



HAL
open science

Les clés de la compréhension d'histoires à l'école maternelle

Delphine Vareille

► **To cite this version:**

Delphine Vareille. Les clés de la compréhension d'histoires à l'école maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03117436

HAL Id: dumas-03117436

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03117436>

Submitted on 21 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.



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



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Les clés de la compréhension d'histoires à l'école maternelle

Présenté par Delphine VAREILLE

Première partie rédigée en collaboration avec Margot ROURA

Mémoire de M2 encadré par Jocelyne KREMER

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Revue de littérature	2
1.1 La compréhension littéraire à l'école maternelle	2
1.1.1 Définition	2
1.1.2 Compétences mises en jeu	4
1.1.2.1 Les compétences narratives en réception et les compétences lexicales	4
1.1.2.2 Les compétences narratives en production.....	5
1.1.2.3 Les compétences inférentielles.....	6
1.1.3 La compréhension dans les programmes de l'école maternelle.....	6
1.2 Les modalités d'accès à la compréhension.....	7
1.2.1 La mémoire, une compétence transversale à tous les apprentissages	7
1.2.2 Représentation mentale de l'histoire : s'imaginer pour mieux comprendre	11
1.2.3 Jouer pour s'approprier : le « faire » au service du « comprendre ».....	14
1.3 Problématique	15
2. Méthodologie de l'expérimentation	16
2.1 Participants	16
2.2 Matériel et procédures	17
2.2.1 Narramus et La sieste de Moussa.....	17
2.2.2 Pré-test et post-test	17
2.2.3 Séquence didactique.....	19
2.2.3.1 La séance de mémorisation d'un nouveau vocabulaire.....	19
2.2.3.2 La séance de construction d'images mentales.....	20
2.2.3.3 La séance d'appropriation et de manipulation	22
3. Résultats	23
3.1 Évaluation de la compétence de mémorisation	23
3.2 Évaluation de la compétence de représentations mentales	25
3.3 Évaluation du niveau de compréhension	26
4. Discussion	29
4.1 Analyse des résultats	29
4.2 Limites et perspectives	32
Conclusion.....	34
Bibliographie.....	35

Introduction

Les assises de l'école maternelle, tenues les 27 et 28 mars 2018 au Centre National des Arts et Métiers à Paris, ont eu comme objectif principal, annoncé par J.-M. Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale, de repenser la maternelle pour en faire une véritable école du langage et de l'épanouissement. Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, chargé de la préparation de ces assises, précise en préambule, qu'il faut arrêter le raisonnement fragmentaire au profit de la construction d'un raisonnement systémique, constitué de cognitif, affectif et culturel.

L'école dans laquelle l'expérimentation a été menée est située dans un réseau d'éducation prioritaire. Dans les directives ministérielles, concernant la refondation de l'école prioritaire, l'objectif premier est de garantir l'acquisition du lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.

Conformément aux directives pour l'école prioritaire, cette école porte un projet structuré autour d'un axe principal répondant aux attentes évoquées, le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce projet met en perspective un travail d'enrichissement du vocabulaire, un travail d'amélioration des compétences syntaxiques et un travail autour de la compréhension pour préparer au mieux l'entrée des élèves à l'école élémentaire.

La convergence de tous ces éléments a largement concouru au choix du travail effectué et a donné le sens de la recherche empirique et de la réflexion qui suivent. La question de la compréhension d'un texte, entre autant dans le domaine du langage oral, que dans la structuration cognitive du futur élève-scripteur. La découverte des gestes cognitifs permettant une meilleure compréhension et plus tard, la maîtrise de ces gestes, sera un outil précieux pour l'élève tout au long de sa scolarité, mais aussi dans son devenir de citoyen conscient et responsable.

Ce mémoire, poursuivant les objectifs évoqués, tentera alors de répondre à la question suivante : en quoi un travail ciblé sur la mémorisation et la représentation mentale dans l'étude d'un album jeunesse peut permettre aux élèves de maternelle de mieux comprendre un autre texte littéraire ?

Dans un premier temps, nous proposerons une partie empirique visant à donner une définition de la compréhension ainsi que les modalités à mettre en œuvre afin de favoriser l'accès par les élèves à cette compréhension. Dans une seconde partie, nous exposerons la méthodologie et les résultats de l'expérimentation avant de terminer par une analyse et une discussion autour des limites et perspectives du travail mené.

1. Revue de littérature

1.1 La compréhension littéraire à l'école maternelle

1.1.1 Définition

Dans un premier temps, une distinction sera faite entre la compréhension de l'histoire et la compréhension du récit. Comme l'indique C. Lécullée, professeur de lettres et formateur à l'ESPE de Créteil, dans *La maternelle une école de littérature* (2017), la compréhension de l'histoire se réfère au contenu du récit, à ce qu'il raconte, ce qui s'est passé, avec qui. Le récit étant alors le discours oral ou écrit qui présente l'histoire, la compréhension de ce dernier est alors la capacité à se saisir et à analyser la manière de raconter et l'intention personnelle de l'orateur ou de l'écrivain. La forme du récit peut alors varier selon les choix de l'auteur. Dans le cadre du mémoire de recherche mené ici, il s'agit donc bien de s'intéresser aux processus qui permettent aux élèves de comprendre une histoire.

Selon C. Lécullée (2017), pour atteindre la compréhension fine d'une histoire, il convient de mettre en exergue quatre éléments clé :

- Le **personnage** permet à l'élève de s'identifier et d'entrer plus facilement dans un univers fictionnel en mettant le réel de côté. Au fil de la lecture, l'enfant devra comprendre le comportement, les actions et émotions du personnage en tant qu'observateur extérieur, ce qui va lui demander de mobiliser des capacités de décentration, processus en cours d'acquisition chez un enfant de cinq à six ans. Cette prise de distance vis-à-vis du personnage contribue à construire une conscience morale qui aidera l'élève à atteindre une meilleure compréhension.
- La **construction cohérente** de l'histoire est essentielle à sa compréhension : les élèves doivent prendre en compte, mémoriser et hiérarchiser les informations qu'ils vont extraire du texte afin de pouvoir mieux en percevoir le sens.
- La connaissance de l'**univers de référence** joue un rôle considérable dans la compréhension de l'histoire. Même si la littérature est un biais par lequel les élèves peuvent construire leur connaissance du monde, souvent le manque de représentations personnelles et antérieures va entraîner des difficultés qui risquent de nuire à la compréhension fine, mais aussi à la compréhension globale de l'histoire. Parce que les élèves n'ont pas tous les mêmes références et évoluent dans des univers culturels différents, il est important de constituer de multiples univers de référence au sein même de l'école. L'enseignement interdisciplinaire et pluridisciplinaire va particulièrement permettre aux élèves de pouvoir faire des liens et

d'acquérir des connaissances communes dans différents domaines. La culture littéraire viendra donc en appui à la compréhension de certaines histoires grâce aux archétypes qu'elle introduit.

- L'enfant doit **prendre conscience** des actions et de leurs enchaînements. Il doit comprendre la logique de ces actions en liant leur chronologie et leur causalité. Si le point de départ de l'histoire est en général bien intégré par l'élève, une des difficultés réside dans l'évolution temporelle des actions. L'élève de grande section de maternelle ne perçoit pas encore pleinement la notion de passé et de futur, d'autant plus quand elle est fictionnelle et donc non rattachée à son vécu, se pose ici encore une fois la capacité de décentration de l'élève. La difficulté principale pour l'enfant est de faire des liens logiques entre les actions de l'histoire, ce qui s'avère souvent périlleux lorsqu'il s'agit de percevoir l'implicite. Ces liens logiques lui permettront d'avoir une bonne vision du schéma narratif facilitant ainsi la compréhension globale de l'histoire.

Pour S. Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et maître de conférences en Sciences de l'Éducation, R. Goigoux, professeur des universités spécialiste dans l'enseignement de la lecture, et S. Thomazet, enseignant-chercheur, dans *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* (2003), la compréhension des textes peut se définir comme "la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte". Cette compréhension littéraire s'apprend et c'est un consensus scientifique qui invite les enseignants à la mettre en œuvre dès la maternelle à travers la compréhension d'albums oralisés. C'est une habitude que les élèves doivent acquérir au plus vite pour mettre du sens dès l'apprentissage premier de la lecture au cours préparatoire. En effet, les dernières évaluations mettent en lumière non pas une incapacité à lire, à déchiffrer le code, mais une difficulté à comprendre ce que nos jeunes élèves lisent. Il faut donc remettre du sens !

Après avoir proposé une définition de la compréhension, il paraît important de préciser que les compétences requises pour comprendre relèvent de trois procédures distinctes, qui doivent opérer en simultané pour arriver à la compréhension attendue d'un texte oralisé.

La première compétence étant la capacité de l'élève à faire appel à des connaissances lexicales et syntaxiques lors de l'écoute d'une histoire. C'est-à-dire, avoir précédemment acquis suffisamment de vocabulaire pour pouvoir comprendre un texte et des structures de phrases spécifiques, être capable de reformuler ou de paraphraser ce qui est entendu, avoir accès à une représentation personnelle des mots.

La seconde compétence est celle de la construction globale du récit et de la capacité à faire des inférences. L'élève doit arriver à construire une cohérence et une logique dans le récit entendu pour pouvoir en saisir le sens.

Enfin, la dernière compétence est celle de l'attention que portera l'élève à l'histoire afin de s'en saisir et d'activer un travail de mémorisation.

La définition précise de ces trois procédures est apportée dans la partie suivante puis dans un second temps, elles seront mises en lien avec les modalités d'accès à la compréhension.

1.1.2 Compétences mises en jeu

1.1.2.1 Les compétences narratives en réception et les compétences lexicales

Lors de la conférence de consensus : *Lire, comprendre, apprendre* réalisée par le CNET en 2016, il est admis que l'enseignement de la littérature doit impliquer des discussions autour de la compréhension des histoires. Afin de stimuler les compétences narratives en réception des élèves, autrement dit leur capacité à entendre les mots et à se faire des images, il est préconisé de dévoiler l'histoire de manière progressive. Ainsi, on suscitera le débat et la confrontation des hypothèses chez les élèves à chaque étape de lecture ; ce qui les amènera à s'impliquer personnellement et engagera donc leur motivation pour découvrir la suite de l'histoire. Comme le mentionne R. Goigoux dans les *Sept malentendus capitaux* (1998), cette motivation est capitale lors de l'acquisition des apprentissages de base car « elle conduit notamment les élèves à s'attribuer les causes des échecs et des réussites dans leurs apprentissages ». Ainsi, ils s'affranchissent de l'aide de l'enseignant en apprenant à contrôler leurs conduites et en transposant leurs savoirs dans d'autres domaines.

L'école maternelle doit aider les élèves à comprendre le langage de l'écrit et ses spécificités. Les élèves apprennent à se faire des images mentales en entendant une histoire lue ou racontée. Il est important que l'enfant apprenne à se faire ses propres images, sans se baser constamment sur celles proposées. L'un des biais de la maternelle peut être de montrer constamment les images des histoires racontées ce qui empêche certains élèves de s'imprégner des mots, de se construire leurs propres représentations et donc de reléguer au second plan les mots entendus au profit des images dont l'interprétation semble plus accessible que le langage.

Afin de rentrer dans la compréhension de texte oralisé, l'objectif visé est que l'enfant mette en relation ce qu'il entend avec son propre univers intérieur, ses connaissances et la représentation personnelle qu'il se fait du lexique employé. Il apparaît important alors de vérifier avant toute

lecture qu'il n'y ait pas d'obstacle majeur à la compréhension en faisant en sorte que les élèves acquièrent le lexique et la syntaxe nécessaire à la compréhension. L'élève doit être en capacité de se fabriquer des images mentales comme une sorte de film qu'il est capable de décrire à l'enseignant ou à ses pairs en cohérence avec l'histoire lue. Ce travail de fabrication d'image suppose que l'élève peut faire du lien entre l'information qu'il est en train d'entendre et les connaissances dont il dispose.

1.1.2.2 Les compétences narratives en production

Pour passer de la réception à la production, un travail de mémorisation doit être réalisé pour que les élèves assimilent ce qui a été compris et puissent le restituer. Au cycle 1, ce travail se manifeste par la répétition d'activités qui mobiliseront les capacités cognitives mais également kinesthésiques des enfants (ces points seront développés plus loin).

Dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (2000), M. Brigaudiot, enseignante chercheur en sciences du langage, insiste sur le fait d'appliquer le principe du "langage d'abord et toujours". L'enseignant doit veiller à ce que les élèves soient le plus souvent en activité langagière. Il soutient ces activités par une écoute active de leur parole, en cherchant à comprendre ce qu'ils expriment et à interagir avec eux, ce qui attisera leur motivation. En outre, il constitue un modèle pour qu'à leur tour, les élèves adoptent cette posture de curiosité qui amènera une écoute mutuelle au sein de la classe.

