usage en développant des expériences sur l'écrit, qui permettront d'établir avec celui-ci un rapport personnel et une nouvelle culture. Il est essentiel que l'élève découvre progressivement la fonction et le fonctionnement du livre.

La création d'un contexte favorable aux apprentissages permet de tendre vers l'acquisition par tous les élèves, d'un niveau de langage permettant l'évocation d'une réalité ou d'un événement absent. Cependant, certains écarts entre les élèves peuvent poser problème à l'enseignant. Des élèves peuvent, par exemple, avoir appris une autre langue dans leur milieu familial et posséder de nombreux acquis, qui ne sont pas visibles par l'enseignant. Pour ces élèves, la compréhension est plus difficile et plus coûteuse en terme d'implication cognitive. Il leur sera donc important d'apprendre la langue utilisée à l'école, afin de faire reconnaître leurs compétences. Pour autant, il paraît nécessaire de faire une place aux autres langues, afin que celles-ci ne soient pas dévalorisées.

L'évaluation du langage se fait à travers l'observation quotidienne des productions d'élèves. Tout élève doit progresser dans ses prises de parole en parlant plus régulièrement de situations de plus en plus variées et de manière plus structurée.

1.2 Le cadre explicatif

Les axes de travail, préconisés en maternelle et que nous venons de décrire, se justifient par les données de la psychologie développementale et cognitive.

1.2.1 Le développement de l'enfant

L'entrée à l'école maternelle est un réel bouleversement dans la vie de l'enfant, il s'agit souvent de la première séparation d'avec le milieu familial. L'enfant perd donc ses repères habituels et découvre de nouveaux espaces, une nouvelle organisation du temps et de nouvelles personnes. Le rôle de l'école maternelle, cité dans les programmes de 2015 est de "donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité". Ces changements dans la vie de l'enfant peuvent impacter les apprentissages et s'ils ne sont pas pris en compte par les enseignants, cela peut avoir des conséquences importantes sur le devenir élève de l'enfant. L'écoute et la compréhension d'une histoire demandent à l'enfant d'avoir certains acquis et certaines compétences qui se sont plus ou moins développés avant son entrée à l'école et qui continueront de se développer ensuite.

A l'âge de 3 ans, l'enfant est un être en pleine construction, en tant qu'individu. Dès sa naissance, l'enfant est en constant développement et évolue tant au plan moteur, langagier, cognitif, social qu'affectif. Selon la vision constructiviste de Piaget analysée, par O. Houdé (2004), le développement de l'enfant s'envisage par stades. En premier lieu, le stade sensori-moteur chez le bébé implique la conception de la permanence de l'objet, comme unité de base du réel. Ensuite, le stade des opérations concrètes chez l'enfant, correspond au dénombrement et à la catégorisation ou au classement des objets. Enfin, le stade des opérations formelles chez l'adolescent/adulte est lié au raisonnement sur des idées, hypothèses, etc. Cependant, la vision piagétienne est remise en cause par les nouvelles théories sur la psychologie de l'enfant, les chercheurs démontrant que le développement est irrégulier, non linéaire et peut comporter des stagnations voire des régressions. Selon la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (2012), les enfants ne se construisent pas uniquement des représentations du monde physique mais également une "théorie de l'esprit", une représentation des désirs, savoirs, croyances, etc. Il est essentiel de prendre en compte cette dimension, notamment dans la compréhension d'histoires. Si l'enfant n'est pas capable de se représenter ces désirs, croyances d'autrui, etc. Il ne pourra alors pas s'imprégner de l'histoire et la comprendre. A l'école, l'enseignant a pour rôle de guider l'élève dans la construction de concepts ainsi que dans le développement langagier. Il existe des écarts selon les problèmes à résoudre, l'élève doit donc apprendre à inhiber certaines stratégies. Selon O. Houdé (2007), l'inhibition d'une stratégie inadéquate permet de progresser. Il ne s'agira donc pas uniquement de construire de nouvelles stratégies, mais aussi d'apprendre à utiliser celles qui sont le plus adaptées à une tâche donnée.

C'est donc dans "l'interaction entre développement et apprentissage, [...] que l'enfant va évoluer" (2012, p.1).

Le développement langagier est un point essentiel du développement de l'enfant, il permet l'acquisition de nombreuses compétences. C'est à travers les interactions sociales que le langage va se développer. C'est pourquoi, certains enfants s'expriment plus facilement que d'autres. Les enfants souvent stimulés par l'adulte et rapidement considérés comme des interlocuteurs, auront une aisance à l'oral, que des enfants ayant une expérience plus limitée, n'auront pas. Les rapports d'Eduscol (2012) présentent les étapes du développement langagier : entre 2 et 3 ans l'enfant peut produire entre 200 et 300 mots et comprendre les demandes directes et indirectes. Entre 3 et 4 ans, son vocabulaire est plus développé et l'enfant sait utiliser des phrases courtes. A l'école, il s'agira de travailler la complexité de ses phrases et de faire en sorte qu'elles soient automatiquement correctes.

Le développement cognitif est également un point essentiel dans le développement de l'enfant. Le rapport Eduscol (2012) constate que les enfants développent des "théories naïves du monde physique et du monde mental, c'est-à-dire des représentations abstraites, organisées et cohérentes de la manière dont le monde fonctionne" (2012, p.3). Ce sont ces représentations qui permettront à l'enfant d'imaginer et de raisonner logiquement.

Enfin, le développement social et affectif de l'enfant joue également un rôle important dans son développement. En effet, les émotions sont indispensables à l'enfant pour se construire une représentation de lui-même et de son identité. Comme le souligne C. Gueguen (2014), les émotions impactent les capacités relationnelles de l'enfant. Les émotions apportent des renseignements sur nos souhaits et nos "besoins profonds". Il faut avoir conscience de soi pour se construire. L'environnement social et affectif agit directement sur le cerveau, ce qui a un impact, tant sur le développement affectif que cognitif. K. Uvnas-Moberg (1997) et L. Cozolino (2006), cités par C. Gueguen (2014), émettent la théorie que l'établissement de relations bienveillantes et chaleureuses avec l'enfant, l'aide à évoluer positivement, augmente son sentiment de bien-être et de confiance et diminue son anxiété. Il est donc impératif que l'enseignant assure un climat de classe serein et établisse un lien bienveillant avec les élèves.

1.2.2 Les canaux de compréhension

Il est primordial que les élèves aient accès au plus tôt à une culture commune de l'écrit. Pour cela, "l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication" (programmes 2015). Cependant, il s'agit d'une activité complexe pour les élèves, car il sera question d'écouter et comprendre un texte relativement long et dont la forme syntaxique sera parfois éloignée de l'oral. Le travail réalisé en lecture compréhension a pour objectif d'apprendre aux élèves à comprendre de mieux en mieux les récits. Pour cela, nous l'avons vu, ils doivent apprendre à repérer le personnage principal et établir les relations qu'il a avec les autres personnages. Ils doivent également apprendre à comprendre que les événements et leur chronologie forment un tout. Or, il existe de nombreux obstacles à la compréhension et c'est à l'enseignant de les identifier pour pouvoir aider les élèves à les franchir. C. Lécullée (2017) propose une liste détaillée de ces obstacles.

Tout d'abord, les **obstacles culturels, sociaux et économiques** concernent principalement les élèves n'ayant pas été, ou très peu, habitués à l'objet livre. En effet, certaines familles ont très peu accès à la littérature. Cela peut être pour des raisons financières, par manque de temps ou d'intérêt, par méconnaissance des moyens de se procurer des livres ou parce que les parents n'ont eux-mêmes pas eu ce contact aux livres. C'est pourquoi il est essentiel de transmettre aux enfants l'importance et la valeur de l'objet livre. Ils doivent apprendre à éprouver du plaisir à l'utiliser et à le découvrir.

Il existe également des **obstacles psychologiques et affectifs**. Pour que l'élève entre dans l'imaginaire du récit, il est important qu'il "s'extraie partiellement de son égocentrisme infantin pour pouvoir accéder à l'autre" (2017, p.12). L'élève doit prendre des distances avec l'histoire pour éviter de se faire submerger par le récit et d'en perdre le sens. Il doit donc avoir une certaine maturité psychologique et affective qui lui permettra d'entrer dans la compréhension du récit. Il doit apprendre à avoir une posture adaptée qui lui permette à la fois de comprendre le personnage (ses buts, ses raisons d'agir, ses émotions, etc.) sans se laisser envahir, afin d'être en capacité de comprendre le contexte global de l'histoire à travers une vision plus objective.

Des obstacles peuvent être relevés sur le **plan symbolique, de rapport au réel et à l'imaginaire**. Le langage d'évocation et la fonction symbolique émergeraient autour de l'âge de 2 ans selon C. Lécullée (2017). A cet âge, les enfants ont parfois des difficultés à entrer dans la fiction et à la comprendre. En effet, leur capacité à évoquer l'imaginaire se construit après celle qui leur permet de se représenter le passé. L'enfant doit donc constamment faire des liens

entre ce qu'il voit et entend dans l'album et la réalité. Il s'agit d'un travail complexe que l'enseignant doit fortement guider au départ.

Les **obstacles liés à la concentration et aux besoins moteurs** demandent également une attention particulière de l'enseignant. Selon W. James, se concentrer c'est fermer notre conscience à tout ce qui peut nous distraire, c'est bloquer les informations qui peuvent nuire à la réflexion dans laquelle nous sommes. Cela demande une capacité d'inhibition forte, que les enfants entrant en maternelle n'ont pas encore acquise. L'enseignant doit donc choisir un moment adapté, pour que les élèves soient disposés à rester calmes, sans trop de mouvements et donc disponibles intellectuellement.

Les obstacles, précédemment cités, concernent principalement les difficultés liées au contexte général de déroulement de l'activité et à l'élève lui-même. Toutefois, de nombreux obstacles peuvent également être liés à l'histoire elle-même. Il convient donc pour l'enseignant d'analyser méthodiquement le récit qu'il va travailler en classe avec les élèves. Différents obstacles sont encore nommés par C. Lécullée (2017).

