



**HAL**  
open science

# Apprendre à comprendre et à raconter à l'école maternelle

Samantha Jorquera

► **To cite this version:**

Samantha Jorquera. Apprendre à comprendre et à raconter à l'école maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03131530

**HAL Id: dumas-03131530**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03131530>**

Submitted on 4 Feb 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***

# Apprendre à comprendre et à raconter à l'école maternelle

**Présenté par Samantha JORQUERA**

Première partie rédigée en collaboration avec Cyrielle CASAGRANDE

**Mémoire de M2 encadré par Joël DESCHAUX**

## Sommaire

Introduction .....	1
1. L'origine du champ de travail retenu .....	2
1.1. L'importance de la maîtrise du langage dès l'école maternelle.....	2
1.2. Les enjeux liés à la formation initiale et professionnelle.....	2
1.3. Des raisons personnelles .....	3
1.4. Problématique du mémoire.....	3
2. Des éléments théoriques .....	4
2.1. Le développement des compétences chez l'enfant de 3 ans .....	4
2.1.1. Le développement du langage dès la TPS/PS .....	4
2.1.2. La structuration du récit chez l'enfant .....	4
2.2. Apprendre à comprendre .....	5
2.2.1. Définition et éclaircissement du protocole <i>Narramus</i> .....	5
2.2.1 Que signifie « apprendre » ? .....	7
2.2.2 Que signifie « comprendre » ? .....	7
2.3. La construction du projet pédagogique.....	8
2.3.1. Le langage, une priorité dans les programmes .....	8
2.3.2. La compréhension de récit de fiction oral et écrit.....	10
2.4. Une pratique de l'évaluation et de la remédiation à l'école maternelle.....	10
2.4.1. L'évaluation en maternelle.....	10
2.4.2. Des outils au service de l'évaluation en maternelle .....	11
2.4.3. Quelles méthodes pour évaluer la compréhension des élèves ?.....	12
2.4.4. L'évaluation au cœur des débats .....	12
3. Le projet pédagogique .....	13
3.1. Des éléments diagnostics de la classe.....	13

3.2. La mise en œuvre du projet.....	14
3.2.1. Adaptation du protocole <i>Narramus</i> .....	14
3.2.2. Déroulement du projet en classe .....	15
3.3. Activités réalisées en lien avec le projet.....	16
3.4. L'évaluation du projet.....	17
3.4.1. Quelle évaluation en PS ? .....	17
3.4.2. Les résultats du projet .....	18
3.4.3. L'analyse des résultats .....	19
3.5. Des pistes de remédiation .....	25
3.6. Analyse critique du projet.....	28
3.6.1. Analyse critique de l'évaluation .....	28
3.6.2. Analyse critique de la séquence .....	29
Conclusion.....	30
Bibliographie.....	32
Annexes.....	34

## Introduction

Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs ont produit un grand nombre d'outils à destination des élèves et des enseignants en lien avec la compréhension. C'est une véritable préoccupation comme le témoignent de nombreux rapports et particulièrement depuis la recherche *Lire et Écrire* de R. Goigoux, enquête effectuée auprès d'élève de CP, entre 2013 et 2015, intitulée « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». Cette étude a permis de mettre en avant « le déficit d'apprentissage de la compréhension en CP » (JARRAUD, 2017). D'après Goigoux, « l'allongement du temps consacré à l'étude de la langue et, dans une moindre mesure, celui de la compréhension a un effet positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP » (JARRAUD, 2016). Depuis ce constat, R. Goigoux et S. Cèbe se sont penchés sur des outils à destination du cycle 2 et du cycle 1 permettant de travailler la compréhension de texte. Nous concentrerons alors nos recherches sur l'un de ces outils : *Narramus*. En effet, *Narramus*, paru en 2017, a pour but d'aider les enseignants à faire évoluer leur pratique lors de l'enseignement de la compréhension à travers les albums de jeunesse. Avec cet outil, R. Goigoux et S. Cèbe veulent aider les enseignants à enseigner la compréhension de texte en développant chez leurs élèves les compétences pour « Apprendre à comprendre et apprendre à raconter ». Cette démarche est forcément novatrice par le public qu'elle vise : des élèves étant arrivés depuis peu dans le système scolaire les préparant ainsi aux attentes du cycle 2 tout en respectant celles de la maternelle. Tout au long de ce mémoire, nous nous demanderons donc en quoi la mise en place du scénario pédagogique *Narramus* en classe de petite section permet une amélioration des compétences en compréhension et en langage oral. Pour mener cette recherche, nous adapterons le protocole *Narramus* à un album de la littérature de jeunesse à destination des élèves de petite section : *Juste un petit bout !* d'Emile Jadoul. Nous nous interrogeons sur l'efficacité de *Narramus* pour accroître de manière positive les compétences en compréhension chez tous nos élèves, y compris ceux étant en difficulté langagière. Pour valider cette hypothèse, nous observerons alors l'évolution des compétences de compréhension des élèves, ainsi que l'évolution du langage oral liée à la narration, ce qui nous permettra de mesurer l'efficacité de cette démarche.