Pour l'auteur, la compétence narrative se caractérise par la "prise en charge d'un énoncé en tant que sujet" et "l'initiative d'un contenu langagier", autrement dit pouvoir construire un discours à partir de ce que l'élève a compris afin de le restituer devant une audience. Ainsi, ce procédé sera bénéfique pour la compréhension de textes entendus, mais également *a posteriori* pour celle des textes lus.

C. Lécullée (2017) parle de "situation de communication authentique" que l'élève va produire dans le but de se faire comprendre par quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire (famille, ATSEM, camarades d'une autre classe). Les moyens qu'il va mettre en œuvre vont l'amener à être aussi rigoureux que possible dans la description et l'explicitation de ce qu'il raconte. Il n'est plus seulement dans la transmission d'informations mais, dans la construction du sens. Cette étape permet donc à l'enseignant de vérifier que l'enfant a bien assimilé les éléments essentiels à la compréhension du texte.

1.1.2.3 Les compétences inférentielles

Pour pouvoir construire le modèle mental d'une situation narrative, les élèves vont avoir besoin de tisser des liens entre les relations causales, temporelles, les états mentaux des personnages, les éléments du décor, le contexte de l'histoire, etc. Pour ce faire, il est donc important que chaque niveau de compréhension soit validé.

La première étape de compréhension concerne les microstructures du texte, chaque proposition (idée) doit être comprise dans le lexique employé et dans la structure grammaticale, ce qui implique une compréhension littérale et première des mots et de leur signification. Cette compréhension des microstructures permet à l'élève d'accéder à un deuxième niveau de compréhension pour les macrostructures, c'est-à-dire une compréhension plus globale. Toutes ces propositions ont une cohérence et donnent, seulement lorsqu'elles sont prises dans leur totalité, des informations de compréhension globale de l'histoire. La compréhension des macrostructures permet ainsi de comprendre l'idée générale du texte malgré les obstacles lexicaux. On peut alors se désintéresser des éléments qui ne sont pas nécessaires à l'interprétation, ou encore s'appuyer sur ses propres connaissances du monde. On évoquera l'univers de référence, qui, plus il sera riche, plus il permettra aux élèves d'atteindre un niveau élevé de compréhension. Ils élaboreront alors un ensemble d'inférences, par déduction et à l'aide de références personnelles, pour en dégager les informations implicites et les rendre accessibles à un travail cognitif qui leur permettra d'atteindre la compréhension fine de l'histoire.

Selon le CNECSCO (2016), le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à exécuter ces inférences de manière de plus en plus autonome. Néanmoins, le constat de différentes enquêtes de type PISA, révèle de grandes disparités dans les connaissances et capacités langagières des élèves, qui, chez les plus en difficulté, peuvent avoir des conséquences immédiates et à plus long terme sur leurs performances de compréhension en lecture. L'enseignant devra veiller à donner à tous des bases communes, notamment grâce à l'oral, afin de favoriser la compréhension en lecture dès le cours préparatoire.

1.1.3 La compréhension dans les programmes de l'école maternelle

Dans le *BO spécial n°2 du 26 mars 2015*, le programme de l'école maternelle préconise à l'enseignant de valoriser « la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin ». Dans le domaine : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », il est dit que les élèves doivent « se construire des images mentales à partir

d'histoires fictives » et que « l'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute ». Le rôle que doit jouer l'enseignant se situe non seulement au niveau de la lecture d'albums, mais également dans l'accompagnement des élèves à se positionner et à se questionner sur les éléments de l'histoire, et ainsi à adopter des stratégies qui les aideront à affiner leur compréhension.

Le travail de compréhension de textes littéraires réalisé tout au long du cycle 1 sert de base à d'autres objectifs que l'on retrouve dans les grands domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. En effet, ces objectifs de compréhension littéraire sont autant de clés qui aideront l'élève lors de l'apprentissage de la lecture, dans le but de « construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit [afin de] combiner avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire » (*Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*).

À ces compétences requises pour comprendre viendra donc s'ajouter une quatrième composante qui est celle du décodage, de la lecture du code pour la compréhension des textes lus. Si le travail en maternelle a déjà habitué les élèves à se représenter mentalement des images, à faire du lien, à se mettre à la place des personnages, l'accès à la lecture restera un travail de longue haleine mais sera d'autant plus motivant pour développer leur autonomie.

1.2 Les modalités d'accès à la compréhension

1.2.1 La mémoire, une compétence transversale à tous les apprentissages

Dans le domaine des sciences cognitives, selon L.-H. Aubineau, enseignante en psychologie cognitive à l'université Grenoble Alpes¹ : « L'apprentissage se définit comme une modification durable du comportement d'un sujet en conséquence d'une expérience antérieure et non d'une simple maturation ou d'un accident ». L'apprentissage se fait par mémorisation d'une information entendue, vécue, lue, étudiée. C'est parce que le sujet se rappelle volontairement ou involontairement, qu'il évolue et modifie son comportement, on peut alors considérer qu'un apprentissage est réussi lorsqu'il est durable, généralisable et automatisé. Avant de détailler le fonctionnement de la mémoire, il est important de rappeler quelques notions essentielles dans les processus de traitement de l'information impliqués dans les apprentissages. Il faut tout d'abord souligner l'importance de la répétition qui permet d'enregistrer les informations à long

¹ Références issues d'une prise de notes en cours de psychologie cognitive dispensés à l'ESPE de Valence à destination des M1MEEF pour l'année scolaire 2016-2017.

terme, de réviser, revoir et manipuler les informations apprises dans différents contextes. Il faut également favoriser un apprentissage distribué dans le temps plutôt que massé avec comme stratégie la plus efficace, un espacement court en premier puis de plus en plus long. Ce sont ces conditions qui permettront aux élèves d'accéder à l'automatisation des apprentissages ce qui permettra la libération d'un espace cognitif. C'est ce processus d'automatisation qui fonctionne dans les apprentissages de base comme marcher, faire du vélo ou encore parler, que l'on cherche à retrouver dans des activités comme comprendre une histoire, écouter, se faire des images mentales et plus tard lire, écrire... Le travail de mise en mémoire d'un lexique riche est un apprentissage prioritaire dans le travail de compréhension. Avant le processus d'automatisation, le besoin d'attention de l'élève se porte sur la signification du vocabulaire (les microstructures). Cette charge mentale importante, peut être source d'erreurs et il ne reste alors pas beaucoup d'espace cognitif pour les traitements de plus haut niveau comme la compréhension de macrostructures où la capacité à faire des inférences. Si l'accès cognitif au vocabulaire est automatisé, le besoin d'attention est alors moins élevé, la possibilité de faire des erreurs est moins présente et donc la charge cognitive peut être centrée sur les traitements de plus haut niveau.

Pendant les apprentissages, la mémoire est un outil servant à stocker l'information puis après la phase d'apprentissage, l'élève va pouvoir restituer les connaissances mémorisées afin d'accéder à d'autres apprentissages plus complexes.

Pour J.-L. Berthier, spécialiste en sciences cognitives de l'apprentissage et responsable national de la formation des personnels de direction du Ministère de l'Éducation Nationale et le groupe de travail qu'il dirige : sciences cognitives, comment changer l'école ? : « Dans toute la chaîne et les opérations entremêlées de traitement des informations en milieu scolaire : perception, **compréhension**, analyse et résolution de situations, rétention dans le temps, rappel, **toutes les mémoires** sont à l'œuvre. Il n'y a pas d'activité sans leur mobilisation, d'où l'importance toute particulière pour l'enseignant de les identifier et d'en comprendre le fonctionnement afin de bâtir des stratégies pédagogiques justement adaptées. ».

Le processus de mémorisation en action dans la compréhension s'organise en différentes étapes.

Premièrement, l'étape de la perception. Avant même de stocker une information, notre **mémoire sensorielle** a pour fonction de maintenir un court instant, quelques secondes tout au plus, cette information sous une forme perceptive. L'objet d'apprentissage est avant tout un stimulus des récepteurs sensoriels (visuels, auditifs, tactiles...). Si l'élève ne porte alors aucune

attention à cette information, elle s'effacera rapidement et ne pourra pas être utilisée ultérieurement.

À ce stade, l'enseignant, afin d'être le plus efficace possible, doit procéder d'un enseignement explicite et sélectif pour permettre aux élèves de savoir sur quels éléments précis doit se porter leur **attention** afin de traiter efficacement les informations. L'enseignant doit aussi prendre en compte l'état de réceptivité des élèves, leur motivation et peut jouer sur des marqueurs affectifs qui favorisent la disponibilité cognitive des élèves. L'attention est une activité qui s'entraîne et qui se contrôle, ce n'est pas le fait du hasard ou d'une capacité génétique ou héréditaire. Plusieurs éléments du dispositif Narramus, publié en 2017, reprennent ces codes. Cet outil didactique est le résultat d'un travail mené par S. Cèbe et R. Goigoux, en collaboration avec 30 enseignants d'écoles maternelles. Cet ouvrage est décliné en plusieurs outils chacun faisant référence à l'étude précise d'un album partant du principe que le meilleur moyen d'apprendre à comprendre une histoire est d'apprendre à la raconter. Ce dispositif propose des pictogrammes qui, présentés aux élèves, leur permettent de savoir clairement la tâche qu'ils ont à effectuer : mettre en mémoire, répéter, fermer les yeux et se représenter l'image qu'ils viennent de voir... De plus l'enseignant est invité à exprimer clairement aux élèves qu'ils doivent ouvrir leur boîte à mémoire afin d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire. Le vidéoprojecteur est un facteur de réceptivité, car c'est un outil numérique plutôt rare en maternelle ; la rareté étant un élément d'intérêt particulièrement lorsqu'il est question d'écran. La dimension affective est présente de la même façon dans beaucoup d'albums de littérature jeunesse à travers un personnage principal auquel les élèves peuvent facilement s'identifier et une thématique autour des animaux qui suscite toujours un grand intérêt chez les élèves de maternelle.

Dans une seconde étape du processus, cette capacité à porter son attention sur un objet précis parmi les informations perçues permet d'enclencher la **mémoire à court terme**. Cette mémoire immédiate permet le maintien d'une quantité limitée d'informations appelée empan mnésique, pendant un temps court, environ quelques minutes. Cette mémoire est utilisée au quotidien pour comprendre une phrase, suivre une conversation, mémoriser une information à noter ou répéter ce qui vient d'être dit. L'empan mnésique étant en moyenne, à l'âge adulte, de sept informations (plus ou moins deux), il dépend de plusieurs facteurs comme le degré de familiarité avec l'information. Il sera par exemple très difficile pour un adulte de retenir sept mots d'un vocabulaire spécifique à la physique quantique alors qu'il sera plus simple de retenir sept noms de fruits et légumes. Un second facteur est la capacité à utiliser sciemment des stratégies de

mémorisation pour retenir les stimuli, comme la catégorisation sémantique des informations pour constituer des blocs d'informations.

Lorsqu'une information est stockée dans la mémoire à court terme, il faut alors, pour qu'elle ne s'estompe pas après quelques minutes, la manipuler mentalement, la répéter à haute voix, vouloir consciemment l'intégrer, réfléchir autour de cette information, effectuer un réel travail cognitif et éventuellement la mettre en lien avec des connaissances antérieures qui sont automatisées et déjà stockées dans la mémoire à long terme. On parle alors de mémoire de travail et le résultat de cette activité cognitive appelé encodage transforme la prise d'information sensorielle en représentations mentales ou en représentations sémantiques. Ces nouvelles représentations deviennent des modèles de situation et sont stockées dans la **mémoire à long terme**.

Cette mémoire à long terme a une capacité illimitée de stockage et permet l'apprentissage tout au long de la vie. C'est seulement lorsque les informations sont stockées en mémoire à long terme que l'on peut dire qu'elles sont durables, généralisables et automatisées. Le travail cognitif de récupération ou de recouvrement est la capacité à retrouver les informations nécessaires à la réalisation d'une tâche, en les mettant en lien avec de nouvelles données ou d'autres connaissances. Il ne faut en effet pas confondre encodage et compréhension. Si l'encodage est la condition *sine qua non* à la compréhension, cela ne suffit pas car, d'une part l'accès à la mémoire à long terme n'est pas automatique et peut parfois demander un effort cognitif intense, d'autre part, si l'information stockée est erronée ou que l'élève n'y met pas de sens et donc ne fait pas de lien, les informations stockées en mémoire à long terme peuvent s'avérer inutiles ou inefficaces.