Des **obstacles** peuvent être **liés à la compréhension de l'histoire** elle-même. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les éléments principaux à prendre en compte dans un récit sont : le(s) personnage(s) et l'univers de référence. Cependant, il est difficile pour un enfant d'avoir une vision globale de l'histoire car, pour lui, chaque page est différente. L'élève doit impérativement intégrer la permanence des personnages et du contexte de l'histoire. Pour certains élèves, le contexte, l'univers dans lesquels se déroule l'histoire, peuvent en outre être parfois difficilement perçus et compris. Le manque de connaissances, de références dans le monde réel peut empêcher l'enfant d'accéder à l'imaginaire, car il peut être dans l'incapacité de créer des images mentales. Il est donc essentiel que chaque enfant puisse se construire une première culture littéraire. Cependant, le principal obstacle lié à la compréhension de l'histoire reste, selon C. Lécullée (2017), lié aux éléments de logique et de causalité. Les enfants doivent saisir les opérations logiques essentielles de l'histoire et leur chronologie pour la comprendre, mais si son contenu peut leur être difficile d'accès, la façon dont elle est transmise peut également poser problème.

L'enseignant a en effet un rôle essentiel dans la prévention des **obstacles liés à la compréhension du récit et aux différents constituants de l'album**. Il existe plusieurs moyens de transmettre l'histoire aux élèves. L'enseignant a ainsi la possibilité de lire ou de raconter l'histoire et de montrer ou non l'image aux élèves pendant la lecture. Ces différentes façons de procéder ont plusieurs visées. Un texte lu respecte mot pour mot les écrits de l'auteur et relate l'histoire plus "justement" avec tous les détails. Il permet aux élèves d'accéder au langage écrit

et de mieux intégrer le texte après plusieurs lectures. Cependant, l'accès à la compréhension est parfois difficile du fait de la distance induite par la narration. Certaines formulations du texte peuvent être peu familières aux élèves. L'utilisation d'anaphores, de connecteurs, les registres de langue, les figures de style, etc. sont autant de particularités liées à l'écrit, pouvant générer des difficultés de compréhension chez les élèves. Dans ce cas, il est donc difficile pour eux de s'impliquer dans l'histoire. Un texte raconté est, quant à lui, adapté par l'enseignant au niveau des élèves. Le texte écrit de l'auteur n'est ainsi plus respecté mot pour mot, bien que les images soient toujours en appui du récit. L'enseignant va transmettre l'histoire en expliquant le contexte, en adaptant le vocabulaire et la syntaxe aux élèves, cette façon de partager le récit étant plus compréhensible par les élèves. L'utilisation des images de l'album peut également varier pour aider à la compréhension du récit. Le Ministère de l'Education Nationale (2017) propose plusieurs méthodes d'utilisation de ces images. L'enseignant peut montrer l'image et lire le texte en même temps, ce qui est la manière la plus littéraire de partager le récit. La relation texte-image est en effet essentielle dans les albums, bien qu'il soit parfois compliqué pour les élèves de faire le lien entre ce qui est dit et ce qui est montré. L'enseignant peut également lire le texte puis montrer l'image, ce qui permet d'apprendre aux élèves à comprendre l'histoire uniquement grâce aux mots. Enfin, l'enseignant peut montrer les images puis lire le texte, ce qui invite les élèves à lire l'image et à émettre sur l'histoire des hypothèses, qu'ils pourront ensuite valider ou non par rapport au texte lu. Il est donc important pour la compréhension du récit que l'enseignant varie les moyens de transmettre l'histoire, afin que les élèves s'imprègnent plus facilement du récit et puissent accéder au sens. L'enseignant est un réel accompagnateur dans la compréhension du récit, le guidage qu'il effectue permet aux élèves de créer des stratégies permettant une meilleure compréhension des histoires. Il faut en revanche être vigilant à ne pas trop "expliquer" le texte, car cela pourrait réduire l'effet fiction du récit et extraire l'élève de la narration. R. Goigoux insiste sur le fait qu'il faille valoriser la découverte par rapport à l'explication, les enseignants ayant généralement tendance à expliquer, alors que l'étude de la morphologie et l'utilisation du contexte seraient très peu utilisées. Pour aider à la compréhension, il s'agira donc d'allier l'explication à l'exploration pour les élèves.

Enfin, selon C. Lécullée (2017), des **obstacles** sont **liés aux usages et pratiques de classe**. En effet, certaines habitudes, fréquemment prises dans les classes, ne sont pas nécessairement les plus adaptées pour travailler la compréhension en lecture. La quantité d'ouvrages est, par exemple, régulièrement préférée à la qualité de ceux-ci, l'hypothèse la plus répandue étant que lire beaucoup permettrait d'apprendre plus aux élèves. Cependant, si ces livres ne sont pas adaptés, en raison de leur complexité ou de leur manque de contenu, ils n'auront pas d'intérêt

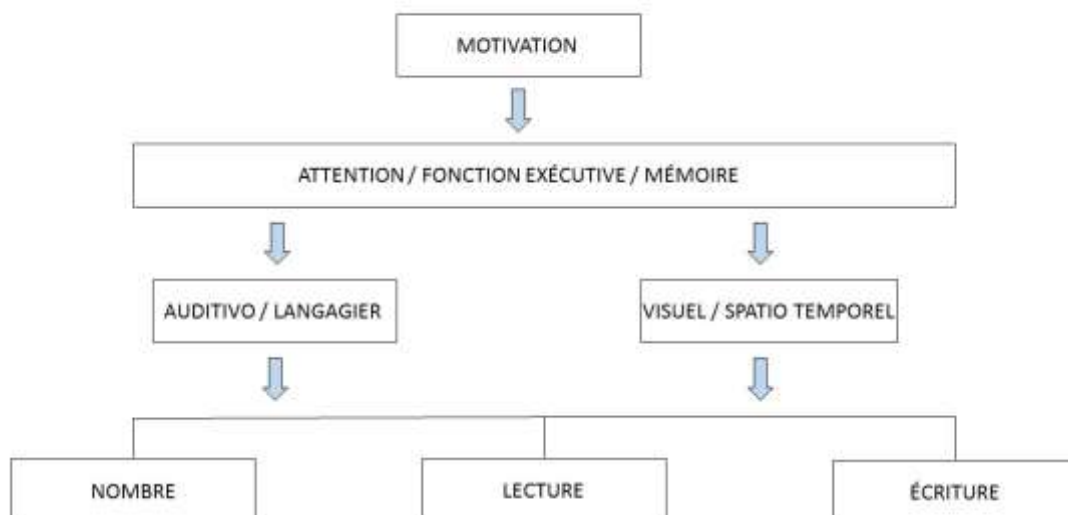
sur le plan des apprentissages. Le choix de l'œuvre étudiée est donc primordial. Il peut être intéressant de travailler transversalement sur l'œuvre, en utilisant les éléments du récit pour réaliser du graphisme, du comptage, etc. mais cela ne doit pas être une fin en soi. Il est en effet essentiel de ne pas laisser de côté les enjeux littéraires, ainsi que l'appropriation et la compréhension de cette œuvre par les élèves.

1.3 Vers une théorie globale des apprentissages?

1.3.1 Les propositions de Léonard Vannetzel

Apprendre demande à l'élève un réel effort, car pour pouvoir entrer dans les apprentissages, il doit mettre en place des stratégies et utiliser ses capacités d'inhibition pour se concentrer sur la tâche demandée. Pour qu'il puisse s'investir dans la tâche et réaliser cet effort, il est essentiel qu'il sache en quoi consiste l'apprentissage visé, sa finalité et comment il doit faire pour réussir.

L. Vannetzel propose une modélisation développementale des apprentissages :



Tout d'abord, il est important de noter que la **motivation** est à la tête de cette modélisation. Plus un enfant est encouragé et soutenu, plus il est motivé pour réaliser son travail. En effet, C. Gueguen (2014) évoque la notion de motivation-récompense. Lorsqu'un individu attend une récompense, un neurotransmetteur appelé dopamine s'active dans le tronc cérébral et fournit la motivation nécessaire pour réaliser la tâche. Plus ce système est activé, plus l'enfant devient

motivé, créatif et curieux. C'est pourquoi, l'enseignant a un rôle majeur dans la présentation de la tâche, la validation et les encouragements liés à celle-ci. Pour que la tâche soit réussie, la motivation ne suffit cependant pas. L'attention, les fonctions exécutives et la mémoire de travail doivent ensuite entrer en jeu afin de permettre les apprentissages.

L'**attention**, selon A. Bernard-Delorme (2015), "permet à des informations qui auraient pu rester ignorées d'accéder aux capacités cognitives et exécutives de notre cerveau." (2015, p.1). L'attention est donc une capacité à inhiber les distractions, qui pourraient perturber la réception de l'information. Cette capacité d'attention est présente chez le bébé et se développe jusqu'à l'âge adulte. De nombreux facteurs peuvent faire varier l'attention : la curiosité, l'intérêt, la motivation, la fatigue, etc. L'attention demande donc un effort de la part de l'élève. Cependant, il peut arriver que le plaisir à réaliser la tâche soit suffisant pour maintenir son attention. Pour C. Drouin et A. Huppé (2004), il existerait plusieurs types d'attention :

- L'attention soutenue qui concerne la capacité à maintenir son attention en continu pour réaliser la tâche.
- L'attention sélective qui consiste à sélectionner une source d'informations et à occulter les autres.
- L'attention partagée qui consiste à traiter simultanément plusieurs sources d'informations.

Ces trois types d'attention sont travaillés à l'école, mais cet exercice étant complexe pour un enfant de 3 ou 4 ans, l'enseignant doit choisir des activités ne demandant pas une longue concentration, car si l'écoute d'une histoire dure trop, l'attention des élèves se perd peu à peu. L'enseignant doit également être vigilant à ce que l'activité soit à la portée des élèves. Si ce qui est demandé est trop complexe, l'élève va, au fur et à mesure de la tâche, se désintéresser et perdre en attention. La capacité des élèves à être attentifs se travaille et se développe progressivement avec le temps.

Les **fonctions exécutives** jouent également un rôle important dans les apprentissages. Celles-ci forment, comme l'évoque A. Bernard-Delorme (2015), "des fonctions cérébrales nécessaires pour l'accomplissement des tâches complexes, nouvelles ou non routinières" (2015, p.1). Il s'agit en effet, de diriger volontairement sa concentration sur un objectif précis et de maintenir son attention sur la tâche. Ces fonctions exécutives permettent également à l'enfant de contrôler sa vie sociale ainsi que ses émotions. Elles ne peuvent être dissociables de la vie de tous les jours. Il existe trois fonctions exécutives principales, selon A. Bernard-Delorme (2015). Tout

d'abord, la mémoire de travail permettant de mettre à jour la représentation mentale de la situation. Ensuite, le contrôle inhibiteur permettant de prioriser les stratégies cognitives adéquates pour réaliser une tâche, en empêchant les automatismes inappropriés. Enfin, la flexibilité attentionnelle, cognitive ou mentale permet d'alterner la focalisation de l'attention sur deux tâches simultanément.