Nous évoquerons premièrement les raisons pour lesquelles nous souhaitons étudier ce sujet puis nous verrons ensuite les éléments théoriques nécessaires pour notre travail, en lien avec l'élève de petite section et le protocole de recherche mis en place.

## 1. L'origine du champ de travail retenu

### 1.1. L'importance de la maîtrise du langage dès l'école maternelle

L'école maternelle est une école qui met l'enfant au cœur de ses priorités, tant du point de vue du rythme biologique de l'enfant mais également en lui permettant une stimulation continue en lien avec son développement, permettant ainsi une entrée progressive dans les apprentissages et la vie scolaire en général. Pour cela, au sein des nouveaux programmes, nombreux sont les paragraphes qui mettent en avant la bienveillance de l'école maternelle et l'importance du langage qui sera le pilier de tous les apprentissages à l'école maternelle. Effectivement, « le domaine " Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions " réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. » (MEN, BO, 2015)

En tant qu'enseignant, nous devons donner à nos élèves, toutes les clefs nécessaires pour leur permettre de réussir dans leur vie scolaire, mais également professionnelle. Nous devons donc agir avec nos collègues dans cette même visée. C'est pourquoi les apprentissages de l'école maternelle sont une base solide sur laquelle peuvent s'appuyer les collègues en élémentaire. La maîtrise du langage dès l'école maternelle est donc primordiale pour aider les élèves à apprivoiser tous les autres apprentissages qui s'offrent à eux, durant tout le cycle 1 mais également dans la suite de leur cursus scolaire. Cette maîtrise du langage est donc une base pour la maîtrise du socle commun de compétences et de connaissances.

### 1.2. Les enjeux liés à la formation initiale et professionnelle

Par les programmes émis de l'éducation nationale, la maîtrise indispensable du langage est mise en avant à l'école maternelle car « une bonne maîtrise de la langue orale est la première des conditions pour réussir à l'école » comme le confirme Boisseau. (2005) La maîtrise du langage est donc nécessaire pour pouvoir produire du langage, comprendre des énoncés/textes entendus et arriver au CP à réussir en lecture-écriture.

Pour contribuer à la maîtrise du langage par tous les élèves, nous nous sommes plus particulièrement penchées sur la compréhension de récit mais également sur la narration. Nous allons nous appuyer sur un protocole pour « apprendre à comprendre » afin d'aider les élèves à comprendre des récits lus par un adulte. Le protocole *Narramus* de R. Goigoux et S. Cèbe

permet de travailler la compréhension et d'autres compétences puisqu'à travers les activités proposées, les élèves vont alors enrichir leur vocabulaire, leur production orale grâce aux activités de narration, la construction de la syntaxe en mettant en avant la compréhension avec des phrases complexes.

### 1.3. Des raisons personnelles

Tout d'abord, réalisant mon stage en responsabilité avec des élèves de PS, il me paraissait évident de réaliser un mémoire sur le thème « évaluation et langage au cœur des apprentissages ». En effet, la priorité de l'école maternelle est de donner envie aux élèves de venir à l'école et de leur apprendre à devenir autonome. Pour cela, le langage à toute son importance puisque c'est lui qui permet aux élèves de s'exprimer, se faire comprendre, comprendre et apprendre. Il me semble alors primordial de réaliser des activités favorisant l'acquisition et la maîtrise du langage.