Le dispositif Narramus travaille largement sur ce sujet, lors des séances de mémorisation du lexique : la visualisation des images et la description qui en sont faites ainsi que les discussions avec les élèves ou le temps important pris à donner des exemples ou à contextualiser le vocabulaire, permet aux élèves de manipuler les mots, de les répéter à voix haute, de se fixer l'image en tête et de faire sens. L'enseignant incite les élèves à se représenter en image ce qui lui est donné avec des mots, à reformuler, à condenser l'information pour en faire une unité signifiante de la mémoire à long terme. C'est donc bien sur la mémoire de travail que l'effort est concentré et sur l'encodage de ces nouveaux mots.

Ce travail de la mémoire est un des composants essentiels proposé dans Narramus. Il fait l'objet d'une séance spécifique à chaque fois que des mots de vocabulaire nouveaux sont intégrés. La mémorisation de ces mots se fait en amont afin que lors de la lecture de l'histoire, les

informations stockées soient récupérées pour créer du sens. La partie mémorisation est un réel **enseignement explicite** qui vise à décharger cognitivement les élèves. L'enseignant est invité à prendre l'habitude de répéter les apprentissages et de les situer dans différents contextes en faisant appel aux connaissances antérieures des élèves, de faire réviser le vocabulaire précédemment acquis (depuis le début de la séquence) afin de permettre la distribution des apprentissages. L'enseignant laisse également l'accès aux vignettes illustrant les mots nouveaux ou expressions apprises afin que les élèves puissent réactiver leurs connaissances, les revoir, les manipuler et s'en saisir. Enfin, le travail de mémorisation est effectué à partir du sens des mots ce qui permet un traitement plus efficace des informations.

1.2.2 Représentation mentale de l'histoire : s'imaginer pour mieux comprendre

La psychologie cognitive, selon L.-H. Aubineau, propose la **représentation mentale** comme un outil servant à acquérir, organiser et utiliser de l'information et comme une aide à la mémorisation, à la résolution de problème ou à **la compréhension**. Cette imagerie mentale serait le résultat d'un travail de simplification, d'abstraction et de catégorisation d'une information qui nous est présentée. On parle d'un processus spiralaire d'intégration de nouveaux sujets d'apprentissage aux apprentissages déjà stockés en mémoire et ce processus est le résultat d'un travail de construction pas à pas d'une cohérence dans les représentations imagées.

Sur le plan cognitif, la compréhension d'un récit lu nécessite chez les élèves un fort engagement cognitif. En effet, le travail d'écoute, de recherche de sens et de rapprochement avec des éléments de l'histoire donnés antérieurement est complexe et l'enseignant doit encore une fois procéder de **l'enseignement explicite** en indiquant clairement le travail cognitif que les élèves ont à fournir. Cette compétence peut s'entraîner de plusieurs façons.

Premièrement, il est important de dissocier la présentation du texte de celle de l'illustration. Selon M. Brigaudiot (2000) : « Si l'on veut apprendre aux élèves à s'intéresser à l'écrit et à faire un usage analogue des mots et des images, il faut dans un premier temps les empêcher d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée, c'est-à-dire l'image. ». En effet, ne pas montrer les illustrations aux élèves, les incite à réfléchir sur les mots entendus, les phrases, le texte. Le scénario didactique proposé par S. Cèbe et R. Goigoux (2017) reprend ce constat et invite les élèves à fabriquer dans leur tête un dessin animé, à construire phrase après phrase une représentation mentale précise de l'histoire incluant les personnages, les actions, mais aussi les intentions et les émotions des personnages. Narramus invite les élèves à vivre le récit

mentalement et à se poser des questions pour mieux appréhender, imaginer et **comprendre**. Il est alors important de vérifier la pertinence de l'album choisi avant de procéder de la sorte, car nombreux ouvrages de littérature jeunesse utilisent l'illustration comme facteur de discernement et le rapport texte/image est alors nécessaire pour la compréhension de l'histoire.

Alors que l'illustration est soustraite au regard des élèves, l'effort qui leur est demandé porte sur la représentation de leur propre image. Le travail cognitif de mise en images mentales des mots et phrases ainsi que la description aux autres élèves de ces images les invitent à créer des liens entre ce qu'ils entendent de nouveau : l'histoire et ce qu'ils connaissent déjà : le vocabulaire et leurs représentations personnelles. C'est au prix de cet effort intellectuel qu'ils arrivent à mieux comprendre le sens du récit. L'intervention de l'enseignant doit être claire et il doit inviter les élèves à se faire un dessin-animé dans leur tête et à décrire les images qu'ils voient mentalement après chacune des phrases. Afin de les aider, il peut même donner l'exemple en lisant à voix haute une phrase et en mettant « un haut-parleur » sur sa pensée, c'est-à-dire en formulant à voix haute tous les questionnements, le raisonnement, les liens qu'il fait lorsqu'il lit la phrase pour la comprendre et l'intégrer de manière réaliste et logique dans l'histoire. Il est également judicieux de poser des questions aux élèves sur les ressentis des personnages : « Que pense le personnage dans sa tête ? Qu'est-ce qu'il ressent ? Est-il content, triste, en colère ? Comment se sent-il ? Si vous étiez à sa place, qu'est-ce que vous auriez envie de faire, de dire ? ». Toutes ces questions induisent une forme de métacognition chez les élèves qui sont invités à mener une réflexion sémantique sur l'histoire et pas seulement lexicale, car c'est de la question du sens que naît la compréhension.

La phase d'échange entre élèves qui suit ce travail de représentation mentale procède également de la compréhension puisqu'ils sont amenés à verbaliser les images mentales, à expliquer pourquoi ils décrivent telle ou telle image et à donner leur avis sur les représentations des autres élèves. Avec l'aide de l'enseignant se fait alors le travail de catégorisation sémantique et d'abstraction, ce temps d'échange est le propre de ce qui est défendu par le courant de la pédagogie socio-constructiviste où les élèves construisent leurs savoirs et leurs compétences en interaction avec leurs pairs.

Pour favoriser la représentation mentale et laisser le temps aux élèves de s'imprégner du sens de l'histoire, le texte doit être étudié par dévoilement progressif. M. Brigaudiot (2000) précise que ce procédé didactique permet de centrer l'attention des élèves sur les relations de cause à effet, maintient les élèves en situation d'attente jusqu'au dénouement de l'histoire et les aide à construire une continuité narrative.

Chaque étude approfondie d'un épisode va permettre aux élèves de se saisir des mots pour construire une image mentale. S. Cèbe et R. Goigoux (2017) proposent d'alterner deux techniques pour aider les élèves à se représenter, la lecture et la narration ou « racontage ». En effet, si les mots écrits sont figés et immuables, il est important d'expliquer aux élèves que leur sens est ouvert. Raconter, c'est lire une histoire, se l'approprier et être capable de la retransmettre avec d'autres mots, propres à chacun. Raconter ce n'est pas réciter mais bien comprendre pour traduire à sa façon, raconter permet de conceptualiser, de développer, de définir les mots et finalement **comprendre**, c'est **être capable de raconter l'histoire** dans sa propre tête mais aussi aux autres.

Il est judicieux d'alterner les deux activités avec les élèves en précisant les spécificités de chacun des modes. En tant qu'enseignant, il faut prendre soin d'expliquer aux élèves la différence entre les deux actions et d'en définir les modalités. Je lis avec le livre dans la main en déchiffrant les mots qui sont écrits et chacun des passages lus et relus reste identique. Je raconte en me rappelant de ce qui s'est passé dans l'histoire en utilisant mes propres mots, en changeant parfois l'ordre des informations, en négligeant certaines informations, peut-être même d'en ajouter d'autres. L'important dans le racontage est de garder le sens de l'histoire et l'essentiel du schéma actanciel.

Pour que cette activité de narration vienne enrichir la compréhension des élèves, il est préférable de la mener juste après la lecture de l'épisode. Lorsque l'enseignant raconte, il doit donc prendre soin de poser le livre, de ne pas réutiliser les mêmes mots de vocabulaire que ceux écrits, d'en trouver des synonymes adaptés à la compréhension de ses élèves, de jouer sur les intonations, les timbres de voix, d'adopter une posture expressive proche du mime.

Enfin, il est essentiel que les élèves s'entraînent à cet exercice de rappel de récit afin d'en percevoir les tenants et les aboutissants et d'en comprendre les mécanismes. Pour cela, l'enseignant devra veiller à ouvrir un espace de parole individuel aux règles précises : l'élève qui raconte l'épisode ou la totalité de l'histoire le fait entièrement sans être interrompu par ses camarades ou par l'enseignant et c'est seulement lorsqu'il a terminé que les autres peuvent intervenir ou compléter. Ces conditions permettent à chacun de tâtonner, d'élaborer un discours, d'intégrer les règles de la narration et de prendre le temps de faire des liens logiques dans son esprit avant de les formuler.

Récemment, les travaux d'A. Gear qui travaille à titre de mentor pour le conseil scolaire de Vancouver, définissent le profil d'un lecteur efficace. On trouve dans son ouvrage, *Lecteurs engagés, cerveaux branchés* (2007), la définition d'un bon lecteur comme étant le lecteur

capable « d'entrer en interaction avec le texte » en faisant preuve de compétence à faire des liens, se poser des questions, visualiser, prioriser, inférer. La compétence de représentation mentale contribue donc à la compréhension mais également à la formation des futurs lecteurs. De même que la mémorisation, un entraînement régulier à ce travail de représentation mentale déchargera les apprentis-lecteurs d'une charge cognitive importante et automatisera ce processus. Pour aller plus loin, dans le document « Une culture littéraire à l'école » publié en 2008 par le Ministère de l'Éducation Nationale et concernant le cycle 3, il est clairement spécifié que « l'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens [...] créée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques [...]. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement ».

1.2.3 Jouer pour s'approprier : le « faire » au service du « comprendre »

Le rappel de récit évoqué précédemment n'est pas seulement un moment institutionnel devant l'ensemble des autres élèves ou devant l'enseignant. Il doit être proposé de façon informelle et peut-être plus ludique aux élèves, afin qu'ils saisissent différentes occasions de le mettre en œuvre. La manipulation de figurines sur une maquette en trois dimensions, le jeu d'acteur avec la mise à disposition de masques ou bien encore une application numérique permettant de créer sa propre histoire sont autant de propositions ludiques pour s'entraîner au rappel de récit. Ces propositions mettent en avant un aspect de manipulation effective des élèves.

Si le concept de manipulation comme vecteur de compréhension est très présent dans les recherches scientifiques autour des apprentissages en mathématiques, il est beaucoup moins présent lorsque l'on parle de compréhension littéraire.

Il est cependant avéré que la sensibilité proprioceptive des individus est une modalité d'apprentissage et de mémorisation. Il faut se rappeler qu'avant tout traitement cognitif, c'est notre mémoire sensorielle qui est au départ de chacun des apprentissages. L'école favorise largement les aspects auditifs et visuels, mais il reste très intéressant de s'intéresser au toucher. E. Gentaz, professeur en psychologie et sciences de l'éducation à l'université de Genève et CNRS, écrit dans *La main, le cerveau et le toucher* (2009) : « Le toucher joue un rôle essentiel dans le développement perceptif et cognitif des personnes. », la modalité kinesthésique procède d'une exploration cognitive où l'action est au centre de la mémorisation. Plusieurs études en neurosciences cognitives ont démontré l'activation de zones cérébrales lorsqu'un objet est manipulé alors que ces mêmes zones ne sont pas activées lors de la simple présentation visuelle

et auditive d'un objet. La multiplication du traitement cognitif des informations influe sur la performance des élèves dans l'activité d'apprentissage, de plus il est important de rappeler que les enfants de moins de six ans ont une grande sensibilité motrice. S. Cèbe et R. Goigoux (2017) se réfèrent également à plusieurs recherches scientifiques ayant prouvé que « l'implication du corps dans la mise en scène améliore la qualité de la compréhension ».

Dans l'ouvrage : *Apprendre à lire* (2011), rédigé sous la direction de S. Dehaene, professeur au collège de France en psychologie cognitive expérimentale, on trouve le terme de « principe d'engagement actif » comme étant une condition favorable à n'importe quel apprentissage.

À ce concept de manipulation et de mise en activité de l'élève s'ajoute le plaisir de jouer avec les autres et de donner une représentation, il faut alors évoquer une motivation affective qui ne doit pas être négligée par les enseignants. S. Dehaene et al. (2011) rappelle que le principe de plaisir est une vraie stimulation à l'apprentissage et à la compréhension. L'envie de jouer, d'entrer en interaction, d'incarner un personnage, de manipuler une marotte, se met réellement au service de la mémorisation et de la compréhension et le bénéfice cognitif est alors immense.