Parmi ces fonctions exécutives, L. Vannetzel s'intéresse plus particulièrement, dans sa modélisation développementale des apprentissages, à la **mémoire de travail**. Selon S. Majerus (S.d.), celle-ci permet non seulement à l'information d'être maintenue, mais également d'être "transformée, combinée, manipulée et/ou mise à jour de façon continue" (S.d., p.1). Lors de l'apprentissage, la mémoire de travail intervient dans les situations durant lesquelles l'information doit être utilisée et maintenue temporairement, ce qui permettra ensuite de la transformer et de la manipuler. Toutefois, la mémoire de travail est encore une capacité limitée chez l'enfant. Celle-ci évolue jusqu'à l'âge adulte et dépend également fortement de la mémoire à long terme. Il est précisé que "plus les informations sont directement et facilement activables en mémoire à long terme, plus facilement seront-elles maintenues à court terme." (S.d., p.1). Cependant, une mobilisation accrue de l'attention chez l'élève ou l'exigence pour lui de respecter la chronologie des informations reçues, va progressivement entraîner des difficultés de mémorisation à court terme. D'où l'importance, encore une fois, de s'assurer de l'utilisation d'un vocabulaire adapté et de la mise en contexte de l'activité. Éviter les surcharges cognitives chez les élèves, permet l'utilisation de stratégies de mémorisation plus efficaces.

Cette modélisation proposée par L. Vannetzel, montre bien l'importance pour l'enseignant de s'adapter à son public d'élèves, en veillant à ce que le contenu des apprentissages leur soit accessible et que le contexte dans lequel se déroule l'activité soit approprié aux apprentissages.

La compréhension d'histoires est un apprentissage qui demande beaucoup de travail, de temps et d'efforts en maternelle. Les élèves ont de nombreuses compétences à construire et cela leur demande un certain entraînement. L'enseignant est tenu d'analyser chaque élément de compréhension d'un récit pour permettre aux élèves d'accéder au sens de l'histoire. Les stratégies de compréhension proposées par l'enseignant doivent être explicites, afin que les élèves s'en imprègnent et les généralisent, pour pouvoir les réutiliser ensuite. Pour évaluer la compréhension, il est important que les élèves soient en capacité de raconter l'histoire étudiée. La problématique à laquelle nous tenterons de répondre durant cette réflexion est la suivante :

Est-ce que varier les canaux de compréhension et entraîner la mise en mots favorise le racontage par les élèves ?

Afin d'apporter des réponses à cette question, un projet de travail a été mis en place autour de l'album de "La Moufle". Il est possible de proposer aux élèves différents moyens pour accéder au récit et leur permettre de s'appropriier une ou plusieurs méthodes favorisant le racontage. Certes, le fait de laisser trop de choix aux élèves sur les méthodes à employer, pourrait les perdre et avoir un effet inverse, en perturbant leur compréhension. Il semble néanmoins essentiel de varier les dispositifs pour que tous les élèves, y compris ceux qui ont des difficultés, puissent améliorer leur compréhension et élaborer de nouvelles stratégies.

2. Cadre expérimental

2.1 Un support approprié au contexte de la classe

2.1.1 Présentation du contexte de la classe

L'expérimentation se déroulera dans une école maternelle de centre-ville dépendant d'un collège, qui relève de l'éducation prioritaire. Elle accueille un public scolaire majoritairement défavorisé et d'une grande diversité culturelle. Cette hétérogénéité transparaît notamment dans la langue, car beaucoup de familles d'élèves sont allophones. Il est également important de noter que les origines culturelles sont diverses et souvent éloignées de la culture scolaire.

Cette école étant composée de 11 classes, l'emploi du temps de chacune d'elle est décidé en début d'année. Cela permet d'organiser les temps de la journée selon des horaires précis. Les créneaux de passage aux toilettes, la motricité, ainsi que la récréation sont de ce fait, à heures fixes. L'emploi du temps de la journée est donc peu malléable (*Annexe 1*).

L'expérimentation sera mise en place dans une classe de 29 élèves de petite section. Une ATSEM est présente sur tous les temps de la journée, hors temps de préparation et une AESH est présente 9h par semaine, pour un élève dont le handicap est reconnu par la MDPH.

Cette expérimentation débutera en milieu d'année, en période 3, afin que les élèves aient déjà une expérience approfondie du fonctionnement général de l'école et de la classe. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux moments de lectures en coin regroupement et évoquerons également les moments d'ateliers. L'effectif de la classe étant élevé, les espaces sont parfois restreints et les places sur les bancs insuffisantes dans le coin regroupement. J'ai donc fait le choix d'asseoir certains élèves au sol pour que chacun ait un espace suffisant et ne

soit pas gêné par ses camarades. J'ai également mis en place un système de coussins destinés aux élèves assis sur le sol, afin que leur espace soit tout de même limité et qu'ils soient confortablement installés. Le nombre de places assises aux tables d'ateliers étant limité, il est souvent nécessaire d'en aménager aussi au sol, ce qui peut réduire la possibilité de les réaliser, car certains ne se prêtent pas à ce mode d'organisation.

La classe est constituée d'élèves de niveaux très hétérogènes. Quatre d'entre eux présentent des problèmes de comportements et perturbent le groupe classe. Cela s'amplifie particulièrement lors des moments de regroupement.

J'ai constaté que le temps de lecture, qui se déroule à 11h après la récréation, est souvent compliqué, tant pour les élèves que pour l'enseignante. Comme nous l'avons vu plus tôt, l'aménagement de l'emploi du temps est difficilement modifiable et cet horaire, bien que peu adapté, est le seul disponible pour un long travail en lecture. Dans ce créneau de 11h à 11h35, se déroule également l'apprentissage des comptines, chansons et jeux de doigts et, cet exercice ne posant aucun problème de concentration, les élèves sont particulièrement investis. J'ai tenté la mise en place des temps de lecture à d'autres moments de la journée, pour vérifier si ce créneau horaire pouvait expliquer le manque de concentration des élèves ou s'il avait d'autres causes. Plusieurs essais ont permis de confirmer que, quel que soit le moment de la journée choisi, les élèves ne parviennent pas à suivre l'histoire et ce moment demeure difficile pour tous. J'ai donc décidé de prendre du recul, d'analyser ce temps dans le détail et de remettre en question ma pratique enseignante. Pour ce faire, je suis partie de la question suivante : Comment un enfant de 3 ou 4 ans, n'ayant jamais, ou très peu été en contact avec la littérature, peut-il être en capacité d'écouter une histoire si je ne lui apprends pas à le faire ? Par peur de me laisser déborder, je laissais en effet très peu de place à la participation des élèves pendant la lecture de l'histoire. Les œuvres étudiées étaient choisies en fonction d'un thème, mais sans lien concret avec les apprentissages. Enfin, l'étude de l'histoire elle-même était rarement approfondie, ce qui ne permettait pas aux élèves de comprendre le sens profond du récit. Aussi, ce n'est pas le contexte de mise en place de l'histoire qui pose réellement problème dans le travail en lecture, mais bien son contenu ainsi que ma posture enseignante.

Un projet autour de l'album "La Moufle" va donc être mis en place, afin de travailler en profondeur ce temps de lecture et de le rendre plus efficace. Il permettra par ailleurs aux élèves d'apprendre à installer explicitement des stratégies en compréhension.

2.1.2 Présentation du support de travail “La Moufle”

J’ai choisi d’étudier l’album “La Moufle” pour différentes raisons. Tout d’abord, il s’agit d’un livre de qualité, recommandé dans la *Sélection d’ouvrages pour une première culture littéraire à l’école maternelle* réalisée par l’Education Nationale en 2020. Cet album se trouve à la page 11 dans la catégorie “Entrer dans le récit avec des récits simples”. Il s’agit en effet d’un album en randonnée, comportant une répétition d’événements et peu de personnages (cinq au total). L’histoire est relativement simple : Souris découvre une moufle sur la neige et y entre pour se réchauffer, par la suite d’autres animaux ont la même idée. Chacun leur tour, Lièvre, Renard et Sanglier vont venir se réchauffer avec Souris. A la fin, Ours Potelé arrive et tente d’y entrer également. Il y parvient presque, mais lorsqu’il entre le bout de sa queue, la moufle éclate. L’histoire se déroule selon un fil conducteur simple. Il y a une chronologie des événements, qui doit impérativement être intégrée et une chute finale relevant de l’ironie, qui doit être comprise par les élèves. Le lexique et la syntaxe du texte sont relativement faciles, le récit est au présent et il comporte également beaucoup de dialogues avec des structures répétitives. Enfin, la saison hivernale de l’album coïncide avec la saison de la période de travail, ce qui permettra d’étudier dans un contexte réel, certains éléments comme la neige, les vêtements hivernaux, la température, etc.

Les images de l’album sont abordables et les animaux facilement reconnaissables. Cependant, le fait que certaines illustrations soient montées sur une double page, contrairement à d’autres, peut poser des problèmes de compréhension aux élèves.

2.2 L’analyse de l’œuvre, une étape indispensable

Afin de travailler cet album en classe, je dois étudier au préalable les différents obstacles que je pourrais rencontrer en travaillant sur celui-ci. Pour cela, je me suis appuyée sur les obstacles liés à la compréhension, proposés par C. Lécullée (2017) et présentés plus tôt.

Tout d’abord, nous pouvons rencontrer dans cet album, des problèmes liés à la compréhension de l’histoire. L’élève doit en effet intégrer la présence de cinq personnages : Souris, Lièvre, Renard, Sanglier et Ours Potelé. Ces personnages arrivent au fur et à mesure de l’histoire et les élèves doivent intégrer leur permanence tout au long du récit, pour en comprendre le sens général. Deux personnages peuvent être source de confusion chez les élèves : le lièvre et le sanglier. En effet, de manière générale, la souris, le renard et l’ours sont des animaux connus par les élèves. En revanche, le lièvre pouvant être confondu avec le lapin et le sanglier avec le

cochon, un travail devra être réalisé sur les particularités de ces animaux. Les élèves doivent également comprendre les personnages et leurs intentions. Ils doivent saisir la raison pour laquelle ceux-ci veulent entrer dans la moufle, ainsi que la notion de partage. L'univers de référence peut donc être source de difficultés, car les élèves ne connaissent pas nécessairement les particularités de l'hiver ou n'en ont, du moins, pas conscience. Les éléments de l'hiver peuvent être méconnus : moufles, bonnets, neige, et dans ce cas, il sera difficile pour les élèves de se construire des images mentales. De plus, l'histoire se déroule selon une chronologie avec une structure répétitive reprise par accumulation, c'est-à-dire, que les personnages arrivent les uns après les autres et que cela a une importance primordiale pour l'histoire. En effet, les animaux entrent dans la Moufle selon un ordre précis : du plus petit au plus grand. Ours Potelé entre en dernier, il passe tout son corps dans la moufle mais c'est lorsqu'il rentre le "bout de sa queue" que la moufle éclate. Cela crée un effet comique dans le récit et si l'ordre n'est pas respecté, cet aspect essentiel de l'histoire perd son sens.