De plus, ce qui était intéressant avec cet intitulé de mémoire était le lien avec le projet d'école dans laquelle j'interviens. En effet, étant dans une école primaire, la lecture est omniprésente dans le projet. Ce dernier met en avant le fait de donner aux élèves tous les moyens nécessaires pour réussir en lecture. Nous pouvons alors directement faire le lien avec ce projet d'école puisque la lecture demande aux élèves de grandes compétences en termes de compréhension, après avoir abordé l'apprentissage même de la lecture (déchiffrage, encodage). De ce fait, travailler la compréhension dès le plus jeune âge pourrait faciliter l'acquisition de diverses compétences en lecture-compréhension dans la suite du parcours scolaire des élèves. Dans cette même école, de grandes disparités sont présentes en termes de langage chez certains élèves, au niveau de la compréhension et même de la production. Ce protocole est donc intéressant à évaluer aussi bien avec des élèves ayant de bonnes compétences langagières, que des élèves en plus grande difficultés.

### 1.4. Problématique du mémoire

Le niveau de classe dans lequel j'enseigne et l'importance du langage au sein des programmes de l'école maternelle sont des éléments qui m'ont poussée à me poser la question de la compréhension en lecture mais également qui m'ont amenée à me demander comment faire participer les élèves, de manière ludique et organisée, au développement de leur langage oral. La question centrale a donc rejoint un outil mis en place par Cèbe et Goigoux : *Narramus*. Le déroulement de mon mémoire s'axe donc autour de la problématique suivante : En quoi la mise

en place du scénario pédagogique *Narramus* en classe de petite section permet-elle une amélioration des compétences en compréhension et donc en langage oral ?

## 2. Des éléments théoriques

### 2.1. Le développement des compétences chez l'enfant de 3 ans

#### 2.1.1. Le développement du langage dès la TPS/PS

Dans son œuvre *Enseigner la langue orale en maternelle*, Boisseau (2005) évoque la construction du langage chez l'enfant en maternelle. Il mentionne l'importance de la construction syntaxique dans la pédagogie du langage en maternelle. Il met également en avant l'importance de l'enseignant dans la construction du langage chez les élèves. Effectivement, en permettant un étayage et une stimulation régulière, il aide l'élève à construire son langage. L'auteur insiste alors sur la construction de la syntaxe pour permettre la construction du langage.

À partir de 3 ans, les enfants ont déjà une construction syntaxique qui renvoie à deux mots pour dire une phrase, ou alors avec un pronom et un groupe verbal. Pour les enfants plus avancés dans cette construction syntaxique, les pronoms sont divers, ils n'utilisent pas seulement le je/tu. Au niveau des prépositions, en petite section les élèves utilisent plutôt des prépositions simples comme « à, dans, sur, pour, avec » ... pour arriver ensuite en moyenne section à l'utilisation de « devant, derrière, à côté, en haut de, en bas de... ». Les temps utilisés par les élèves de PS sont déjà conséquents puisque la plupart des élèves sont capables d'utiliser le présent, le passé composé ainsi que le futur du verbe aller. En ce qui concerne l'acquisition lexicale, selon Boisseau, les élèves en PS connaissent 750 mots. Ceci ne correspond pas à tous les élèves évidemment, l'auteur nous indique qu'il peut y avoir de grands écarts entre certains élèves du point de vue de la construction de la syntaxe, plus précisément au niveau des pronoms, des temps et des complexités (en n'utilisant pas seulement des phrases simples ajoutées les unes après les autres pour s'exprimer, mais en faisant appel à des phrases complexes.)

#### 2.1.2. La structuration du récit chez l'enfant

Une bonne structuration du récit chez l'enfant est un véritable indicateur du développement de ses compétences en compréhension. Si l'élève est capable de repérer et d'extraire des éléments du récit, il doit encore les organiser pour être capable de se recomposer le récit. C'est cette hiérarchisation qui témoigne de la capacité de l'élève à comprendre le récit et les liens causaux qui l'organise. D'après le test de Berman et Slobin (1994) à partir de *Grenouille, où es-tu ?* les