1.3 Problématique

La compréhension littéraire apparaît comme un enjeu majeur pour l'élève futur lecteur. La revue de littérature précédente proposant une définition de la compréhension comme étant une compétence lexicale (compréhension des mots) et une compétence cognitive (inférences et images mentales), amène à s'interroger sur les modalités d'accès à cette compréhension. S. Cèbe et R. Goigoux (2017) invitent les enseignants à travailler sur de nombreux aspects favorisant cette compréhension. La multiplicité des techniques qu'ils proposent (mémorisation, imagination et manipulation) nous pose la question de la nécessité ou non à avoir cette approche diversifiée. Parmi tous les gestes didactiques présents dans Narramus, certains ne sont-ils pas plus pertinents que d'autres ? Considérant que l'une des manières de vérifier la compréhension d'une histoire étant pour un élève de maternelle sa capacité à la raconter à son tour, notre réflexion nous mène à poser la problématique suivante :

En quoi un travail ciblé sur la mémorisation et la représentation mentale dans l'étude d'un album jeunesse peut permettre aux élèves de maternelle de mieux comprendre un autre texte littéraire ?

Les hypothèses étant les suivantes :

- La mémorisation est un élément essentiel permettant d'accéder à la compréhension.
- La représentation mentale facilite l'accès à la compréhension.

2. Méthodologie de l'expérimentation

2.1 Participants

L'expérimentation sur le travail de compréhension d'une histoire a été menée dans une classe maternelle à double niveau composée de neuf élèves de moyenne section (MS) et de 16 élèves de grande section (GS), soit 25 élèves au total. La classe fait partie d'une école maternelle comptant quatre classes pour un total de 98 élèves à partir de la toute petite section (TPS). Cette école est classée en réseau d'éducation prioritaire (REP). Toute la classe a bénéficié de l'étude de l'album *La sieste de Moussa* dans les conditions indiquées ultérieurement ; cependant afin de proposer une analyse précise du dispositif, le choix a été fait de mener l'expérimentation pour la rédaction de ce mémoire, avec un **panel de 9 élèves de GS**. Le choix de ces élèves s'est effectué selon plusieurs critères. Il paraissait évident de choisir un seul des deux niveaux scolaires présents dans la classe, car la maturation cognitive est également due au développement physique et physiologique, il importait donc de choisir une tranche d'âge plus restreinte permettant d'établir une équité sur le plan du développement. C'est sur le groupe des GS que le choix s'est porté, car ils sont plus nombreux et que leur expression orale plus riche leur permet de répondre plus en détail aux questions qui leur sont posées. Afin de réduire encore le groupe d'étude et sur la base d'observations faites au cours de l'année scolaire, trois niveaux de langage chez les élèves ont été déterminés selon la qualité de leur prise de parole. Le niveau de classe est très hétérogène et il existe de nombreuses disparités du point de vue du langage. Pour 50% des élèves de cette classe la langue maternelle ou langue première n'est pas le français. La sélection s'est portée sur neuf élèves de GS en favorisant ceux s'exprimant tout ou partie en français dans le cadre familial ; trois élèves par groupe de niveau.

Niveau 1 : vocabulaire riche et syntaxe correcte / prise de parole argumentée	Niveau 2 : vocabulaire conforme aux attendus scolaires et syntaxe peu maîtrisée	Niveau 3 ² : Vocabulaire et syntaxe limités / prise de parole spontanée très rare
R – garçon (5 ans et 8 mois)	Ya – garçon (6 ans)	M – fille (6 ans)
N – garçon (6 ans et 1 mois)	Y – fille (5 ans et 6 mois)	S – fille (5 ans et 11 mois)
T – fille (5 ans et 9 mois)	C – fille (5 ans et 7 mois)	Ra – garçon (5 ans et 6 mois)

² Les trois élèves du groupe de niveau 3 sont des élèves bénéficiant de 45 minutes par semaine avec la maîtresse E du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. Le travail effectué lors de ce temps est axé sur la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions.

2.2 Matériel et procédures

La séquence didactique menée en classe pour l'expérimentation a été réalisée en reprenant les principes de travail détaillés dans Narramus et en utilisant l'histoire : *La sieste de Moussa*.

2.2.1 Narramus et La sieste de Moussa

Le principal outil permettant la mise en œuvre précise de l'expérimentation est l'outil didactique Narramus proposé par S. Cèbe et R. Goigoux. Cet ouvrage comprend le détail de la réflexion menée par les deux auteurs autour de la compréhension. Il est composé d'un livret explicatif de la démarche et d'un scénario pédagogique et didactique précis élaboré avec l'aide de plusieurs enseignants de maternelle. Cette séquence de travail est accompagnée de l'album de littérature jeunesse *La sieste de Moussa* pour lequel elle a été élaboré et d'un CD-Rom proposant des images, des textes, des animations, des audios et des vidéos mettant ainsi à disposition des enseignants un maximum d'outils interactifs.

La sieste de Moussa est un album écrit par Zémanel en 2008 et édité par Flammarion dans la collection Les classiques du Père Castor. C'est un conte en randonnée dans lequel le personnage principal, après plusieurs péripéties, se rend compte que la situation initiale était finalement la plus confortable. « Pour chasser la souris qui l'empêche de dormir, le petit Moussa appelle son chat, mais ce dernier est trop occupé à ronronner et à griffer. Il appelle son chien pour faire fuir le chat, mais le chien est si bruyant qu'il fait appel à un lion. Quand Moussa se retrouve avec un éléphant à ses côtés, il n'a plus qu'à faire appel à la souris pour le faire fuir. ».

2.2.2 Pré-test et post-test

Afin de vérifier que l'utilisation du dispositif Narramus permet de comprendre les autres textes littéraires rencontrés par les élèves, les tests de l'expérimentation ont été faits sur la base d'une autre histoire que celle étudiée au travers de Narramus. C'est l'histoire « Le loup qui voulait changer de couleur » d'Orianne Lallemand, disponible en annexe 1, qui a servi pour les tests. Ce texte a été choisi pour les raisons suivantes :

- L'univers de référence est connu des enfants, le personnage du loup est familier et a été étudié à la rentrée de septembre. Cela permet aux élèves de ne pas être perdu totalement dans la compréhension, de les sécuriser affectivement et de libérer une charge cognitive pour la compréhension fine.
- La forme de l'histoire reprend les caractéristiques de *La sieste de Moussa*, c'est également un conte en randonnée avec pour finalité un retour à l'état initial favorable au personnage principal de l'histoire.
- La brièveté du récit permet de vérifier la mémorisation plus aisément.

Le post-test et le pré-test sont exactement similaires autant dans la forme que dans le contenu, chacun des entretiens avec les élèves a été filmé afin de pouvoir recueillir les réponses de façon complète, précise et sans interprétation. Dans un premier temps, chacun des neuf élèves retenus pour l'expérimentation a été reçu individuellement par l'enseignant après avoir effectué une seule et unique fois, en classe entière, les gestes de mémorisation, de représentation mentale et de manipulation proposés dans Narramus sur l'album de *La sieste de Moussa*. De cette façon, lorsque l'on demande aux élèves de raconter l'histoire, de se faire des images dans leur tête et de répondre aux questions, ils savent déjà ce que l'on attend d'eux sans pour autant avoir pris l'habitude de le faire. À la suite du post-test, la séquence didactique de travail autour de l'album *La sieste de Moussa* a été effectuée en groupe classe. Une fois l'album entièrement étudié, les neuf élèves ont effectué le post-test selon la même procédure que la première fois.

Pour le pré-test et le post-test, les élèves sont accueillis un par un par l'enseignant dans une pièce isolée. L'enseignant leur tient le discours suivant : « Je vais te lire une histoire, celle qui est écrite là. Toi, tu vas devoir écouter bien attentivement pour me la raconter juste après et répondre à des questions. Tu es prêt(e) ? ». Ensuite, se déroule la lecture de l'histoire qui dure entre 3 et 4 minutes. À la fin l'enseignant pose les questions suivantes :

1. Peux-tu me raconter l'histoire que je viens de te lire ? Je t'écoute.
2. Peux-tu me dire si tu as fait un dessin-animé dans ta tête ? Explique-moi les images que tu as vues ?
3. De qui parle cette histoire ?
4. Qu'arrive-t-il au personnage ?
5. Que ressent le personnage ?
6. Quel est le problème du personnage ?
7. Que se passe-t-il à la fin pour le personnage ?
8. Comment le personnage fait-il pour ressembler à une carotte et à un renard ? (Question de précision si l'élève évoque les oranges sans être précis : Que fait-il avec les oranges ?)

Les réponses proposées par les élèves permettront à la fois de définir un niveau de compréhension et à la fois de cerner les mécanismes qu'ils ont activés pour comprendre. Les procédures précises permettant l'analyse du discours des élèves seront détaillées ultérieurement dans la partie résultats du mémoire.

2.2.3 Séquence didactique

La sieste de Moussa est un conte sériel proposant une structuration du récit très répétitive. La séquence didactique, dont la fiche de préparation est présentée en annexe 2, entreprend pour l'étude de cette histoire, de découper le récit en six parties distinctes que nous pouvons également appeler chapitres.

Pour travailler en détail cet album, **pour chacun des six chapitres évoqués ci-dessus**, trois séances seront mises en place afin de travailler la compréhension du récit en fonction des gestes professionnels évoqués dans l'état de l'art. Une première séance sera consacrée à la définition et à la mémorisation d'un vocabulaire de référence. Une deuxième séance, à l'entraînement à la représentation mentale et à la description des images perçues dans sa tête lorsque l'histoire est lue puis racontée. Enfin, le travail de manipulation et d'appropriation de l'histoire sera l'objectif de la troisième séance. Toutes les séances d'étude de l'album sont travaillées en classe entière. Lors de ces séances, une série de pictogrammes est présentée aux élèves pour les aider à mieux comprendre les attendus de l'enseignant et le travail demandé pour la séance. Tout le matériel utilisé pour la séance didactique est présenté en annexe 3.

2.2.3.1 La séance de mémorisation d'un nouveau vocabulaire

Avant de découvrir les chapitres de l'histoire, l'enseignant va travailler sur la compréhension et la mémorisation du vocabulaire qui va être nécessaire à la compréhension du chapitre étudié par la suite. Le travail de préparation de l'adulte va être de repérer dans l'album, les mots ou les expressions nouvelles qui risquent de mettre les élèves en difficulté pour la compréhension, de les isoler et de créer des images, photos, vidéos courtes, permettant d'imager ces mots et d'en faciliter la compréhension. Par la suite, en classe et en procédant d'un enseignement explicite, il va demander clairement aux élèves de mettre en mémoire ce vocabulaire. À l'aide d'un pictogramme représentant une boîte, il va préciser que ce moment de travail est celui où les élèves vont apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions et qu'ils vont devoir les mettre dans leur « boîte à mémoire » pour s'en souvenir plus tard, le lendemain ou la semaine d'après. Il est précisé aux élèves que ces mots serviront à mieux comprendre l'histoire de Moussa lorsqu'elle sera lue.

Prenons l'exemple du verbe « refuser ». Le mot est verbalisé auprès des élèves en même temps qu'une courte vidéo où l'on aperçoit une petite fille, secouant son index de droite à gauche et répétant à voix haute : « Non ! Non, non, non... Je refuse ! ». L'enseignant multiplie les

synonymes et les explications pour que tous les élèves s'en saisissent : « Refuser, c'est dire non, ne pas vouloir, le contraire de oui, ne pas être d'accord... », il peut même mimer le vocabulaire. Ensuite les enfants répètent le mot à plusieurs reprises, ils doivent se concentrer sur l'image, ils peuvent également mimer le mot à leur tour. À ce stade, ce sont bien les mémoires, sensorielle et de travail, qui sont sollicitées. Ensuite, l'enseignant va focaliser l'attention sur l'image, demander aux élèves de bien la mémoriser puis il va soustraire l'image au regard des élèves et leur demander de se représenter ce qu'ils viennent de voir dans leur tête. Ce moment favorise bien la mémorisation et non la construction d'images mentales puisque l'image a été présentée aux élèves et que ce n'est pas à eux de la construire. Les élèves les plus experts seront amenés rapidement à synthétiser cette image avec d'autres qu'ils ont déjà stockées dans leur mémoire à long terme et qui veulent dire sensiblement la même chose. Au regard du concept d'empan mnésique, il est judicieux de ne pas proposer plus de cinq ou six nouveaux mots/expressions par séances. Enfin, il faut être vigilant à prendre le temps nécessaire pour que les élèves comprennent la différence entre l'histoire racontée et le travail d'apprentissage du lexique, puisque cette partie vient en amont de chacun des chapitres de l'histoire, mais ne parle pas du récit en tant que tel. C'est un apprentissage durable et généralisable qui doit se construire dans cette séance.