La présence d'un animal, qui n'est mentionnée à aucune des pages, mais qu'il est possible de percevoir à la fin du récit, peut être un obstacle supplémentaire à sa compréhension. En effet, un oiseau apparaît sur la couverture et sur la dernière page du livre. Son rôle est difficile à déterminer : Est-il juste un spectateur de la scène ? Est-il le narrateur de l'histoire ? Cela peut nous permettre de reprendre le livre avec un autre regard, après la première lecture. A partir d'un nouvel élément de l'histoire, qui s'ajoute à la connaissance qu'ils en ont déjà, les élèves peuvent l'approcher par un biais différent. Ce personnage, à part des cinq autres et qui n'a pas à proprement parlé de rôle dans l'histoire, peut être celui qui la raconte. C'est un aspect important de l'album à étudier avec les élèves.

Enfin, des obstacles sont liés aux différents constituants de l'album. Le texte est en effet parfois constitué de formulations particulières. L'auteur utilise notamment des formes poétiques et des métaphores pouvant être difficilement accessibles aux élèves, sans les explications de l'enseignant, comme par exemple, la formulation "maison de laine" pour mentionner la moufle. Cependant, je distinguerai deux catégories d'incompréhension syntaxiques et lexicales. Il y a, à mon sens, les expressions ou mots de lexique qui n'ont pas besoin d'être expliqués, car ils peuvent être compris dans le contexte ou grâce à l'appui de l'image et n'apportent pas d'information essentielle au récit (ex. "Souris se faufile et se camoufle dans la moufle", "Ils se redressent, s'ébrouent, se regardent...Et pffuuuut ! se dispersent à toute vitesse.")). Comme le précise C. Lécullée (2017), donner trop d'explications sur des détails pourrait noyer l'élève, qui

se concentrerait sur le sens de chaque élément et non plus sur le sens général et profond du récit. En revanche, d'autres formulations plus complexes comme citées plus tôt, sont essentielles à la compréhension du récit. Les illustrations sont un appui dans la compréhension de l'histoire mais elles peuvent également être des obstacles, si elles ne sont pas travaillées avec les élèves. Il est essentiel de faire le lien entre la fiction et la réalité : présenter des photos des animaux ou l'objet "moufle" semble nécessaire, afin que les élèves fassent du lien et intègrent les éléments, pour pouvoir ensuite élaborer des images mentales. Cela peut également aider à la construction de la permanence des personnages, qui peuvent parfois apparaître plusieurs fois sur une même double page. L'enfant doit donc prendre conscience qu'il s'agit du même personnage, mais présenté dans des situations différentes.

Ces nombreux obstacles doivent être levés avant la présentation de l'ouvrage aux élèves. Cela permettra de travailler les éléments essentiels à la compréhension de l'histoire et, pour tous les élèves, de contourner ces obstacles selon les sources de difficultés de chacun. Pour y parvenir, un dispositif sera mis en place sous forme de projet de période, afin que chaque élève puisse s'approprier sa propre stratégie de compréhension de l'histoire.

2.3 Description du dispositif

2.3.1 Présentation du projet

Le projet, que j'ai décidé de mettre en place, a pour but d'ancrer les élèves dans une démarche d'apprentissage en compréhension explicite. En effet, il s'appliquera de manière transversale dans tous les domaines d'apprentissage. L'album étudié sera le fil conducteur de la période. L'objectif, exposé aux élèves en début de période, sera de présenter seuls cette histoire à leur famille. L'histoire sera lue et racontée à plusieurs reprises, selon différentes modalités, afin que tous les élèves puissent y accéder et qu'ils trouvent tous une stratégie personnelle pour la raconter individuellement. Pour intégrer l'histoire et se l'approprier, je pars du principe qu'ils doivent en comprendre le sens.

J'exposerai tout d'abord la façon dont l'album a été présenté et travaillé. Puis, j'exposerai de manière plus générale les activités prévues dans les différents domaines et leur utilité dans la compréhension de l'histoire.

Ce projet se déroulera sur sept semaines, à raison de deux jours par semaine. Le premier jour, l'album sera présenté et lu. S'ensuivra une discussion autour de ce que les élèves en ont compris, avec un guidage fort de l'enseignant. Le deuxième jour, le récit sera raconté, en transformant

les formulations complexes, ce qui permettra aux élèves d'accéder plus facilement au sens du texte. En parallèle, un travail sur les personnages sera réalisé, afin de les identifier clairement et, à l'aide de photos documentaires, nous étudierons les animaux concernés. La semaine suivante, je présenterai une moufle et un gant aux élèves pour ouvrir un échange sur les différences entre les deux objets puis j'utiliserai la moufle pour raconter l'histoire de façon théâtralisée à l'aide d'images représentant les personnages. En semaine 3, le racontage de l'histoire se fera à l'aide de marionnettes, puis l'histoire sera lue avec des pictogrammes. Dès la semaine 4, un tapis de racontage (réalisé en classe) permettra de raconter l'histoire à l'aide de marionnettes. L'enseignant montrera aux élèves comment utiliser ce tapis le premier jour, puis jusqu'en semaine 7, ce seront les élèves (seuls ou en binôme), qui raconteront l'histoire à l'aide du tapis de racontage. Enfin, en semaine 7, les élèves raconteront l'histoire en classe entière, à l'aide des images de l'album présentées par l'enseignante. Pour le dernier jour, le racontage se fera en classe entière sans support de travail. L'enseignante pourra guider le récit. Afin que le racontage seul ou en groupe puisse être mis en place, les élèves doivent étudier individuellement les différents éléments du récit. Le projet présenté (*Annexe 2*) a pour but de créer du lien dans les apprentissages. Dans les différents ateliers proposés, les élèves rencontreront des éléments du texte, comme les personnages ou la moufle, qui ne seront pas au centre de l'apprentissage, mais constitueront une source de motivation. En effet, ces éléments de l'histoire vont être contextualisés. Pour commencer, la motricité est un facteur essentiel, qui permettra aux élèves de s'imprégner de l'histoire et d'en comprendre les aspects fondamentaux. Par exemple, ils découvriront dès la séance 3 de motricité (*Annexe 2*) la difficulté à se trouver trop nombreux dans un petit espace et comprendront ainsi la raison de l'éclatement de la moufle à la fin de l'histoire. Les ateliers permettront également aux élèves de réaliser des marionnettes individuelles, tout en travaillant le graphisme. Par le biais de cette activité, l'enseignant présente donc plusieurs objectifs d'apprentissage, le principal étant le geste graphique, qui permettra plus tard d'acquérir l'écriture. Elle donnera également à l'élève la possibilité de créer un outil lui permettant de mieux raconter l'histoire.

Dans la modélisation développementale des apprentissages, L.Vannetzel évoque le rôle essentiel de la motivation. Dans ce projet, je me donne le plaisir des élèves à travailler autour de l'album comme priorité. Au-delà de l'accès à la compréhension, le lien entre les différents domaines paraît fondamental pour que chaque élève comprenne le sens des apprentissages et prenne du plaisir à s'y investir.

2.3.2 Quel tissage pour les élèves en difficulté?

Les profils d'élèves dans cette classe de petite section sont nombreux et variés. Pour cette étude, je m'intéresserai particulièrement aux élèves allophones et aux petits parleurs. Pour disposer d'une échelle de comparaison, je m'intéresserai également à deux élèves ayant un bon niveau de langage. Cependant, j'ai souhaité que la plupart des dispositifs proposés puissent être utiles à tous les élèves de la classe. Je présenterai donc, en premier lieu, les outils communs à tous, puis les dispositifs spécifiques, destinés aux élèves petits parleurs et allophones.

L'objectif de cette étude et de ce mémoire est de démontrer que la variation des canaux de compréhension permettrait une meilleure mise en mémoire, puis un meilleur racontage de l'histoire. Le vécu de l'histoire à travers le corps me paraît être le premier levier de compréhension car en maternelle, il est préférable que l'élève vive physiquement un concept pour mieux l'intégrer. Ensuite, une manipulation de marionnettes me semble intéressante, car cela peut également permettre à l'élève de visualiser la chronologie de l'histoire. Pour cela, un tapis de racontage sera réalisé en classe durant les ateliers et les marionnettes seront fabriquées individuellement. Chaque élève aura accès à ses marionnettes, ainsi qu'au tapis durant les temps de travail autonome, pour s'entraîner au racontage. Les marionnettes seront rapportées dans les familles à la fin du projet, pour que les élèves puissent continuer à s'entraîner et raconter l'histoire à la maison.

Pour les élèves ayant des difficultés, je pense mettre en place, des séances d'APC (Activités Pédagogiques Complémentaires). Six séances seront prévues par élève. Un premier groupe concernera les élèves petits parleurs, un second sera réservé aux élèves allophones. L'objectif de ces séances est, tout d'abord, de permettre une meilleure confiance en soi, ce qui pourra faciliter les prises de parole. Elles visent également à permettre aux élèves de consolider leur compréhension de l'histoire, grâce à la manipulation. Enfin, des enregistrements seront réalisés avec les parents d'élèves parlant couramment d'autres langues. Un CD regroupant ces enregistrements circulera dans les familles, ce qui peut aider les élèves allophones à mieux comprendre le récit et donc à mieux l'intégrer en français par la suite.

2.4 Description du recueil de données

Le recueil de données s'effectuera tout d'abord à partir des observations journalières de l'enseignant. Celui-ci évaluera les progrès de tous les élèves, tout au long du projet. Afin de disposer d'éléments plus concrets, le recueil de données sera également étayé par les résultats

obtenus auprès d'un groupe de 8 élèves : 3 élèves allophones, 3 élèves petits parleurs et 2 élèves ayant un bon niveau de langue. Trois enregistrements successifs seront effectués, afin de pouvoir suivre les évolutions du racontage au cours du projet. Le premier enregistrement se fera après la première lecture, afin de pouvoir noter ce que les élèves ont retenu de l'histoire. Le second, sera réalisé en cours de projet, pour pouvoir noter la progression. Le dernier enregistrement sera effectué en fin de période et chaque élève aura le choix du support de racontage (tapis de racontage, pictogrammes, album, sans support). L'étude de ces trois enregistrements permettra d'évaluer la progression des élèves. Il sera également possible d'observer si les supports choisis par les élèves évoluent ou s'ils sont constants.