résultats permettent de dire que les enfants de 3 ans identifient les éléments présents sur l'image et sont capables de les nommer. Ils produisent des descriptions sans cadre temporel ni relation causale. Les enfants n'établissent pas non plus de relation entre les différents événements. À partir de 4 ans, les enfants commencent à percevoir des éléments temporels. Dès 5 ans, les éléments clefs commencent à émerger et cela se voit à travers les actions qu'entreprennent les élèves. (BLANC, 2010) Ces résultats rejoignent par ailleurs la catégorisation produite par Makdissi et Boisclair (2004) puisque selon leur classification, le premier niveau de l'élève lors d'une production orale (raconter un récit entendu) est une séquence descriptive sans ordre chronologique (environ vers 3 ans). Ensuite, l'élève évolue vers une description des actions avec une chronologie mais sans relation causale, il peut être aussi capable d'introduire des réactions émotionnelles des personnages. Ce n'est que vers 5 ans que l'enfant commence à introduire un lien causal entre les événements du récit. Avec ces différentes recherches, l'importance de l'école maternelle prend tout son sens. Beaucoup de choses dans la construction de l'enfant sont en train de se jouer. Il est donc essentiel de ne pas attendre le cycle 2 pour préparer les élèves à la compréhension de récit qui permet également de développer la production orale, mais bien de les initier dès le cycle 1. C'est pourquoi nous nous demandons en quoi il serait nécessaire d'utiliser un outil tel que *Narramus* en classe, dès la petite section. Effectivement, il pourrait permettre de coupler l'apprentissage de la compréhension avec la production orale puisqu'il s'agit d'« apprendre à comprendre et apprendre à raconter ».

## 2.2. Apprendre à comprendre

### 2.2.1. Définition et éclaircissement du protocole *Narramus*

« Le scénario pédagogique *Narramus* se veut original car il propose une manière d'enseigner le langage écrit et oral conforme aux programmes de 2015 mais éloignés des pratiques habituelles de l'école maternelle. Basé sur la lecture d'album, il est plus intensif et plus systématique que d'ordinaire et surtout il est structuré par un but rarement choisi [...] apprendre à raconter » (CÈBE, GOIGOUX, 2017). C'est ainsi que R. Goigoux et S. Cèbe décrivent leur outil. Comme évoqué en introduction, celui-ci est issu de la recherche de R. Goigoux *Lire et Ecrire au CP*, soulevant les points essentiels qui se jouent à cette étape de la scolarité de l'élève. Avec l'outil *Narramus*, les auteurs veulent démontrer l'importance de partager des lectures à l'école maternelle à travers diverses activités impliquant les élèves dans des tâches cognitives de haut niveaux (inférer, raconter...) et accorder une attention permanente au développement du vocabulaire qui est un point essentiel de cette démarche. À chaque séance, les pages de l'album sont vidéoprojetées pour permettre aux élèves d'apprécier l'album.

L'obstacle du vocabulaire est d'abord écarté à travers une batterie d'images éclaircissant le mot ou l'expression, puis vient alors un moment où les élèves écoutent le texte lu, se questionnent, puis observent les illustrations. À travers ce protocole, chaque séance permet de travailler une ou plusieurs compétences pour permettre aux élèves d'apprendre à comprendre. Ses compétences en compréhension se regroupent sous quatre grands thèmes :

« - Narration en réception

- Dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration
- Lire puis raconter l'épisode étudié
- Apprendre aux élèves à lier les événements, à comprendre leur enchaînement pour mieux les mémoriser

- Narration en production

- Demander à un seul élève de raconter et aux autres de compléter ou de corriger le rappel
- La maquette et les figurines
- Le théâtre

- Lexique et syntaxe

- Définir explicitement le vocabulaire avant la lecture de l'épisode
- Allouer des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication
- Intégrer des activités de prononciation des nouveaux mots
- Associer la trace verbale des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot
- Faire réviser le vocabulaire et vérifier que les mots sont bien en mémoire
- Garder traces des apprentissages lexicaux
- Intégrer les expressions et les mots nouveaux dans une autre activité de classe

- Inférence

- Apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages
- Comprendre les relations causales. » (CÈBE, GOIGOUX, 2007)

Au sein de la séquence mise en place dans ma classe, ces quatre grands thèmes seront travaillés avec les élèves. J'ai fait le choix de reprendre le plus possible la démarche *Narramus*, bien que l'album n'ait pas été traité par les auteurs Cèbe et Goigoux, afin de pouvoir analyser au mieux mes résultats en accord avec la démarche initiale.