Il est également important de préciser que le vocabulaire appris depuis le premier jour est revu avec les élèves à chaque début de séance, même celles qui ne sont pas dédiées à la mémorisation. Cela fait à la fois office de tissage avec les séances précédentes, mais favorise également le stockage dans la mémoire à long terme du vocabulaire ou des expressions apprises.

2.2.3.2 La séance de construction d'images mentales

Pour chacun des chapitres de l'histoire étudiée, une deuxième séance est consacrée à l'activité de représentation mentale. À ce moment, les élèves sont potentiellement en capacité de comprendre toutes les microstructures présentes dans le récit puisqu'ils connaissent tous les mots et expressions qui vont être lus. Cette séance les entraîne alors à la compréhension des macrostructures, autrement dit, à la capacité de faire des liens logiques entre les mots, de saisir les éléments syntaxiques de compréhension et d'organiser ces informations perçues sous la forme d'un scénario cohérent. Cette séance est constituée de deux parties.

Dans un premier temps, la proposition de fonctionnement didactique propose la lecture du chapitre ciblé. L'enseignant dit explicitement, et montre à l'aide d'un pictogramme de repère,

qu'il va **lire** une partie de l'histoire étudiée. Afin de rendre encore plus clair son propos, il peut montrer le texte sans les images. Les élèves à ce moment vont devoir essayer de se créer un dessin-animé dans leur tête en se servant des représentations et des connaissances qu'ils ont déjà. Une fois le texte lu, l'enseignant propose alors aux élèves de **raconter** ce morceau de l'histoire. C'est-à-dire, qu'il va poser le texte et redire cette histoire, mais avec d'autres mots. Un pictogramme spécifique est montré aux élèves. Ce procédé permet de faire comprendre aux élèves que les mots ont du sens et que c'est ce sens qu'il est important de saisir quand on lit ou quand on écoute une histoire. Ce geste de « racontage » va donner une valeur aux mots, la répétition de différentes manières va permettre d'aider les élèves à se construire leur propre représentation mentale. Une fois que l'histoire a été lue et racontée, l'enseignant va demander aux élèves de décrire la ou les images qu'ils ont vues dans leur tête pour illustrer le récit. On leur demande d'essayer d'imaginer quelle illustration pourrait accompagner le texte écrit. Cette activité travaille précisément la compétence du programme « comprendre un texte sans autre aide que le langage écrit » et si elle est ardue dans les premiers temps, elle devient vite riche en débats dès que l'habitude s'est installée puisque les élèves n'ont pas tous le même film en tête. Ces échanges entre pairs sur leurs représentations mentales imposent aux élèves de tenir une argumentation et les fait alors réfléchir sur le sens et les entraîne donc bien à la compréhension.

La deuxième partie de cette séance prend le contre-pied de la démarche précédente. Maintenant que les élèves ont essayé de se faire un scénario mental en entendant les mots, l'enseignant va les amener à raconter l'histoire à l'aide d'images. Les illustrations de l'album sont alors le support de travail de ce deuxième temps de la séance. Un élève va être invité, avec l'aide de l'illustration, à raconter l'histoire, ou le chapitre de l'histoire, qu'il a déjà entendu de nombreuses fois. Il connaît le vocabulaire et s'est déjà fait une représentation mentale. L'enseignant doit veiller à ce que lui seul raconte sans interruption, lui laissant le temps de l'hésitation, de la réflexion et de la construction narrative. L'enseignant doit se placer en posture d'étayage, c'est seulement lorsque l'élève indique qu'il a terminé son récit que les autres élèves de la classe peuvent compléter ou corriger leur camarade.

La combinaison des deux activités de cette séance favorise le passage des mots entendus à la représentation mentale du sens et inversement.

2.2.3.3 La séance d'appropriation et de manipulation

Pour chacun des chapitres, une dernière séance est proposée aux élèves pour améliorer leur capacité à faire des inférences et à acquérir une compréhension fine des textes littéraires. C'est un travail autour de l'empathie comme outil de compréhension qui va amener les élèves à se mettre à la place des personnages. En s'aidant à nouveau des illustrations, ainsi que de deux pictogrammes d'explicitation, les élèves vont devoir à la fois imaginer le discours des personnages et leurs pensées, leurs émotions. Se mettre à la place des personnages, c'est mieux pour appréhender le déroulement des événements, les liens de cause à effet et du coup d'avoir une meilleure compréhension fine du récit.

Une fois que les élèves ont analysé et identifié l'état d'esprit et les émotions présentes dans le chapitre étudié et après avoir exprimé avec leurs propres mots les paroles qui pouvaient être dites, les élèves vont devoir jouer l'histoire. Pour cela, un masque des personnages est attribué aux élèves volontaires pour donner une représentation théâtrale de l'histoire. La scène peut être rejouée plusieurs fois, les élèves les plus à l'aise à l'oral pouvant souvent donner l'exemple à ceux ayant plus de difficultés.

A la suite de ce travail, du matériel permettant de manipuler et de raconter est présenté aux élèves. En l'occurrence, c'est une maquette en carton représentant la maison de Moussa accompagnée de figurines ou marottes des personnages. Cette maquette sera à disposition des élèves, ils pourront y jouer en temps libre ou en activité de décrochage. Les masques également restent à disposition des élèves leur permettant ainsi de jouer et de rejouer l'histoire à plusieurs. En plus de la maquette, une boîte à mémoire est à leur disposition avec les images de tous les mots de vocabulaire appris dans les séances de mémorisation.

En supplément de ce qui est proposé dans Narramus, un dernier outil numérique a été mis à disposition des élèves et vient compléter ces exercices de racontage. C'est une application sur tablette, nommée Puppetspals, se présentant sous forme d'un théâtre de marionnettes numériques. Il est possible en prenant des photos de l'album, de créer des personnages que les élèves pourront manipuler sur la tablette. Ils pourront alors, seuls ou à plusieurs enregistrer une vidéo en racontant l'histoire et en manipulant les personnages.

Toutes ces séances entraînent les élèves à une activité cognitive leur permettant d'accéder à la compréhension des textes oralisés et les amènent à combiner différentes stratégies.

3. Résultats

Pour que les résultats de l'expérimentation soient exploitables, il a été nécessaire de créer et d'organiser des grilles d'analyse du discours tenu par les élèves durant les pré-tests et post-tests. Trois compétences ont dû être observées : la mémorisation, la représentation en images mentales et la compréhension. Chacune de ces compétences a été évaluée selon un dispositif entièrement créé pour cette expérimentation. Ce sont ces grilles d'évaluations qui ont donné jour au questionnaire utilisé dans les pré-tests et post-tests.

3.1 Évaluation de la compétence de mémorisation

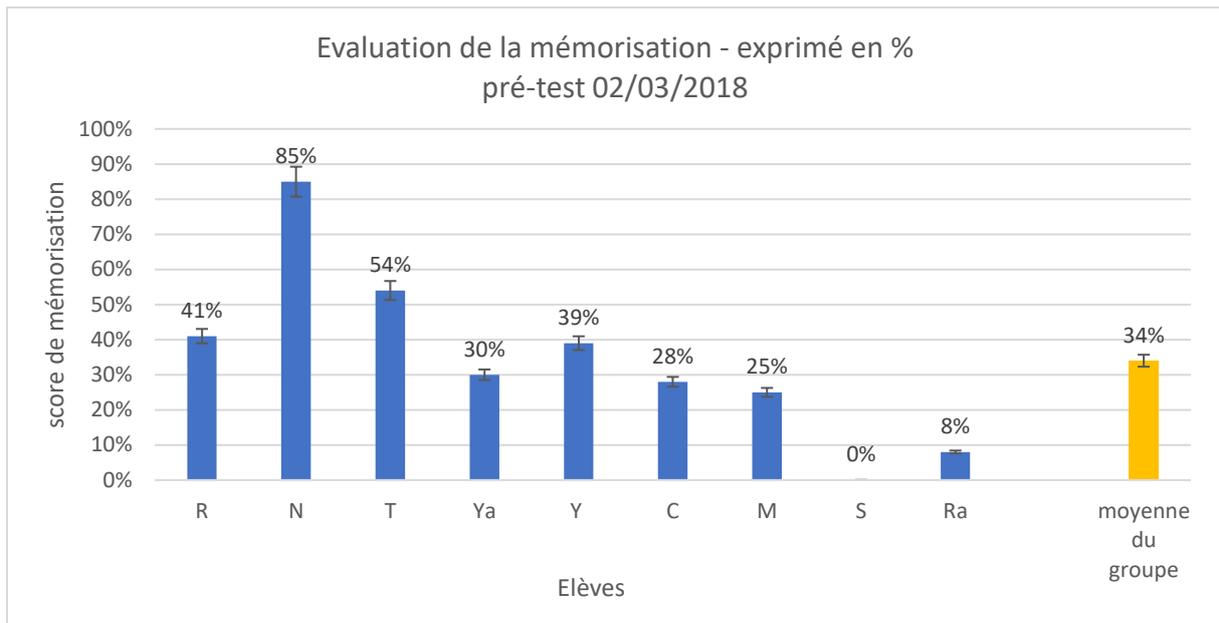
Afin d'évaluer la compétence de mémorisation, la question numéro un : « Peux-tu me raconter l'histoire que je viens de te lire ? » est nécessairement la première question à poser aux élèves. L'enseignant ne doit en aucun cas entraver ou orienter le discours des élèves par des questions, des indices ou des approbations. Le seul geste didactique qui a été effectué est un discours de relance du type : « et alors... » ou « et ensuite... » et finalement après un arrêt du discours de l'élève, la question finale « as-tu fini de me raconter l'histoire ? ».

Le choix pour évaluer la mémorisation s'est porté sur le nombre d'éléments communs entre la lecture faite par l'enseignant et la narration de l'élève. Pour cela a été relevée une liste de 39 mots ou groupe de mots significatifs appartenant à l'histoire lue.

En réponse à la question une : « Peux-tu me raconter l'histoire que je viens de te lire ? », lorsque l'élève utilise l'un des mots ou expressions de la grille de barème, consultable en annexe 4. Le mot est coché puis comptabilisé. Le score de mémorisation est calculé en fonction du nombre de mots réutilisés dans la réponse des élèves à la première question. Ensuite, il est exprimé en pourcentage pour une meilleure lisibilité.

Tableau 1 & Graphique 1 - Résultats du pré-test sur la mémorisation - effectué le 02/03/18

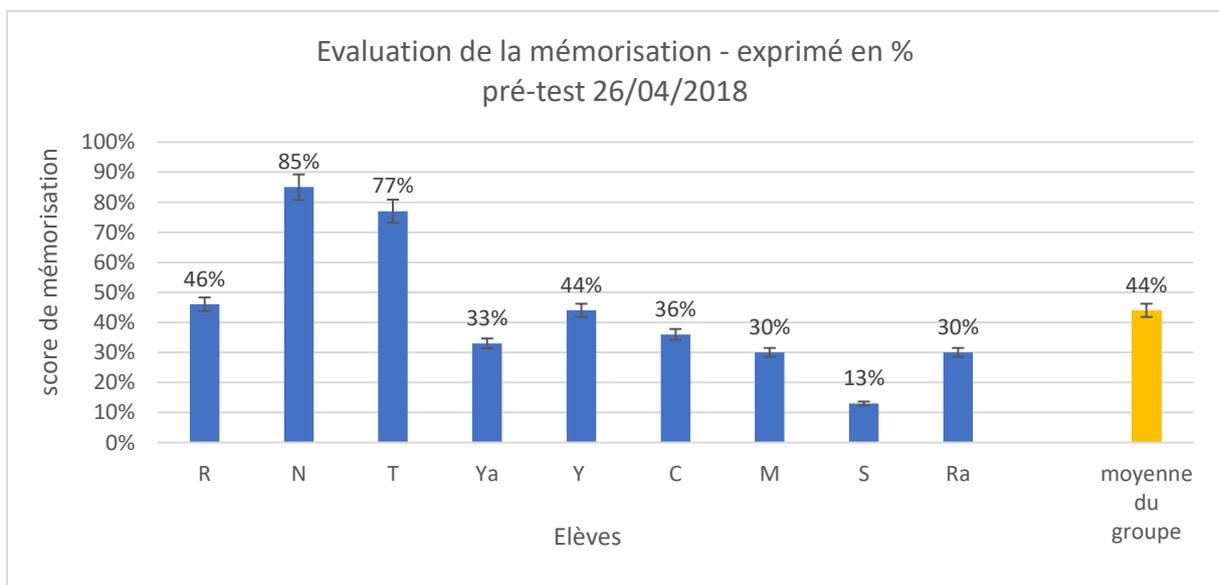
Résultat mémorisation (par nombre de mots retenus) - pré-test 02/03/2018										
Elèves	R	N	T	Ya	Y	C	M	S	Ra	Moyenne du panel
Nombre de mots	16	33	21	12	15	11	10	0	3	14



Pour ce pré-test, la moyenne du groupe est de 34% de mémorisation cependant avec des résultats très hétérogènes. Le résultat médian est de 30% avec un écart allant de 85% pour l'élève N, à 0% pour l'élève S qui n'a pas réussi à raconter l'histoire. En dehors de l'élève N qui atteint un score remarquable de 85%, le reste du panel a un score qui reste égal ou inférieur à 50%.