3. Entre premier et dernier enregistrement, quels progrès?

Le recueil de données prévu initialement envisageait de mettre en place trois enregistrements par enfant, pour les huit élèves choisis. Parmi ces élèves, trois sont allophones, trois sont des petits parleurs et deux ont un bon niveau de langue. Ce projet ayant pour objectif de faire progresser tous les élèves, il était nécessaire de choisir des profils divers et avec des caractéristiques précises. L'enregistrement paraissait réalisable, mais il s'est avéré par la suite difficilement applicable en classe. En effet, durant cette période hivernale, les élèves sont souvent absents pour raisons médicales. Certains élèves n'ont pu être enregistrés qu'une seule fois ou étaient trop souvent absents pour continuer à faire partie de l'expérimentation. Une des élèves a participé au premier enregistrement mais a ensuite manqué trois semaines de classe. De ce fait, le résultat est faussé. Quatre élèves, sur les huit de départ, ont pu réaliser deux enregistrements. Le premier, a été réalisé une semaine après le début du projet et le second en fin de projet. Cependant, les résultats obtenus grâce aux enregistrements et aux productions d'élèves observés en classe, sont très parlants.

3.1 Une appropriation par tous les élèves de la structure de l'histoire

A l'issue du projet, des progrès ont pu être constatés au niveau de la structure de l'histoire et de l'identification des personnages. Tous les élèves sont en effet à présent capables de reconnaître chacun des personnages de l'histoire. Au début de l'expérimentation, les élèves avaient des difficultés à nommer Lièvre, Sanglier et Ours Potelé. Souris et Renard étaient clairement identifiés, mais le lièvre était appelé Lapin, le sanglier était souvent méconnu et Ours Potelé

était simplement “L’ours”. De plus, certains élèves ne reconnaissaient pas les personnages en tant qu’êtres permanents, ce qui amenait chez eux une vision morcelée de l’histoire à chaque page tournée. Les personnages n’avaient de ce fait pas de liens entre eux et le récit ne pouvait pas être compris. Nous allons montrer qu’en fin de période, tous les élèves connaissent les noms de chaque personnage et ont intégré leur permanence. Le fonctionnement général de ce conte en randonnée a également été compris. En effet, les élèves ont intégré la structure de répétition : un animal arrive, il découvre la moufle, il demande s’il y a quelqu’un à l’intérieur, les personnages à l’intérieur de la moufle répondent, l’animal demande s’il peut entrer, il entre, plusieurs animaux sont dans la moufle et ainsi de suite.

Il est possible d’identifier plusieurs facteurs aidant à cette compréhension. Tout d’abord, le **travail réalisé autour de la fiction/réalité** a permis aux élèves de se construire une image mentale des animaux de l’histoire. En effet, un lien entre les illustrations représentant les personnages et des images documentaires a été effectué en début de période. Les élèves ont également pu **rencontrer les personnages lors des ateliers**. Par exemple, en discrimination visuelle (*Annexe 2*), les élèves devaient **nommer les animaux** et **reconnaître leur ombre**. Le fait de rencontrer les animaux régulièrement dans différents contextes, a pu aider à l’apprentissage de leurs noms. De plus, un **travail** a été **réalisé sur la différence entre lire et raconter**. L’histoire a été racontée plusieurs fois aux élèves, avant d’être lue à plusieurs reprises également. Le sens a donc été intégré avant la structure pure du texte. La **séance réalisée en motricité** et la **fabrication des marionnettes** ont permis aux élèves de s’imprégner de l’histoire. En vivant physiquement chaque temps du récit, ils ont davantage pu se représenter la chronologie de celui-ci. L’utilisation des marionnettes a par ailleurs donné la possibilité aux élèves de s’entraîner au racontage de l’histoire, autant qu’ils le souhaitaient. Une fois que les élèves se sont imprégnés de l’histoire et qu’ils en ont compris le sens, le **travail sur sa structure** paraît moins complexe. Pour les élèves en difficulté, il est évident qu’au début de l’expérimentation, le sens n’étant pas du tout intégré et le vocabulaire manquant, la structure ne pouvait être comprise et acquise. L’un de ces élèves (que nous nommerons A.) est un petit parleur et il a, au début de l’expérimentation, un langage peu développé. En comparant son premier enregistrement et celui qui a été réalisé en fin de période, nous pouvons noter une réelle progression. Dans le premier enregistrement A. répondait à l’enseignante par des mots ou phrases simples : “moufle”, “souris”, “renard”, “il est là”. En fin de période, il élabore des phrases plus complexes et est capable de raconter l’histoire en utilisant des structures du texte original : “chkri chkri chkri, quelle aubaine une maison de laine, il y a quelqu’un ? Non c’est pour ma pomme”, “La souris rentre dans la moufle”. Les progrès de A. peuvent notamment

s'expliquer par sa participation aux six séances d'APC. Comme les autres petits parleurs de la classe, A. manque de confiance en lui et **le fait de travailler en petits groupes, dans un espace calme et dans une ambiance sereine**, a facilité sa participation et donc son appropriation de l'histoire. Pour les autres élèves petits parleurs, les mêmes progrès à des degrés divers, ont pu être constatés. Les APC ont donc eu un réel impact pour ces élèves.

Un dispositif identique a été mis en place pour les élèves allophones. Ces élèves ont pu participer à six séances d'APC, durant lesquelles un deuxième **tapis de racontage** (*Annexe 3*) a été réalisé. Cela a permis aux élèves de revoir les éléments de l'histoire, ainsi que le vocabulaire. Il s'agissait également de travailler la confiance en soi, car si pour la plupart de ces élèves la compréhension du français ne pose pas de réel problème, ils n'osent en revanche pas parler la langue. Des progrès ont pu être constatés chez ces élèves pour lesquels un second dispositif adapté avait été mis en place : un **CD avec les enregistrements de l'histoire** en langues étrangères. Je n'ai pu réaliser ce CD dans toutes les langues connues des élèves, car certains parents ne parlant pas français, il était difficile d'obtenir d'eux une traduction du texte dans la langue familiale. Un CD racontant l'histoire en arabe littéraire, italien et anglais a circulé dans quelques familles, notamment pendant les vacances d'hiver et il était prévu que les élèves allophones soient enregistrés après ces vacances, mais cela n'a pu avoir lieu. Toutefois, j'avais pu remarquer une amélioration dans le racontage de l'histoire chez l'un de ces élèves suite à de nombreux entraînements à la maison avec ses marionnettes et le CD. Ces progrès étaient également visibles lors du racontage en français, l'élève étant plus assuré et la structure de l'histoire mieux connue de lui.

Enfin, une différence importante, remarquable entre les premiers enregistrements et ceux réalisés en fin de l'expérimentation, est le **guidage de l'enseignant**. Dans les premiers enregistrements, l'enseignant est très présent, il pose des questions : "Que fait la souris et pourquoi ?" "Qui arrive ?" "Qu'est-ce que Lièvre demande à Souris ?" "Peut-il entrer ?". Lors du dernier enregistrement, l'enseignant relance juste l'histoire à quelques reprises : "Quand tout à coup", "Alors que fait la souris ?". Entre le début et la fin de la séquence, on constate donc que l'étayage de l'enseignant a changé de nature : au départ, il permettait par ses questions, la restitution des principaux éléments de l'histoire ; en fin de cycle, les connecteurs qu'il propose permettent aux élèves de retrouver le fil de l'histoire. Les réponses des enfants sont de plus en plus précises et directes. On peut noter une réelle connaissance de la structure du récit et il n'y plus d'erreur dans l'ordre d'apparition des personnages, la chronologie de l'histoire est maîtrisée par les élèves.

En conclusion, il est donc possible d'affirmer que la variation des canaux de compréhension a favorisé l'appropriation du sens de l'histoire par les élèves. En effet, l'utilisation d'outils, comme le CD ou le tapis de racontage, a permis de travailler précisément à partir des difficultés en langues des élèves. Le travail en petit groupe ou le guidage de l'enseignant ont permis, quant à eux, de pallier d'autres difficultés comme la confiance en soi ou la compréhension orale. Il s'agira donc de partir des difficultés des élèves de la classe pour déterminer les canaux de compréhension qui seront utilisés.

3.2 Un enrichissement syntaxique

Des progrès ont également pu être remarqués au niveau de l'enrichissement syntaxique. En effet, il est notable qu'au début du projet les élèves manquaient de vocabulaire et de structures de phrases. Nous avons vu précédemment qu'au début du projet, le racontage se limitait, pour les élèves petits parleurs et les élèves allophones, à des mots ou des phrases simples très courtes. Au fur et à mesure de l'avancement du projet, des phrases plus construites et un vocabulaire plus juste ont pu être constatés. Prenons l'exemple de N., qui, lorsque l'enseignant lui demande lors du premier enregistrement "à qui la souris parle-t-elle ?" répond "à le lièvre". Lors du dernier enregistrement, en racontant l'histoire, N. dit spontanément : "Souris dit à Lièvre : Tu peux rentrer". N. utilise ici un vocabulaire adapté et construit une phrase correcte, en utilisant plusieurs modes de narration. Cet enrichissement syntaxique, qui prouve sa progression, s'observe également chez les élèves ayant un bon niveau de langue. Si nous prenons l'exemple de S., qui était capable de raconter en partie l'histoire dès la première semaine du projet, nous notons de réels progrès non seulement dans la syntaxe, mais également dans l'interprétation de l'histoire. Lors du premier enregistrement, S. a déjà un vocabulaire adapté et connaît les éléments du texte. Cependant, ses phrases ne sont pas construites et il fait de nombreuses répétitions : "il y a une souris qui rentre dans la moufle [...] la souris et là il y a un lièvre là qui rentre, il préfère aller dans la moufle avec la souris. Il y a un grenard, il veut rentrer dans la moufle, il a froid, il a froid [...]". Nous pouvons constater que S. comprend la structure de l'histoire, mais qu'il ne parvient pas à organiser ses idées et donc ses phrases. En fin de projet, S. est capable de raconter l'histoire dans tous les détails, en utilisant les formulations du texte et en le restituant en phrases construites. Il va même jusqu'à interpréter certains personnages, en prenant une grosse voix pour les interventions d'Ours Potelé, par exemple. Il arrive donc à

différencier ce qui tient du dialogue et de la narration. Il n'est pas le seul élève dans ce cas, plusieurs autres sont également parvenus à ce niveau d'interprétation.