### 2.2.1 Que signifie « apprendre » ?

D'après le GFEN Maternelle (2017) « apprendre c'est d'abord s'approprier ces outils [pour améliorer leurs capacités d'agir sur le monde, les autres et sur eux-mêmes] et devenir capable de faire usage progressivement seul des savoirs construits par une culture ». Les jeunes enfants apprennent de manière spontanée, c'est à dire qu'ils apprendront ce qui est nécessaire pour agir dans leur environnement. Cependant, à l'école maternelle, on impose des apprentissages aux élèves. Certes il y a toujours des apprentissages qui se font en fonction de leurs besoins mais l'enseignant impose tout de même des connaissances aux élèves. Il faut alors que l'élève entre dans ces apprentissages forcés, ces apprentissages qui « le guide », selon Vigotsky.

« Il y a là un premier apprentissage fondamental des premiers degrés de la scolarité : apprendre à se projeter volontairement dans des apprentissages imposés par l'école, développer ses capacités d'autorégulation dans des situations scolaires. » (GFEN,2017)

L'apprentissage scolaire est donc un processus qui ne se fait pas naturellement. En effet, pour que les élèves puissent apprendre, ils ont besoin de l'adulte expert qui leur transmette le savoir qu'il maîtrise. En montrant à l'enfant comment l'adulte procède pour résoudre des problèmes, il permettra à l'élève de résoudre des problèmes avec son aide puis petit à petit de les résoudre seuls. L'enseignant donne alors à l'enfant les outils pour maîtriser seuls les savoirs.

Le langage relève donc d'un apprentissage spécifique qui doit être mené tout au long de la scolarité de l'élève. C'est un apprentissage, comme les autres qui se doit d'être suivi de près par l'enseignant, car c'est lui qui permettra de réguler les apprentissages en fonction des besoins, capacités des élèves à entrer dans les tâches langagières. Il apparaît donc non seulement comme un apprentissage à part entière mais également comme un outil d'apprentissage car c'est à travers le langage que découlent de nombreux apprentissages.

### 2.2.2 Que signifie « comprendre » ?

Afin de mieux cerner notre sujet de recherche, il a fallu avant tout expliciter les concepts clés tel que « comprendre ». Cette notion que nous pensons savoir définir est en réalité bien plus complexe qu'elle n'y paraît. Nous nous sommes alors appuyées sur la définition de Nathalie Blanc (2010) :

« L'activité comprendre se traduit par la formation d'un réseau représentationnel qui comporte des informations issues des différentes parties d'une histoire, des connaissances antérieures et des relations établies entre ces différentes sources d'information. [...]La propension à produire ces connexions dépend de la complexité

de l'histoire, de la motivation du lecteur et des connaissances antérieures dont il dispose  
».

R. Goigoux (2003) définit la compréhension en lecture 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 ». Avec ces deux définitions, nous nous rendons vite compte que « comprendre » est une activité experte que l'élève de maternelle ne maîtrise pas encore. En effet, vers 3 ans les élèves reconnaissent des personnages d'un album, pointent des actions, les décrivent, expliquent une image. Vers 4 ans : ils commencent à comprendre le lien de causalité entre deux actions, ce qui leur permet par la suite de faire des inférences sur des textes plus complexes. Cela se fait à travers l'identification des intentions des personnages, émotions, et leurs buts à atteindre comme expliqué précédemment. Le choix de l'album et la manière de l'étudier vont donc être extrêmement importants et doivent être murement réfléchis si nous voulons amener les élèves dans cette démarche complexe de compréhension. Par ailleurs, pour C. Tauveron (1999), il est primordial d'enseigner la compréhension de textes avec des œuvres littéraires complexes car « ces textes "complexes", qui "résistent" à la compréhension immédiate du lecteur, participent d'une conception de la lecture comme une activité de résolution de problème ». Ainsi dès la maternelle, il est essentiel de confronter les élèves à des albums de littérature de jeunesse permettant de développer des compétences en compréhension mais également en langage oral. C'est pourquoi nous avons choisi un album présentant des inférences afin de proposer aux élèves une compréhension plus poussée par rapport à un album composé d'un texte « lisse ».

### 2.3. La construction du projet pédagogique

#### 2.3.1. Le langage, une priorité dans les programmes

Comme nous l'avons vu au sein de la première partie, l'apprentissage du langage est une priorité de l'école maternelle bien qu'il perdure tout au long de la scolarité. Au sein des programmes, on différencie deux sortes de langage : le langage oral et le langage écrit.