Tableau 2 & Graphique 2 - Résultats du post-test sur la mémorisation - effectué le 26/04/18

Résultats évaluation de la mémorisation (par nombre de mots retenus) - post-test du 26/04/2018										
Elèves	R	N	T	Ya	Y	C	M	S	Ra	Moyenne du panel
Nombre de mots	18	33	30	13	17	14	12	5	12	17

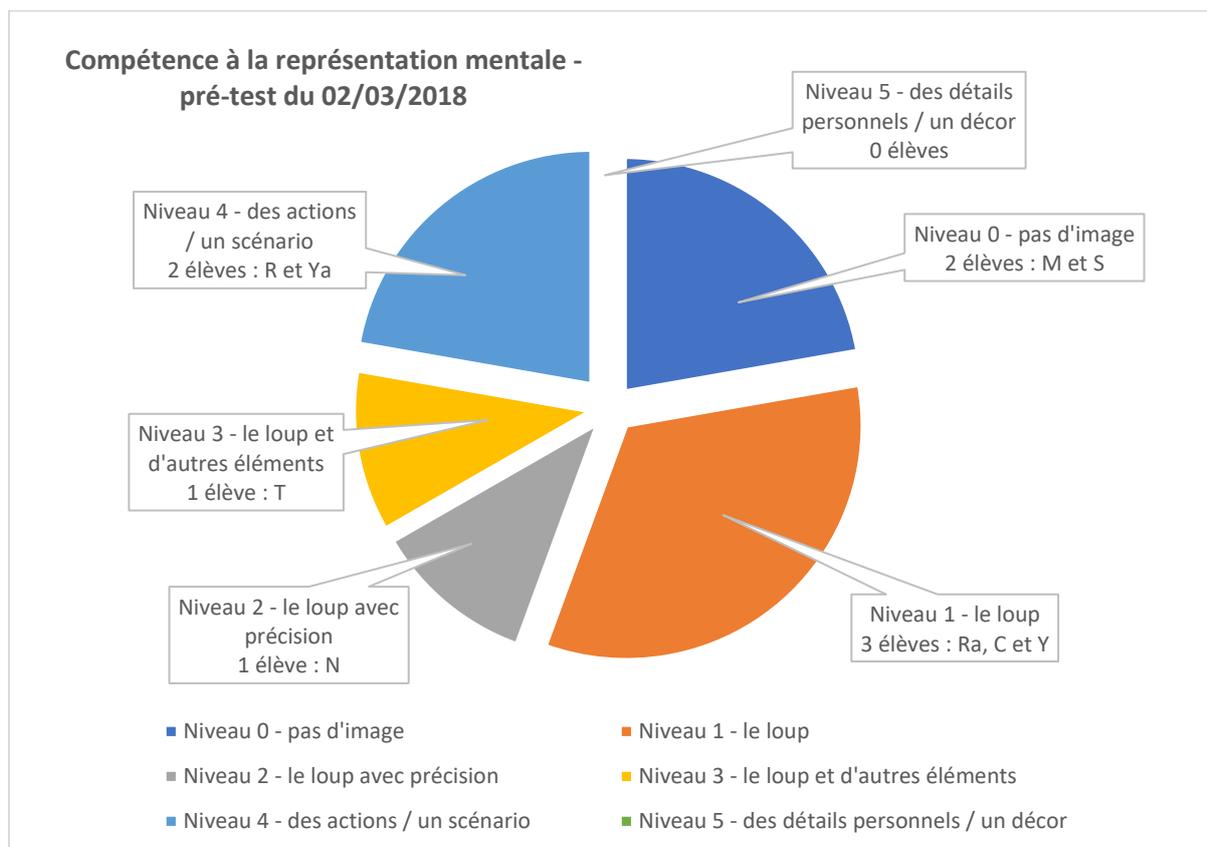


Pour ce post-test, la moyenne du groupe est de 44% de mémorisation. Le résultat médian est de 36% avec un écart allant de 85% pour le meilleur résultat individuel à 13% pour l'élève S la plus en difficulté. Deux élèves ont dépassé 75% de mémorisation alors que le reste du panel obtient un score inférieur à 50%.

3.2 Évaluation de la compétence de représentations mentales

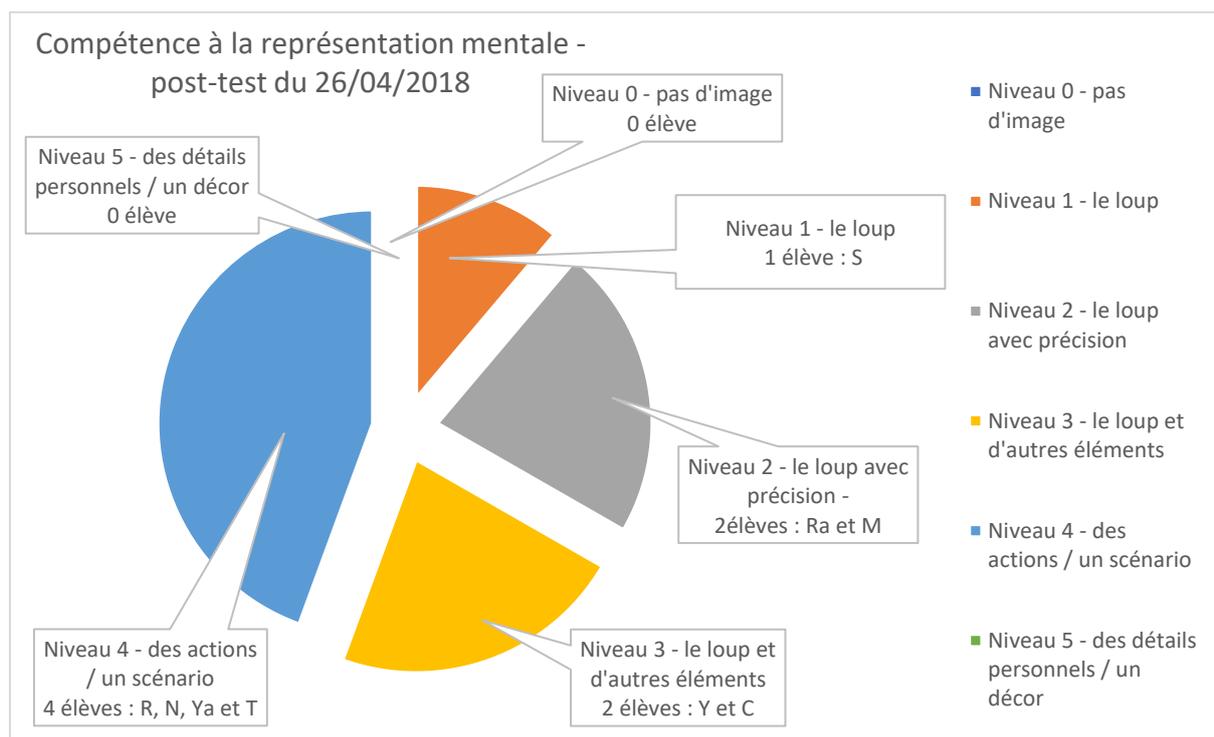
Afin d'évaluer la capacité des élèves à se former des représentations mentales, ce sont les réponses à la question numéro deux : « Peux-tu me dire si tu as fait un dessin-animé dans ta tête ? Explique-moi les images que tu as vues ? », qui sont prises en compte. Six niveaux de compétence ont été déterminés en fonction du degré de précision, du nombre d'éléments évoqués et des actions évoqués dans le discours des élèves. Le barème précisé est consultable en annexe 5.

Graphique 3 - Résultats du post-test sur la représentation mentale - effectué le 02/03/18



Sur ce graphique a été relevé que deux tiers des élèves n'arrivent pas à imaginer plusieurs éléments du récit. Ces élèves ne s'imaginent que le personnage principal de façon simple, ils n'arrivent pas à animer les images et certains d'entre eux n'ont même aucune représentation disponible.

Graphique 4 - Résultats du post- test sur la représentation mentale - effectué le 26/04/18



Sur ce graphique, le premier constat est que tous les élèves arrivent à accéder à une représentation mentale consciente qu'elle soit plus ou moins développée. Les $\frac{2}{3}$ arrivent à évoquer plusieurs éléments de l'histoire.

3.3 Évaluation du niveau de compréhension

Le niveau de compréhension d'un texte littéraire oralisé a été évalué afin de mettre en parallèle ces résultats avec ceux obtenus précédemment. Ce sont les questions trois à huit qui ont permis d'évaluer la compréhension du texte lu. Chacun des éléments de compréhension attendus pour ces réponses a été répertorié, le barème utilisé est consultable en annexe 6. Ensuite il a été considéré qu'il existait plusieurs niveaux de réponses en fonction du type de compréhension selon si la réponse faisait appel à une compréhension des microstructures ou des

macrostructures ou si les élèves ont su entrer dans une compréhension fine du récit. La recherche effectuée ne portant pas sur la compréhension des questions posées par l'enseignant, ce sont la totalité des éléments du discours des élèves entre les questions trois et huit qui ont été enregistrées comme des éléments de compréhension. Par exemple si l'élève répond à la question huit : « *Pourquoi le personnage trouve qu'il ressemble à une carotte et à un renard ?* » en ajoutant une couleur autre que l'orange, son propos est quand même pris en compte. Par exemple une réponse d'élève peut être : « *Ah oui, parce qu'il est orange mais aussi avant il est vert et puis rouge...* ». La compréhension de l'histoire peut aussi passer par des liens de cause à effet que l'élève va faire entre différentes parties. Pour les questions trois à huit, ce n'est pas la mémorisation qui est évaluée mais bien la compréhension, de fait, la capacité à tisser différentes parties de l'histoire est une façon de vérifier que l'élève a bien compris même s'il n'a pas tout mémorisé.

Tableau 3 - Résultats pour la compréhension des microstructures

Score du panel pour la compréhension des microstructures		
Score (3points maxi)	Pré-test du 02/03/18	Post-test du 26/04/2018
	Nombre d'élèves ayant atteint le score	Nombre d'élèves ayant atteint le score
3	6 (R, N, T, Ya, C et Y)	8 (R, N, T, Ya, C, Y, M et Ra)
2	3 (M, S et Ra)	1 (S)
1	0	0
0	0	0

Au pré-test, trois élèves atteignent un score de deux sur trois ; et six élèves atteignent le score maximum pour la compréhension des microstructures. En post-test ce sont presque tous les élèves qui atteignent le plus haut score possible.

Tableau 4 - Résultats pour la compréhension des macrostructures

Score du panel pour la compréhension des macrostructures		
Score (12 points maxi)	Pré-test du 02/03/18 Nombre d'élèves ayant atteint le score	Post-test du 26/04/2018 Nombre d'élèves ayant atteint le score
12	3 (N, R et T)	4 (N, R, T et Y)
10	2 (Y et C)	3 (M, Ya et C)
8	1 (Ya)	1 (Ra)
6	2 (M et Ra)	1 (S)
4	1 (S)	0
2	0	0
0	0	0

Pour le pré-test, tous les élèves n'atteignent pas la notation moyenne pour la compréhension des macrostructures, contrairement au post-test qui révèle que plus de deux tiers du panel a une note égale ou supérieure à dix sur douze.

Tableau 5 - Résultats pour la compréhension fine

Score du panel pour la compréhension fine		
Score (10 points maxi)	Pré-test du 02/03/18 Nombre d'élèves ayant atteint le score	Post-test du 26/04/2018 Nombre d'élèves ayant atteint le score
10	0	1 (T)
6	3 (N, R et T)	3 (C, N et R)
3	4 (M, C, Ya et Y)	4 (M, Ya, Y et Ra)
0	2 (Ra, S)	1 (S)

La compréhension fine fait l'objet d'une évolution peu marquée entre le pré-test et le post-test. Seulement deux élèves sont passés au score supérieur par rapport au premier test, ce qui correspond à un élément seulement évoqué en plus.

4. Discussion

L'expérimentation présentée avait pour objectif de rechercher en quoi un travail ciblé sur la mémorisation et la représentation mentale dans l'étude d'un album jeunesse pouvait permettre aux élèves de maternelle de mieux comprendre un autre texte littéraire ? Cette recherche s'est appuyée sur le dispositif Narramus proposant trois types de stratégies cognitives : la mémorisation, la représentation mentale et la manipulation, le choix ayant été fait de travailler spécifiquement sur les deux premières, les hypothèses formulées étaient les suivantes :

- La mémorisation est un élément essentiel permettant d'accéder à la compréhension.
- La représentation mentale facilite l'accès à la compréhension.