Il est en outre important de noter que certaines formulations utiles, récurrentes dans le texte, ont été retenues par chacun. Par exemple, les expressions "Quelle aubaine ! Une maison de laine. Il y a quelqu'un ?", ont été intégrées par les élèves, qui les réutilisent tous lors de leur racontage. Cela leur permet en partie de rythmer le racontage de l'histoire.

Ces progrès peuvent de nouveau s'expliquer par certains facteurs aidants. Le projet s'étant déroulé sur une période complète, les écoutes de l'histoire ont pu être nombreuses et variées. Le texte a été lu et raconté à maintes reprises, ce qui a permis aux élèves de s'imprégner de l'histoire à leur rythme et d'intégrer les éléments progressivement, dans la mesure des capacités de chacun. Le fait de proposer le texte en versions racontée et lue, a permis à tous d'accéder au sens et aux structures de phrases. L'enregistrement final, révèle chez certains élèves des formulations de la version racontée, chez d'autres des formulations respectant le texte original. T., par exemple, reprend la quasi-totalité du texte original lors de son racontage de l'histoire.

Enfin, une différenciation a été mise en place durant tout le projet. Différents supports d'écoute ont été proposés aux élèves, tels que le livre, les images et pictogrammes, la manipulation avec le tapis de racontage, la mise en gestes, etc. Ces multiples approches ont également permis aux élèves de s'approprier l'histoire et le texte, tout en favorisant l'enrichissement syntaxique.

3.3 Une écoute accrue

Au début de cette réflexion, j'évoquais les difficultés d'écoute des élèves, que ce projet a permis d'améliorer considérablement, lors des temps de lecture. Ces temps se déroulent aujourd'hui dans un environnement plus serein et les moments et espaces d'interactions possibles entre l'enseignant et les élèves sont mieux habités. En effet, avant la réalisation de ce projet je refusais souvent la participation des élèves lors des histoires, par crainte des débordements. L'écoute étant une capacité qui se travaille, les élèves ont, au cours de ce projet, appris à s'exprimer de façon pertinente, durant les échanges. Les premiers jours, les élèves prenaient encore la parole en interrompant le récit, racontaient leur journée lorsque l'enseignante les questionnait sur l'histoire, etc. Après plusieurs lectures et une meilleure connaissance de l'histoire, les réponses des élèves sont devenues plus justes et adaptées. Cette attitude d'écoute s'est étendue aux autres lectures et aux passations de consignes. De manière générale, cela a permis aux enfants d'améliorer leur posture d'élèves.

Plusieurs explications peuvent être avancées autour de ce constat. Tout d'abord, l'enseignante assurant le deuxième mi-temps dans la classe, travaillait en parallèle sur l'album Roule Galette, en utilisant la méthode Narramus. Les élèves se sont donc habitués à avoir une posture réflexive durant l'écoute des différents albums. Un travail commun avec cette collègue a permis aux élèves de comprendre ce que nous attendions d'eux et comment nous souhaitions qu'ils le fassent. Nous avons pu insister de nouveau sur les règles du coin regroupement : "On est assis sur ses deux fesses, les mains sur les genoux, les yeux et les oreilles grand ouverts et la bouche fermée". Ces règles sont répétées depuis le début de l'année, il est possible que les élèves les aient intégrées et que leur posture soit, de fait, plus adaptée.

Enfin, la méthode employée et le travail approfondi autour de l'album de la Moufle m'ont permis de prendre confiance en moi, d'être plus à l'aise lors des temps de lecture, qui en début d'année me mettaient en réelle difficulté, et ainsi de travailler ma posture d'enseignante. Cette amélioration dans l'organisation de ces temps de lecture a permis de les optimiser et ainsi d'atteindre une meilleure qualité de travail avec les élèves et de l'efficacité dans les résultats.

4. Quels sont les apports de ce projet?

4.1 Discussion

4.1.1 Re-contextualisation

Le projet réalisé a pour principal objectif de faire progresser les élèves en compréhension d'histoires. Il vise à permettre aux élèves d'apprendre à mettre en place des stratégies et de pouvoir ensuite les réutiliser pour raconter l'histoire étudiée. Son but est également de faire progresser les élèves en langage, ainsi qu'améliorer leur qualité d'écoute. Le fait qu'il s'agisse d'un projet de période permet de travailler sur de nombreuses compétences transversales. Les élèves peuvent évoluer à leur rythme dans les différents domaines d'apprentissage, en consolidant leurs compétences en compréhension. Ce projet a pour but de motiver les élèves, afin que tous puissent progresser et réussir. Il est question ici de démontrer que l'entraînement de la mise en mémoire et la variation des canaux de compréhension permettent à tous les élèves de progresser en compréhension. Ce projet a été réalisé dans une classe de petite section, sa finalité étant le racontage, par chaque élève, de l'histoire étudiée : "La Moufle".

4.1.2 Un lien évident avec la méthode Narramus

Le projet, mis en place dans le cadre de cette étude, a de nombreuses similarités avec la méthode Narramus proposée par S. Cèbe et R. Goigoux. Les objectifs de cette méthode sont la compréhension d'un texte à travers la mémorisation et le développement de compétences narratives. Il s'agit d'un outil proposant des séances détaillées et présentant, avant même la première lecture complète de l'album, un travail sur le vocabulaire, les images et sur les personnages de l'histoire. Comme dans le projet présenté ici, la manipulation, le jeu et la théâtralisation sont au centre des apprentissages, avec cette nuance que j'ai, pour ma part, fait le choix de m'adapter aux élèves de la classe, en leur laissant le choix des outils qui leur parlent le plus. Certains élèves, par exemple, s'exprimeront plus souvent par le mime ou la manipulation quand d'autres, plus à l'aise avec l'histoire, préféreront travailler directement avec les illustrations du livre. L'une des autres différences du projet proposé avec la méthode Narramus, est qu'il ne se limite pas à un travail autour du langage et de la compréhension. En effet, la réalisation d'une démarche transversale, permettant aux élèves de rencontrer les éléments de l'histoire, en situation et à divers moments de la journée, leur offre la possibilité de fixer les connaissances et de les réutiliser dans différents contextes. L'un des effets positifs de ce type de démarche est également de tisser des liens entre les apprentissages et ainsi de motiver les élèves à s'impliquer dans la compréhension du récit. Enfin, des adaptations spécifiques pour les élèves en difficulté sont proposées (APC et écoute en langues étrangères) ce que ne prévoit pas la méthode Narramus.

J'ai réalisé ce projet sans avoir connaissance de la méthode Narramus. A travers cette étude, je constate que les deux méthodes sont très proches à cette différence que le projet exposé ci-dessus, s'adapte aux particularités de la classe et tisse de manière volontariste et méthodique différents domaines d'activités au service de la compréhension.

4.1.3 Une progression marquée des habiletés narratives des enfants

Les résultats obtenus lors de cette expérience, peuvent confirmer ou infirmer l'efficacité du projet proposé. Nous avons vu précédemment que la compréhension d'histoires des élèves et, plus généralement leurs compétences, se sont développées de manière significative. Parmi ces compétences, des progrès sont notés au niveau du langage chez tous les élèves et leurs prises de paroles sont plus fréquentes et pertinentes. Ce travail conjoint de l'enseignant et de l'élève

autour d'un album a permis à tous de prendre plaisir à participer à l'oral et certains élèves, qui ne prenaient jamais la parole, ont pris confiance en eux. Ces progrès tiennent également à l'atmosphère sereine maintenue dans la classe, car il est important que les élèves s'y sentent bien et en confiance. Pour un très jeune enfant, l'école est un monde nouveau dont il n'a pas les clés, qu'il doit découvrir et qu'il peut vivre comme une épreuve. C'est à l'enseignant d'accompagner ses jeunes élèves dans cette découverte et de leur donner le goût d'apprendre, en collaboration avec les parents, qui ont un rôle essentiel dans ces apprentissages. Pour cette raison, l'association de parents volontaires à ce projet s'est imposée, comme facteur supplémentaire de sa réussite. Cette démarche offrait également à ces parents l'opportunité de découvrir en partie ce que fait leur enfant à l'école.

A la fin de l'expérimentation, tous les élèves étaient capables de raconter l'histoire de la Moufle. Certains étaient plus en capacité de le faire avec aisance, dans un langage plus développé ou avec davantage de détails. Ce constat démontre que chacun des élèves a pu à son propre rythme, progresser et développer des compétences. Il est prévu que ce travail se poursuive autour d'autres albums et dans le cadre d'autres projets en compréhension, afin que tous continuent de s'améliorer.

4.1.4 Limites et perspectives

Il existe néanmoins des limites à ce projet. Sur le plan quantitatif, les données recueillies ne sont pas suffisantes pour témoigner pleinement de sa réussite. En effet, lors du premier enregistrement, seuls sept élèves sur huit prévus initialement, ont pu être enregistrés et quatre sur sept pour le second. Les résultats sont donc principalement établis d'après les observations de l'enseignant. Bien que celles-ci soient essentielles, il n'en reste pas moins que l'enseignant, qui met en place une telle expérimentation dans sa classe, a un point de vue subjectif concernant son déroulement et ses résultats. Son travail d'observation reste toutefois intéressant, car l'enseignant peut noter au quotidien les évolutions chez chaque élève par rapport au groupe classe. Connaissant ses élèves, l'enseignant peut identifier chez eux les facteurs de réussite et les causes de certaines difficultés. Je donnerai l'exemple de P., qui a d'importants problèmes d'élocution et qui préfère changer de mot plutôt que de se tromper dans sa prononciation. Cela peut fausser le récit de cet élève, non pas parce qu'il rencontre un problème de compréhension mais parce qu'il veut éviter l'erreur d'énonciation. Pendant l'histoire, P. utilisera plus facilement le mot "gant" que le mot "moufle", le "l" de "moufle" étant trop difficile à prononcer

pour lui, alors qu'en atelier, il fait bien la différence entre les deux objets et les nomme correctement.

Il est important de rappeler que certains aspects du projet présenté sont adaptés à la classe dans laquelle il a été mis en place et c'est dans cette malléabilité que se trouve son essence. Le même projet organisé dans une classe différente peut ne pas avoir les mêmes résultats, car il n'est pas entièrement généralisable, ce qui pourrait être considéré comme sa limite. Pourtant, en s'attachant à la singularité de chaque élève, il vise à une égalité des chances en matière d'apprentissage, ce qui en fait un outil intéressant. Les parties restant applicables à toute classe, sont l'étude de l'album en lui-même et la variation des canaux de compréhension, en modifiant les outils (pictogrammes, tapis de racontage, etc.) mais celles qui répondent aux difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent l'être : ateliers adaptés, temps individuels de manipulation, APC, CD en langues étrangères, etc.