Concernant le langage oral, notre projet pédagogique rejoint donc les programmes puisqu'il est mentionné dans la compétence « Comprendre et apprendre » que

« Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à

ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre. » (MEN BO, 2015)

L'activité de l'enseignant dans l'apprentissage du langage est donc primordiale, tout d'abord à travers les interactions qu'il produit avec les élèves, mais également en mettant en mot ces actions, ses pensées, ses émotions... Les programmes précisent également que même en étant passif en production dans les tâches langagières, l'élève parvient tout de même à intégrer des connaissances et compétences :

« Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales. » (MEN BO, 2015)

C'est en cela que notre projet pédagogique est en accord avec les programmes puisqu'en apprenant à comprendre, l'élève va développer des stratégies de mise en mémoire des mots, de création d'images mentales, de restructuration des événements en fonction d'une chronologie et même de production orale puisqu'il ne sera pas seulement dans un apprentissage du langage en réception, étant donné qu'il s'entraînera à raconter une histoire lue précédemment par l'enseignant.

De plus, il semble important de préciser que ces moments de langage en compréhension d'album aident également les élèves à « Oser entrer en communication » puisqu'ils doivent faire des efforts pour produire du langage tout en se faisant comprendre. Ils progressent petit à petit en tendant vers un langage plus complexe qui leur permet d'affiner leur pensée et de s'exprimer clairement pour se faire comprendre par leur interlocuteur. Cependant, le langage en activité de compréhension intervient aussi majoritairement sur la compétence « Échanger et réfléchir avec les autres ». Effectivement, grâce, notamment, à ces activités de compréhension « il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. » (MEN BO, 2015)

### 2.3.2. La compréhension de récit de fiction oral et écrit

La littérature de jeunesse est une mine d'or pour faire évoluer les élèves dans les différentes compétences langagières, notamment en compréhension d'histoire lue. Il est important pour que les élèves comprennent de mieux en mieux un récit, qu'ils apprennent à repérer le personnage, ses états mentaux et qu'ils sachent que le personnage dans le récit est permanent et unique. Si la compréhension de certains traits de caractère est difficile pour les élèves, l'enseignant peut expliciter cela et faire des liens entre différents albums pour valider son explication. La vigilance réside alors face aux albums où les personnages sont représentés de différentes manières, il est alors difficile pour les élèves de reconnaître le personnage. Comme mentionné dans la partie 3.2, nous avons donc choisi un album relativement court et ne présentant pas de gros obstacles de compréhension.

Bien que beaucoup de conditions soient réunies pour permettre une meilleure compréhension pour les élèves, celle-ci reste tout de même difficile et longue tout au long de l'école maternelle. Il convient donc à l'enseignant de multiplier ses formes d'étayage pour aider au mieux les élèves à s'approprier l'histoire et comprendre ce qu'il en ressort. L'une des formes d'étayage que j'ai choisi pour ma séquence a été de faire trois groupes de langage, bien qu'il fût conseillé de travailler en classe entière. (Cf 3.2.2)

« Appréhender l'histoire dans sa globalité représente encore une difficulté pour la plupart des élèves de grande section. Cette difficulté les empêche de comprendre les histoires. Tout au long de l'école maternelle, les résumés proposés sous différentes formes par l'enseignant avant la lecture et la pratique régulière du contage aident les élèves à comprendre l'histoire dans sa globalité. » (MEN, 2017)

## 2.4. Une pratique de l'évaluation et de la remédiation à l'école maternelle

L'évaluation est un point d'appui majeur dans les apprentissages des élèves, c'est un outil pédagogique qui mesure les acquis des élèves.

### 2.4.1. L'évaluation en maternelle

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (loi de refondation de l'école de la République) affirme la place fondamentale de l'école maternelle pour engager la réussite de tous les élèves au sein d'un cycle unique, celui des apprentissages premiers. Elle permet avant tout de rendre compte du niveau des élèves, ce qui est essentiel pour les enseignants pour organiser des modalités