Afin de vérifier ces hypothèses, une expérimentation a été menée sur la totalité de la période quatre, soit six semaines. En préambule, les neuf élèves sélectionnés pour le panel, ont chacun fait l'objet d'un pré-test afin de mesurer d'une part leur niveau de compréhension et d'autre part leur compétence dans les exercices de mémorisation et de représentation mentale. Ensuite, six semaines ont été consacrées à l'étude de l'album *La sieste de Moussa*, selon les principes didactiques proposés dans Narramus. Les élèves du panel ont donc été en situation d'entraînement à la mémorisation et à la représentation mentale. À la fin de l'étude ces neuf élèves ont fait l'objet d'un post-test permettant ainsi de comparer les résultats avant et après le travail effectué avec l'outil Narramus.

4.1 Analyse des résultats

Les résultats présentés précédemment montrent plusieurs éléments intéressants.

Dans un premier temps, il est important de relever une corrélation évidente entre les différentes évaluations. Plus les élèves ont un score élevé en compréhension, plus leurs scores seront élevés en représentations mentales et en mémorisation. Ces résultats peuvent également être comparés aux groupes de niveaux effectués pour les prises de parole en classe. Les élèves ont été sélectionnés pour constituer un panel hétérogène, selon leur niveau d'oral. On retrouve alors le constat que ce sont les élèves s'exprimant plus facilement qui mémorisent, se représentent et comprennent le mieux. Inversement, les élèves dont la prise de parole est moins structurée sont ceux qui sont le plus en difficulté lors des tests effectués.

Dans un second temps et de manière globale, le niveau du panel en compréhension générale (micro/macrostructures et compréhension fine) a augmenté entre le pré-test et le post-test. En ajoutant les scores de chacun des élèves dans les trois tableaux de résultats, le score du panel est de 134 points au pré-test contre 157 au post-test.

Il en est de même pour les autres évaluations. La moyenne du panel en mémorisation passe de 34 % à 44 %, et considérant que pour la représentation mentale chacun des niveaux correspond à un nombre de points (niveau 0 = 0 point / niveau 5 = 5 points), le panel passe d'un score de 16 points en pré-test à 27 points en post-test.

On peut donc admettre d'une part que le travail de mémorisation et de représentation mentale a un réel bénéfice dans la compréhension des textes littéraires ; d'autre part, que les élèves ont pris des habitudes de travail avec le dispositif Narramus, et qu'ils réussissent à s'en servir, de manière décontextualisée, pour mieux comprendre un autre album.

Concernant les résultats individuels des élèves, voici un tableau synthétique permettant de visualiser leurs progrès par notions mesurées.

Tableau 6 – Résultats de progression individuelle

Progression individuelle - récapitulatif									
Elèves	Compréhension			Mémorisation			Représentation		
	Score - pré	Score - post	Progression	Score - pré	Score - post	Progression	Niveau - pré	Niveau - post	Progression
R	21/25	21/25	/	16/39	18/39	+2	4	4	/
N	21/25	21/25	/	33/39	33/39	0	2	4	+2
T	21/25	25/25	+4	21/39	30/39	+9	3	4	+1
Ya	14/25	16/25	+2	12/39	13/39	+1	4	4	/
Y	16/25	18/25	+2	15/39	17/39	+2	1	3	+2
C	16/25	19/25	+3	11/39	14/39	+3	1	3	+2
M	11/25	16/25	+5	10/39	12/39	+2	0	2	+2
S	6/25	8/25	+2	0/39	5/39	+5	0	1	+1
Ra	6/25	12/25	+6	3/39	12/39	+9	1	2	+1

Dans ce tableau, se retrouve la progression individuelle pour tous les élèves du panel.

D'une manière générale, les élèves ayant dès le pré-test un score égal ou supérieur à la moyenne de treize sur vingt-cinq ont été peu impactés par le dispositif d'enseignement mis en œuvre. Hormis l'élève T, qui sera évoquée ultérieurement, la marge de progression de ces élèves est soit inexistante, soit faible. On constate d'ailleurs que ces élèves n'ont pas non plus progressé de manière remarquable sur les questions de mémorisation. L'élève T fait exception au constat précédent. Elle progresse de quatre points en compréhension et après analyse de ses grilles, son progrès se situe sur la question 8 : comment le personnage fait-il pour ressembler à une carotte et à un renard ? C'est la seule élève du panel qui a su répondre à cette question. D'ailleurs, elle a mémorisé le mot écorce en post-test seulement et c'est la seule à l'avoir réutilisé. La mémorisation de plusieurs mots connus lui a permis de mieux comprendre l'histoire et de faire plus de lien permettant la compréhension fine. L'élève Ra répond également à ce même constat. Lors du pré-test, il a obtenu un faible score de compréhension de six sur douze. Après six semaines de travail sur la séquence didactique proposée, le constat est qu'il a su mémoriser plus de vocabulaire lors du post-test et a augmenté son score de compréhension de six, ce qui est la plus grande progression du panel en compréhension. Il arrive à peine à la moyenne, mais cette progression est remarquable pour un élève qui part d'un faible niveau de compréhension.

Les résultats de l'ensemble du groupe laissent apparaître une corrélation existante entre la mémorisation et la compréhension. Ces résultats sont largement renforcés par les exemples précis des élèves T et Ra pour qui le lien entre les deux apparaît nettement au vu des résultats.

Concernant la représentation mentale, certains élèves ont progressé de deux niveaux, ce qui est remarquable au vu de la difficulté de l'exercice et du manque d'habitude des élèves à la pratiquer. Ces élèves progressent également en compréhension, mais de façon moins marquée que ceux qui ont des progrès visibles en mémorisation. Ces résultats exprimeraient un impact moindre de la capacité à la représentation mentale dans les modalités de compréhension.

Pour continuer l'analyse, exposons le cas des élèves R et N qui ne progressent pas en compréhension. Ces deux élèves font partie de ceux qui avaient dès le pré-test un très bon résultat de vingt-et-un sur vingt-cinq. Objectivement, on peut considérer que l'album choisi pour les tests était d'un niveau trop accessible pour ces élèves ce qui n'a pas permis de mesurer leur progrès en fonction du développement de leurs compétences de mémorisation et de représentation mentale.

Enfin un dernier focus sur l'élève S. dont les progrès sont existants mais très faibles. Cette élève, comme M et Ra est suivie par le RASED. Après une discussion avec la maîtresse E et la

maîtresse +, et en accord avec les parents, la petite S. est aujourd'hui en cours d'évaluation psychologique pour déterminer la présence ou non d'un handicap de type trouble du déficit de l'attention sans hyperactivité. Les résultats évoqués plus haut dans cette expérimentation laissent à voir un très faible niveau alors que S est en grande section et doit se préparer au cours préparatoire. La difficulté qu'elle a rencontrée tout au long de l'expérimentation corrobore avec la suspicion de trouble du déficit de l'attention. Il est alors difficile d'analyser ses résultats dans ce contexte particulier.

L'ensemble de ces résultats permet d'établir une corrélation entre les compétences de mémorisation et de représentation mentale et la compréhension d'un texte littéraire oralisé, avec toutefois une incidence plus importante de la compétence de mémorisation.

4.2 Limites et perspectives

La recherche décrite précédemment présente plusieurs limites, notamment d'un point de vue méthodologique.

Le premier biais est celui du nombre d'élèves observés. En effet, ce panel de neuf ne peut pas être considéré comme représentatif de la population des élèves de maternelle. Le nombre en est bien trop restreint. Les résultats obtenus et l'analyse qui en est faite ne sont donc pas généralisables.

Le second biais concerne les causes plausibles des progrès des élèves. Dans l'analyse des données, l'on suppose que les entraînements à la compréhension sont la cause des progrès des élèves. Il faut cependant atténuer ce constat par une donnée non-mesurable, celle de la maturation cognitive naturelle qui peut être extrêmement rapide pour des enfants de cinq ou six ans. Une méthode plus efficace aurait été de constituer un groupe témoin n'étudiant pas l'album de littérature jeunesse selon les principes didactiques exposés, mais de façon plus classique, selon la méthode d'apprentissage utilisée habituellement. Le manque de temps dû à la date de rendu du mémoire ainsi que la gestion de la classe à mi-temps n'a pas permis de suivre ce protocole. Il aurait bien évidemment fallu, ultérieurement, faire bénéficier au groupe test de la même méthode et inversement pour ne pas créer un enseignement à deux vitesses.

Une autre limite concerne la constitution même du panel. Cette constitution s'est voulue représentative de l'hétérogénéité de la classe. Cependant, le fait même de constituer ce groupe test avec des élèves en difficulté à l'oral, est à la fois intéressant en termes de progression visible de ces élèves et cependant crée un biais dans les résultats. Comment peut-on réellement évaluer

la compréhension, le travail cognitif d'un élève en difficulté à l'oral surtout lorsque cet obstacle est souvent lié à une langue maternelle différente du français utilisé à l'école. Peut-être que ces élèves ont compris ou retenu plus de choses que ce qu'ils ont su exprimer. Peut-être que les images qu'ils se sont faites mentalement sont beaucoup plus riches que ce qu'il leur a été possible de dire ?

Le dernier biais est celui de l'histoire qui, malgré presque deux mois d'intervalle, a été entendue pour la première fois au pré-test alors que pour le post-test, c'était la deuxième écoute. D'ailleurs, deux élèves ont fait la remarque qu'ils avaient déjà entendu cette histoire.

En perspective, il serait intéressant de mesurer les effets de cette méthode avec un panel d'élèves plus important et après un entraînement plus long. Cette méthode de travail par découpage lexical et entraînement à la représentation mentale est coûteuse pour les enseignants et ne peut pas faire l'objet de tous les albums étudiés en classe. Cependant, la répétition de ce type de séquence didactique peut amener chez les élèves des habitudes de travail plus efficaces. Il serait alors intéressant d'en mesurer les effets après plusieurs expositions à la méthode Narramus.

Un autre intérêt serait de faire cette même expérimentation avec des sujets lecteurs afin de vérifier que ces habitudes ont un intérêt également quand c'est l'élève qui doit lire, c'est-à-dire déchiffrer le code et comprendre le sens en même temps.

Enfin, en prolongement direct, il serait intéressant d'évaluer également le poids de la manipulation dans la compréhension de l'histoire, car cette partie de la séquence didactique n'est pas du tout prise en compte, ni évaluée.

A titre personnel, si j'avais à refaire cette séquence didactique ultérieurement, je passerais beaucoup plus de temps de travail sur la représentation mentale. Cet exercice difficile pour les élèves est très laborieux à mettre en place au sein de la classe. Cependant, je reste persuadée que c'est une des clés essentielles pour déclencher une envie de lire, voire une passion, chez les élèves futurs lecteurs.

Conclusion

L'exercice de rédaction de ce mémoire a confirmé et réanimé un intérêt certain pour la recherche scientifique et pour la mise en lien entre théorie et pratiques professionnelles. Si parfois au cours de cette année, j'ai douté de trouver ma place en tant qu'enseignante, ce mémoire a pu me rappeler efficacement le sens de ma reconversion professionnelle.

La pédagogie est une chose essentielle dans l'enseignement pour permettre aux élèves de se sentir bien à l'école, accueillis et considérés. Mais ce que l'on peut apporter aux élèves grâce à la didactique des savoirs est bien plus riche. Les clés de leurs réussites sont entre nos mains et nous devons être les passeurs faisant le lien entre les scientifiques et leurs découvertes et les élèves qui doivent en être les bénéficiaires. Voilà ce que Narramus nous aide à faire.

Cet exercice, si difficile pour une première année d'enseignement, a été maladroit par bien des aspects, mais m'aura permis de toucher du doigt l'intérêt du métier d'enseignant à savoir : comment réussir à leur donner non pas les solutions, mais les clés de compréhension qui leur serviront tout au long de leur scolarité et de leur vie pour s'épanouir et devenir des citoyens éclairés et responsables.

Bibliographie

- Aubineau, L.H. (2017-2018). Cours de Master 1 MEEF 1^{er} degré, unité d'enseignement psychologique cognitive. ESPE Valence.
- Berthier, J.L. (2016). À l'école : toutes les mémoires sont mobilisées pour apprendre. Repéré à <http://sciences-cognitives.fr/toutes-les-memoires-sont-mobilisees/> consulté le 09/04/2018.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette – INRP.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter des histoires – La sieste de Moussa*. Retz.
- Cèbe, S., Goigoux, R. & Thomazet, S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activité. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf consulté le 12/03/2018.
- CNESCO (2016). Conférence de consensus : lire, comprendre, apprendre. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_dossier_synthese.pdf consulté le 11/04/2018.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.
- EDUSCOL (2008). Une culture littéraire à l'école. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf consulté le 11/04/2018.
- Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés – cerveaux branchés*. Québec : Duval.
- Gentaz, E. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*. Paris : Dunod.