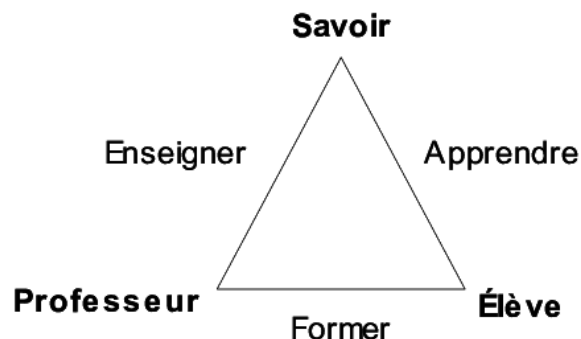
Cette diversité des outils et méthodes proposés aux élèves et la possibilité qui leur est laissée de choisir leur propre stratégie, peut les mettre en difficulté, s'ils ne sont pas accompagnés par l'adulte. La fonction de décryptage des obstacles et de guidage de l'enseignant dans ce processus est donc essentielle. À tel ou tel moment du cycle d'apprentissages, c'est à lui que revient la responsabilité d'identifier les besoins de chacun pour trouver des réponses adaptées.

A la suite de ce projet, il est envisageable de réaliser un travail autour de la mise en réseau de l'album, l'objectif étant d'amener les élèves à faire des liens entre l'histoire qu'ils sont maintenant capables de raconter et les nouvelles histoires lues. Cette mise en réseau peut leur permettre d'identifier des similitudes et des différences entre l'album de référence et les autres récits.

4.2 Conclusion

Pour la première fois, cette année, j'ai découvert l'école maternelle et notamment l'entrée en classe de maternelle. Simultanément, j'ai dû m'approprier la posture d'enseignante et apprendre à mes élèves de petite section à avoir une posture d'élève. Certains moments de la journée, comme le temps de lecture, étaient plus difficiles à organiser que d'autres. Cette activité m'inquiétait et je ne parvenais pas à la mener correctement. Cette recherche m'a permis une réelle remise en question de ma posture enseignante. J'ai donc pris la décision de monter un

projet autour d'un album, pour permettre aux élèves et à moi-même, de nous approprier ce temps, d'apprendre à l'habiter et à le vivre au mieux. Il me paraissait essentiel de partir des difficultés des élèves pour élaborer ce projet. Partant du résultat de recherches scientifiques affirmant que la motivation est un facteur primordial dans les apprentissages, j'ai donc appris à les mettre en lien, tout en guidant les élèves dans la compréhension et l'élaboration de stratégies. En explorant les données de la recherche, j'ai pu préparer un projet cohérent qui s'adapte aux particularités de ma classe. Elles m'ont également permis d'avoir des éléments fiables auxquels me référer, ce qui m'a permis de retravailler ma posture d'enseignante et d'aider les enfants à adapter leur posture d'élèves. Grâce à ce projet, il m'a été possible d'établir une stabilité dans l'acte pédagogique. En début d'année, j'avais tendance à me focaliser sur le contenu des savoirs, sans prendre en compte réellement les besoins des élèves. Par la suite, j'ai révisé ma pratique, tendant davantage à m'adapter aux élèves, ce qui a inversement impacté les contenus d'apprentissage. L'équilibre entre le savoir, l'élève et l'enseignant n'étaient donc jamais vraiment respecté. A l'issue de ce projet, j'ai su trouver un équilibre répondant au schéma de J. Houssaye.



J'ai appris par le biais de ce projet à mettre en place un enseignement explicite permettant aux élèves d'apprendre et de commencer à conscientiser leurs stratégies. Cet équilibre enfin trouvé, j'ai pu évoluer de mon statut d'étudiante à une réelle posture d'enseignante.

Il était prévu de poursuivre ce travail sur les périodes suivantes, mais la distance liée à la crise sanitaire actuelle a contrarié ce projet.

Bibliographie

- Bernard-Delorme, A. (2015). *Fiche synthétique - L'attention*. Repéré à <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/24373/fiche-synthetique-lattention> le 19/04/20.
- Bernard-Delorme, A. (2015). *Fiche synthétique - Les fonctions exécutives*. Repéré à <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/33643/fiche-synthetique-les-fonctions-executives> le 19/04/20.
- Desnouveaux F. & Hudrisier C., *La Moufle*. Editions Didier Jeunesse.
- Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale du Val-d'Oise (2019). *Enseigner la compréhension du récit à l'école maternelle*. Repéré à <http://www.ac-versailles.fr/dsden95/cid123889/enseigner-la-comprehension-du-recit-a-l-ecole-maternelle.html> le 30/03/20.
- Direction Générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Qu'est-ce que l'écoute ?* Repéré à https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/27/0/ecoute_116270.pdf le 30/03/20.
- Direction Générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale (2012). *Le développement de l'enfant*. Repéré à https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienbriey/sites/ienbriey/IMG/pdf/cole_maternelle_-_Le_developpement_de_l_enfant_-_Eduscol.pdf le 14/04/20.
- Drouin C. & Huppé A. (2004). *Plan d'intervention pour les difficultés d'attention*. Éditions Chenelière Éducation.
- Goigoux R. (2014). *Apprendre à lire*. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=HgdeRy0UL_4&t=1218s le 19/04/20.
- Guegen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Repéré à <https://www.philippefabry.eu/livres.php?livre=90> le 29/04/20.
- Houdé, O. (2004). *Que sais-je ? La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Houdé, O. (2007). *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*. Repéré à https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/le_developpement_de_l_intelligence_chez_l_enfant_olivier_houde.904 le 27/04/20.
- Lécullée, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature - Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension*. Éditions Canopé.

- Majerus, S. (S.d). *Apprentissages scolaires et mémoire de travail / mémoire à court terme*. Repéré à <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/51365/apprentissages-scolaires-et-memoire-de-travail-memoire-a-court-terme> le 19/04/20.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015). *Programmes et horaires à l'école maternelle*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193> le 17/03/20.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2017). *La littérature de jeunesse à l'école maternelle - La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf le 23/04/20.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2020). *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/55/6/LISTE_DE_REFERENC E_CYCLE_1_2020_1242556.pdf le 09/05/20.
- Pinel, N. (2015). *Enseigner la compréhension à l'école maternelle*. Repéré à http://yvetot-circ.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/compte_rendu_animation_comprehension_mater-2.pdf le 06/04/20.
- Ribière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SCEREN (2011). *Ressources pour faire la classe : Le langage à l'école maternelle*. Repéré à https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf le 30/03/20.
- Vannetzel, L. (2019). *Conférence Galaxie DYS*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=lNcT5ezzh7U> le 03/04/20.

Annexes

Annexe 1 : Emploi du temps de la matinée

EMPLOI DU TEMPS

MATIN

Petite section Classe de Nathalie Laurent et Claire Posta-Maeso

Horaires	Domaines d'activité	Déroulement	Dispositif
8h05-8h25	DECOUVRIR LE LANGAGE	Temps d'accueil : Accueil individualisé - langage d'évocation - acquisition de vocabulaire	Ateliers libres ou dirigés (dans la classe)
8h25-8h40	DEVENIR ELEVE DECOUVRIR LE LANGAGE	Regroupement : Rituels (tableau présence ; date...) Langage autour d'un évènement ou d'un support	Collectif (coin regroupement)
8h40-9h25	DEVENIR ELEVE MOBILISER LE LANGAGE CONSTRUIRE LES IERS OUTILS EXPLORER LE MONDE ACTIVITES ARTISTIQUES	Activités en ateliers <ul style="list-style-type: none"> - Partager/se regrouper/se ranger/ se repérer/ respecter les règles - Langage de communication/de situation/ vocabulaire - Autour des albums/coin écoute/discrimination visuelle/ graphisme - Formes et grandeurs/espace/temps/quantités et nombre - Monde du vivant/des objets/de la matière - Découverte de techniques/outils/supports/gestes/ artistes 	Ateliers libres dirigés ou autonomes avec Edwige (ATSEM) ou PE
9h25-9h40	DEVENIR ELEVE	Hygiène : passage toilettes ; lavage mains ; rangement par 2	
9h40-10h15	ACTIVITE PHYSIQUE	Motricité	Collectif (salle de motricité)
10h15-10h45	DEVENIR ELEVE	Habillage - Récréation - Regroupement cour - Déshabillage	Collectif
10h45-11h25	MOBILISER LE LANGAGE	Regroupement <ul style="list-style-type: none"> - chants, comptines et poésies - langage autour d'un évènement/vocabulaire - lecture d'album - découverte des futurs ateliers 	Collectif (coin regroupement)
11h25-11h35	DEVENIR ELEVE	Habillage - Cantine - Sortie	

LA MOUFLE

S'APPROPRIER LE LANGAGE

<i>Compétences</i>	<i>Activité</i>	<i>Matériel</i>	<i>Organisation</i>	<i>Consigne</i>
DIRE ET MEMORISER UN TEXTE COURT	<p>ENFANTINES :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Création d'une comptine à partir de la moufle -L'hiver -Je vais vous apprendre à skier -3 p'tits moutons -Clic clac dans les mains 	<p>Fiche comptine</p> <p>Pancartes personnages</p> <p>CD enfantines PS</p>	<p>Collectivement ou seul devant le groupe classe</p>	<p>Chante la comptine</p> <p>Utilisation des pancartes personnages (PE puis élève)</p>
DECRIRE DES ILLUSTRATIONS ACQUERIR DU VOCABULAIRE	<p>A PARTIR D'UN ALBUM :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La moufle de F. Desnouveaux et C. Hudrisier) 	<p>Album</p> <p>Photocopie des illustrations</p>	<p>En groupe</p>	<p>Décris ce que tu vois sur les illustrations</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • MINIS LIVRES des vêtements de l'hiver 		<p>Individuel</p>	<p>Décris ce que tu vois sur les illustrations</p>
NOMMER LES ANIMAUX, LES ELEMENTS DE L'HIVER.	<p>Les animaux : Souris, lapin, renard, sanglier, ours (Association d'images)</p>	<p>Photos d'animaux</p> <p>Images des personnages</p>	<p>En groupe</p>	<p>Nommer les animaux et associer le dessin à la photo</p>
	<p>Les éléments de l'hiver : Neige, froid, moufle, bonnet, écharpe, gants...</p>	<p>Eléments naturels, photos, représentations</p>	<p>Collectif</p> <p>Les éléments sont présentés un à un</p>	<p>Nommer les éléments et les décrire</p>
RACONTER UNE HISTOIRE	<p>ALBUM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raconter l'histoire de La moufle en utilisant les personnages en volume 	<p>Album</p>	<p>En groupe</p> <p>Collectif</p>	<p>3 étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Après écoute entière de l'histoire -Après travail sur les obstacles du livre