- Goigoux, R. (1998). Forum pour l'école maternelle : "Sept malentendus capitaux". Repéré à http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-bar-le-duc/IMG/pdf/les_7_malentendus_capitaux_en_maternelle.pdf consulté le 08/04/2018.

- Lécullée, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature*. Futuroscope : Canopé éditions.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf consulté le 11/04/2018.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf consulté le 11/04/2018.

ANNEXES

ANNEXE 1 « Le loup qui voulait changer de couleur ».....	1
ANNEXE 2 « Objectifs et compétences visés »	2
ANNEXE 3 « Le matériel didactique ».....	3
ANNEXE 4 « Barème d'évaluation pour la mémorisation ».....	5
ANNEXE 5 « Barème d'évaluation pour les représentations mentales ».....	6
ANNEXE 6 « Barème de calcul pour évaluer la compréhension »	7

ANNEXE 1

LE LOUP QUI VOULAIT CHANGER DE COULEUR

Il était une fois un gros loup noir qui n'aimait pas sa couleur. Il trouvait le noir trop triste.

Lundi, le loup essaya le vert. Il plongea sa patte dans un pot de peinture verte et s'en barbouilla le corps. Quand il fut bien sec, il se regarda dans son miroir et s'exclama : "Quelle horreur ! On dirait une grosse grenouille. Cela ne va pas du tout !"

Mardi, le loup enfila le pull de laine rouge que lui avait tricoté sa grand-mère, ainsi qu'une paire de bas écarlates. Quand il fut tout rouge, il se regarda dans son miroir et s'exclama : "Nom d'un petit cochon, maintenant on dirait le Père Noël... Moi qui déteste Noël ! Ça ne me va pas du tout !"

Mercredi, le loup se faufila chez le fermier et cueillit toutes les roses de son jardin. Puis il se couvrit le corps de pétales de fleurs. Quand il fut tout rose, il se regarda dans son miroir et s'exclama : "Beurk ! Voilà que je ressemble à une princesse ... Cela ne va pas du tout !"

Jeudi, le loup se plongea dans un bain bien glacé. Il eut si froid qu'il ressortit de la baignoire tout bleu. En claquant des dents, il se regarda dans son miroir et s'exclama : "Brrrr ! Le b-b-bleu me do-donne très-très mauvaise mi-mine. Ce-cela ne va pas-pas du tout-tout !"

Vendredi, le loup mangea un panier d'oranges entier. Puis il se colla soigneusement les écorces sur tout le corps. Quand il eut terminé, il se regarda dans son miroir et s'exclama : "Quelle horreur ! De près, on dirait une carotte géante, et de loin, je ressemble à un renard ! Cela ne va pas du tout !"

Samedi, le loup se roula dans une mare de boue. Quand il fut tout marron, il se regarda dans son miroir et soupira : "Oh là là ! Maintenant je ne ressemble plus à rien ... Et puis cela me gratte, et je sens mauvais. Cela ne va pas du tout !"

Dimanche, le loup alla à la chasse au paon. Il en trouve un qui dormait tranquillement et le dépluma. Quand il fut paré des plumes du paon, il se regarda dans son miroir et s'exclama : "Oh ! Comme je suis beau, cette fois !" Mais c'était aussi l'avis de toutes les louves des environs. Toute la journée, elles lui tournaient autour en murmurant à ses oreilles : "Oh, comme tu es beau, mon loup !" Le pauvre loup multicolore n'était jamais tranquille ! Un soir à bout de nerfs, le loup se regarda dans son miroir et dit : "Cela ne va pas du tout ! Je ne veux plus être ni vert, ni rouge, ni rose, ni bleu, ni orange, ni marron, ni multicolore ! Finalement, je suis très bien en loup !"

ANNEXE 2

OBJECTIFS ET COMPETENCES VISEES

Fiche de prep' séquence - cycle 1

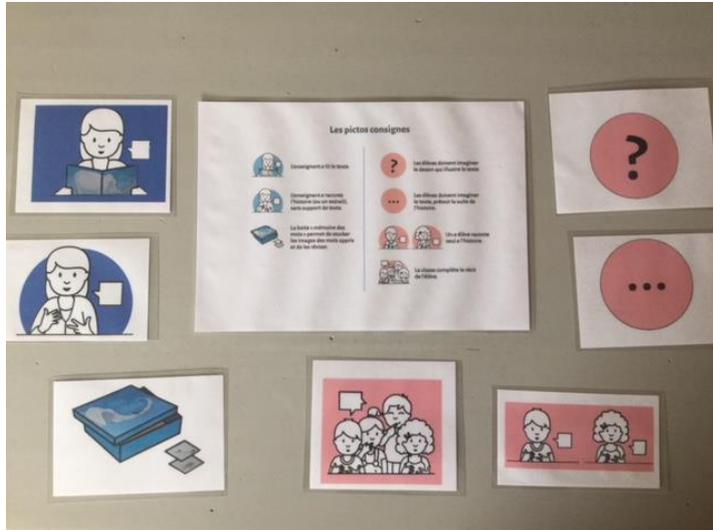
Titre de la séquence	La sieste de Moussa
Niveau	MS — GS
Objectif de la séquence	Raconter individuellement et de manière autonome une histoire
Période de mise en œuvre	

Mobiliser le langage

Domaine / Discipline	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / L'ÉCRIT
Sous-domaine	Écouter de l'écrit et comprendre
Compétences de fin de cycle 1	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
Domaine / Discipline	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / L'ÉCRIT
Sous-domaine	Découvrir la fonction de l'écrit
Compétences de fin de cycle 1	Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. / Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.
Domaine / Discipline	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / L'ORAL
Sous-domaine	Comprendre et apprendre
Compétences de fin de cycle 1	Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
Domaine / Discipline	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / L'ORAL
Sous-domaine	Échanger et réfléchir avec les autres
Compétences de fin de cycle 1	S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. / Reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
Domaine / Discipline	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / L'ORAL
Sous-domaine	Oser entrer en communication
Compétences de fin de cycle 1	Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

ANNEXE 3

LE MATERIEL DIDACTIQUE



Les pictogrammes des consignes : un étayage pour les élèves

Les étiquettes du vocabulaire pour mieux mémoriser



Les masques pour se mettre à la place des personnages



- Une maquette en 3 dimensions avec marottes
- Une application numérique sur tablette
- > **Pour s'entraîner à raconter l'histoire**



ANNEXE 4

BAREME D'ÉVALUATION POUR LA MEMORISATION

Grille d'évaluation de la mémorisation d'un texte oralisé - nom de l'élève-							
loup	<input type="checkbox"/>	princesse	<input type="checkbox"/>	vendredi	<input type="checkbox"/>	pétales de fleurs	<input type="checkbox"/>
noir	<input type="checkbox"/>	grenouille	<input type="checkbox"/>	samedi	<input type="checkbox"/>	bain glacé	<input type="checkbox"/>
orange	<input type="checkbox"/>	malade - mauvaise mine	<input type="checkbox"/>	dimanche	<input type="checkbox"/>	panier d'oranges	<input type="checkbox"/>
bleu	<input type="checkbox"/>	carotte	<input type="checkbox"/>	miroir	<input type="checkbox"/>	boue	<input type="checkbox"/>
marron	<input type="checkbox"/>	renard	<input type="checkbox"/>	il était une fois	<input type="checkbox"/>	paon	<input type="checkbox"/>
rose	<input type="checkbox"/>	sentir mauvais	<input type="checkbox"/>	cela ne va pas du tout	<input type="checkbox"/>	louves	<input type="checkbox"/>
vert	<input type="checkbox"/>	lundi	<input type="checkbox"/>	triste	<input type="checkbox"/>	comme tu es beau	<input type="checkbox"/>
rouge	<input type="checkbox"/>	mardi	<input type="checkbox"/>	changer de couleur	<input type="checkbox"/>	jamais tranquille	<input type="checkbox"/>
multicolore	<input type="checkbox"/>	mercredi	<input type="checkbox"/>	peinture	<input type="checkbox"/>	énumération finale (ni bleu, ni rouge, ni vert...)	<input type="checkbox"/>
père Noël	<input type="checkbox"/>	jeudi	<input type="checkbox"/>	pull	<input type="checkbox"/>		
score élève de mémorisation : /39 (1 point par mot coché) - % (exprimé en pourcentage)							

ANNEXE 5

BAREME D'EVALUATION POUR LES REPRESENTATIONS MENTALES

Barème d'évaluation pour les représentations mentales :

Barème d'évaluation des représentations mentales	
➤ Niveau 0	Pas de représentations mentales accessibles (elles sont soit inexistantes, soit non verbalisées)
➤ Niveau 1	Evocation d'un personnage <i>exemple élève : « j'ai vu un loup »</i>
➤ Niveau 2	Evocation d'un personnage + précision sur ce personnage <i>exemple élève : « j'ai vu un loup pas content »</i>
➤ Niveau 3	L'élève décrit un ou plusieurs personnages ou éléments de l'histoire de manière indépendante / Il n'y a pas d'action ou de mouvement dans sa description <i>exemple élève : « j'ai vu un loup, une princesse, une grenouille, de la boue... »</i>
➤ Niveau 4	L'élève décrit un personnage en action / Il y a du mouvement dans sa représentation mentale / Description de dessin-animé <i>exemple élève : « j'ai vu un loup, il mettait de la peinture, après il était pas content, et aussi il y avait une princesse qu'il n'aimait pas alors il partait »</i>
➤ Niveau 5	Idem niveau 4 + ajoute des détails personnels non présents à la lecture <i>exemple élève : « j'ai vu un loup dans la forêt, il se promenait, après il mettait de la peinture, après il était pas content, et aussi il y avait une princesse qu'il n'aimait pas alors il partait »</i>

ANNEXE 6

BAREME DE CALCUL POUR EVALUER LA COMPREHENSION

BAREME DE CALCUL POUR EVALUER LA COMPREHENSION		
Propos des élèves	Points attribués	Niveau de compréhension
loup	1	microstructures
couleur noir	1	
le loup veut changer de couleur	1	
au moins deux couleurs (en dehors du orange dans la question 8)	2	macrostructures
le loup n'aime pas sa couleur	2	
il est triste / malheureux	2	
la / les couleur(s) essayées ne lui plaisent pas	2	
il devient orange	2	
à la fin il redevient de la même couleur	2	
évocation de différentes manières de changer de couleur	3	compréhension fine et inférence
les raisons pour lesquels les couleurs ne lui plaisent pas	3	
il s'est collé des écorces sur lui	4	
SCORE MAXIMUM	25	



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



Année universitaire 2017-2018

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

Titre du mémoire : Les clés de la compréhension d'histoires à l'école maternelle
Auteur : Delphine VAREILLE

Résumé : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions est une thématique au cœur des programmes de l'école maternelle. Dans ce domaine d'apprentissage, donner les clés de compréhension de textes littéraires est un réel défi qui doit commencer à être relevé dès le cycle 1. Le dispositif Narramus a pour objectif d'accompagner les enseignants par un travail autour des modalités d'accès à la compréhension. La problématique de recherche s'intéresse ici à la place de la mémorisation et de la représentation mentale dans la compréhension d'un texte oralisé pour des élèves de grande section de maternelle. Quelle est la place de la mémorisation dans la compréhension ? Quel rôle joue la capacité à se créer des images mentales ? Voici les principales questions auxquelles tente de répondre ce mémoire en mettant en lumière les corrélations existantes entre les résultats des élèves en compréhension et leurs habilités aux différentes modalités évoquées.

Mots clés : Compréhension – Enseignement explicite – Mémorisation – Représentation mentale – École maternelle – Langage - Cognition - Narramus

Summary : Mobilizing language in all its dimensions is a central topic, at the heart of nursery school curriculums. Giving the keys of how to understand a literary text in the vast field of learning is a real challenge for teachers who have to work on it as soon as children start school. The Narramus programme aims at helping teachers taking this challenge up, using some work around the different modes of accessing understanding. The problematic of research focuses here on the place of memorization and of mental representation in understanding a text which is read for children in their third year at school. What is the place of memorization in the process of understanding? What is the role played by the ability to create mental images? Here are the main questions which this paper will attempt to answer highlighting the existing correlations between the pupils' results in understanding and their abilities in the different modes mentioned above.

Key words : Understanding - Explicit teaching – Memorization - Mental representation - Nursery school – Language – Cognition - Narramus