	<ul style="list-style-type: none"> Raconter l'histoire de La moufle à plusieurs en ayant chacun un personnage de l'histoire 			-En fin de séquence, à l'aide du livre créé.
--	--	--	--	--

DECOUVRIR L'ECRIT

AUTOUR D'UN ALBUM

<i>Compétences</i>	<i>Activité</i>	<i>Matériel</i>	<i>Organisation</i>	<i>Consigne</i>
TENIR CORRECTEMENT UN LIVRE TOURNER LES PAGES	Coin écoute	Albums de la moufle (Appareil audio + casques)	Individuel	Regarde les albums en tenant les pages correctement Ecoute l'histoire
IDENTIFIER LES PERSONNAGES ET ELEMENTS DE L'HISTOIRE	Retrouver la page d'un livre à partir d'un indice oral Association des personnages à l'album (étiquettes)	Album la moufle	Individuellement après lecture de l'album en classe entière	Formulée par l'adulte ou par un enfant à un autre enfant « Retrouve la page du livre sur laquelle... » (décrire un élément, une situation)

ACTIVITES GRAPHIQUES

COLORIER EN RESPECTANT LES CONTOURS	<ul style="list-style-type: none"> Marionnette renard 	Image du renard de La moufle Crayon de couleur orange	Atelier individuel	Colorie le renard sans dépasser et en tenant correctement le crayon
TRACER DES POINTS	<ul style="list-style-type: none"> Marionnette souris 	Image de la souris de La moufle Feutre gris	Atelier individuel	Trace des points sur la souris
TRACER DES VERTICALES	<ul style="list-style-type: none"> Marionnette sanglier 	Image du sanglier de La moufle Craie grasse marron	Atelier individuel	Trace des traits pour représenter les poils du sanglier

TRACER DES HORIZONTALES	<ul style="list-style-type: none"> • Marionnette lièvre 	<p>Image du lièvre de La moufle</p> <p>Feutre marron</p>	Atelier individuel	Trace des traits pour représenter les poils du lièvre
TRACER DES RONDS	<ul style="list-style-type: none"> • Marionnette ours 	<p>Image de l'ours de La moufle</p> <p>Crayon de couleur marron</p>	Atelier individuel	Trace des ronds pour représenter les poils de l'ours

DISCRIMINATION VISUELLE

<i>Compétences</i>	<i>Activité</i>	<i>Matériel</i>	<i>Organisation</i>	<i>Consigne</i>
IDENTIFIER UNE CATEGORIE D'ELEMENTS	Les moufles	<p>Fiches plastifiées</p> <p>Feutres effaçables</p>	Atelier individuel	Entoure uniquement les moufles
ASSOCIER DES ELEMENTS IDENTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Loto des vêtements 	<p>Planches de jeux et étiquettes correspondantes</p>	Atelier individuel	Place chaque étiquette sur l'image identique
	<ul style="list-style-type: none"> • Les animaux de la moufle 	<p>Fiches plastifiées et feutres effaçables</p>	Atelier individuel	Relie chaque personnage à son ombre
	<ul style="list-style-type: none"> • Les paires de moufles 	<p>Fiches plastifiées et feutres effaçables</p>	Atelier individuel	Relie chaque moufle identique
ASSOCIER DES MOTS IDENTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Le nom des animaux 	<p>Fiche individuelle et vignettes avec les noms des animaux</p>	Atelier individuel	Colle chaque nom d'animaux sous son modèle en observant bien la première lettre

EXPLORER LE MONDE

SE SITUER DANS L'ESPACE et LE TEMPS

<i>Compétences</i>	<i>Activité</i>	<i>Matériel</i>	<i>Organisation</i>	<i>Consigne</i>
SE REPERER DANS LE TEMPS	<ul style="list-style-type: none"> • Chronologie des personnages 	<p>Personnages en volume</p>	<p>Collectif puis Individuel</p>	Prendre les personnages dans l'ordre de l'histoire

SE REPERER DANS L'ESPACE	<ul style="list-style-type: none"> Placer le personnage par rapport à la moufle 	Personnages et moufle en volume	En groupe	Place le personnage sur, sous, dans ou à côté de la moufle
	<ul style="list-style-type: none"> Couverture du livre 	Fiche individuelle et étiquettes des détails manquants sur la couverture	Individuel	Colle au bon endroit les parties manquantes de la couverture du livre
RECOMPOSER DES IMAGES	<ul style="list-style-type: none"> Retrouver et associer les 2 parties d'un même personnage 	Fiche avec image de chaque personnage coupée en 2	Individuel	Pose les demi-images pour reconstituer chaque personnage

MATIERES ET OBJETS

NOMMER ET ORGANISER LES DIFFERENTS ELEMENTS DU BONHOMME DE NEIGE	<ul style="list-style-type: none"> Les bonhommes de neige 	Ronds (ventres et tête) Gommettes triangulaires	Atelier individuel	En t'aidant du modèle, fais un bonhomme de neige : dessine un petit rond pour la tête et un gros rond pour le ventre, colle les 2 yeux, la gommette pour le nez, les gommettes pour le bonnet et 2 petites gommettes pour le ventre
	<ul style="list-style-type: none"> Mon bonhomme de neige 	Modèle du bonhomme de neige Feuille blanche Feuille bleue Gommettes yeux, triangle orange (nez) et rondes (boutons)	Atelier individuel	Colle les différents éléments pour représenter le bonhomme de neige

CONSTRUIRE SES PREMIERS OUTILS

COULEURS

<i>Compétences</i>	<i>Activité</i>	<i>Matériel</i>	<i>Organisation</i>	<i>Consigne</i>
REALISER UN ALGORITHME SIMPLE	<ul style="list-style-type: none"> Les moufles 	Fiche individuelle Moufles rouges et moufles vertes	Atelier individuel	Découpe et colle en alternant rouge et vert

FORMES ET GRANDEURS

TRIER SELON LA FORME	<ul style="list-style-type: none"> Les moufles décorées 	Fiche individuelle Gommettes rondes, carrées et triangulaires	Atelier individuel	Décore chaque moufle avec une seule forme de gommettes
CLASSER SELON LA TAILLE	<ul style="list-style-type: none"> Les personnages 	Etiquettes personnages individuelles	Atelier individuel	Classe les personnages selon leur taille : du plus petit au plus grand

QUANTITES ET NOMRES

LA QUANTITE 2	<ul style="list-style-type: none"> Les moufles 	Fiches plastifiées Pâte à modeler	Atelier individuel	Place 2 petites boules de pâte à modeler dans chaque moufle
LIRE LES NOMBRES 1 & 2 ET ASSOCIER LA QUANTITE CORRESPONDANTE	<ul style="list-style-type: none"> Les animaux dans la moufle 	Fiche individuelle Etiquette des animaux Colle	Atelier individuel	Place le bon nombre d'animaux dans chaque moufle
LES QUANTITES 1 & 2	<ul style="list-style-type: none"> Boîtes à compter 	Boîtes à compter Fiches avec moufles et constellations de 1 à 3 Jetons plastifiés des animaux	Atelier individuel	Place dans chaque case le nombre d'animaux indiqués par les points dessinés sur la moufle

MOTRICITE

SEANCE 1 : Les cerceaux musicaux

- *Chaque cerceau représente une moufle. (1 moufle par élève)*
- *Lorsque les oiseaux chantent, il fait beau nous pouvons nous promener.*
- *Lorsque le vent se lève, il fait froid ! Vite allons-nous cacher dans une moufle.*

SEANCE 2 : Les cerceaux musicaux 2

- *Chaque cerceau représente une moufle. (1 moufle pour 2)*
- *Lorsque les oiseaux chantent, il fait beau nous pouvons nous promener.*
- *Lorsque le vent se lève, il fait froid ! Vite allons-nous cacher dans une moufle.*

SEANCE 3 : IDEM séance 2 puis diminution du nombre de cerceaux pour que les élèves soient jusqu'à 4 par cerceaux

SEANCES 4-5-6 : Mise en scène de la Moufle par groupe de 5.

- *Chaque élève a un rôle attribué. (Souris, Lièvre, Renard, Sanglier, Ours)*
- *L'enseignante raconte l'histoire.*
- *Un cerceau représente la moufle et les élèves doivent théâtraliser l'histoire et se rendre dans la moufle chacun leur tour.*
- *Les autres élèves sont spectateurs.*

Annexe 3 : Photo du tapis de racontage réalisé par les élèves en APC



Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le racontage en PS, une activité complexe ?

Auteur : POSTA-MAESO Claire

Résumé : L'entrée en classe de maternelle est une étape difficile, tant pour les jeunes enfants, que pour une maîtresse débutante. Ces enfants viennent de différents horizons et n'ont pas tous le même rapport à la littérature. Il s'avère donc nécessaire de faire découvrir cette nouvelle culture à tous les élèves. Le langage, la compréhension et l'écoute sont des compétences à travailler dès l'entrée en PS. L'objectif de ce mémoire est de réfléchir à une méthode qui permettrait à tous les élèves, quelques soient leurs difficultés, de s'ancrer dans une démarche d'apprentissage en compréhension d'histoire explicite. Un projet, regroupant divers dispositifs et adapté au groupe classe et aux difficultés rencontrées par les élèves, a été mis en place. Il a permis de démontrer que varier les canaux de compréhension en entraînant la mise en mémoire du récit, génère des progrès chez tous les élèves. En fin de projet, ils sont tous capables de raconter l'histoire étudiée en utilisant un langage approprié. Le recours à un dispositif adapté et un travail approfondi en compréhension, permettraient donc une meilleure appréhension de l'histoire et de ce fait, un racontage affiné.

Mots clés : compréhension, Cycle 1, PS, album, écoute, langage

Summary : The beginning of preschool is a difficult step for young children as much as for beginner teachers. These children come from different environments and don't have the same relationship with literature. It is then necessary for the students to discover this new culture. Language, understanding and listening are skills that need to be improved from the first year of preschool. Thus, the goal of this thesis is to think of a method that would, regardless of their difficulties, allow all students to root themselves in a learning and understanding explicit process of story telling. A project gathering different methods has been set up, it is designed for each group and for each difficulties students have met. This project enabled to prove that tales memorising induced by a diversity of understanding routes bring progress for all students. At the end of the project, they all can narrate the studied story using a suitable language. The utilisation of a matching method and a thorough work in understanding would allow a better perception of the story leading to a sharpened narration.

Keywords : Understanding, preschool , first year of preschool, book for children, listening, language