d'apprentissage spécifiques aux besoins de chacun. Effectivement, dans les programmes, il est mentionné que « l'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants » (MEN BO, 2015). La place de l'évaluation est alors réaffirmée, d'autant plus à l'école maternelle puisque l'on ne parle plus de simple évaluation mais bien d'une évaluation positive. Chaque enseignant doit alors rendre compte des progrès, des réussites et de l'évolution de chacun à travers ces évaluations. Nous ne sommes donc plus dans l'évaluation sanction, comme elle pouvait être interprétée par les acteurs de l'école, mais bien dans l'évaluation comme biais pour la réussite de tous les élèves. Au sein des programmes, cela est formulé par le fait que « Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. » (MEN BO, 2015) De ce fait, une évaluation en accord avec la demande institutionnelle implique une différenciation pour tous les élèves, une explicitation des apprentissages et des progrès à faire, des critères de réussite définis et une valorisation des essais. Ainsi, une pratique de l'évaluation positive permet à l'enseignant de réduire « l'échec et les blocages en accompagnant les progrès de chacun sans tenter d'égaliser les succès. » (ADAD, 2017)

#### 2.4.2. Des outils au service de l'évaluation en maternelle

Afin de permettre cette évaluation positive à l'école maternelle, l'Éducation nationale a mis en place deux outils au service des enseignants, permettant de réaliser le suivi des progrès de chaque élève dans leurs apprentissages. Tout d'abord, le carnet de suivi des apprentissages qui relate des progrès de chaque élève. Il est laissé libre aux enseignants de créer cet outil sous la forme qu'ils souhaitent, cependant, les règles sont les mêmes pour tous : doivent figurer à l'intérieur de ce carnet, uniquement les réussites des élèves. Ensuite, vient la synthèse des acquis présente en fin de cycle 1 et renseignée par l'enseignant lui-même. Ce dernier s'aide du carnet de suivi pour remplir le bref document national qui permet de retracer les acquis de chaque élève à la fin de leur parcours en maternelle. Le document est ensuite transféré aux enseignants exerçant en élémentaire ainsi qu'aux parents ou responsables légaux de l'élève. Il permet donc, en suivant la logique de l'évaluation positive du système scolaire, d'aider le futur enseignant à adapter au mieux son enseignement dans le but d'agir pour la réussite de tous ses élèves.

### 2.4.3. Quelles méthodes pour évaluer la compréhension des élèves ?

Évaluer la compréhension des élèves se voit être une mission complexe pour les enseignants, notamment en maternelle puisque les élèves ne sont pas encore lecteurs. Cependant, il est nécessaire de mettre en œuvre des critères d'évaluation pour nous permettre de connaître le niveau et les besoins de chacun de nos élèves.

De plus, la conception d'une « phase d'évaluation » est complexe puisque qu'elle est le reflet de plusieurs attentes. Elle doit être cohérente entre les instructions officielles, les attentes au niveau de l'équipe éducative, des parents sans oublier les contraintes liées au mémoire.

Le but de notre évaluation est de pouvoir mesurer le degré de compréhension des élèves face à un album de jeunesse. Pour que cette évaluation soit probante, il faut réfléchir aux outils à utiliser ainsi que la posture à adopter. D'après N. Blanc (2004), pour évaluer la compréhension chez les élèves d'âge « préscolaire », il faut privilégier la production orale de récit pour nous permettre ensuite de voir comment l'enfant se représente les événements, comment il les agence, quelles inférences il produit... Toujours d'après la même auteure, il est aussi important de poser des questions ouvertes sur l'histoire permettant ainsi d'accéder à sa mémoire et sa compréhension. Ces questions permettent de révéler les stratégies de compréhension, et, une analyse des réponses incorrectes permet l'identification des sources d'erreurs. Enfin, N. Blanc (2004) préconise une tâche basée sur les protocoles verbaux pour permettre à l'enfant de verbaliser le contenu de sa pensée à un moment précis de l'histoire. Ces informations sont issues de demandes institutionnelles mais aussi de la recherche. Elles seront donc la source de l'évaluation qui va être mise en place pour mesurer les compétences en compréhension des élèves de maternelle, et celles que nous utiliserons pour notre recherche. Nous allons donc évaluer nos élèves à partir de questions préalablement réfléchies, nous leur proposerons des réponses ouvertes et nous affinerons vers des réponses guidées pour les élèves en difficulté. Les réponses des élèves seront donc principalement de la production orale dans l'évaluation que nous avons mise en œuvre. (Annexe 3, évaluation pré-test/post-test)

### 2.4.4. L'évaluation au cœur des débats

La pratique de l'évaluation en maternelle ne semble pourtant pas être adoptée par tous les enseignants. En effet, si l'on se fixe aux quelques recherches qui ont été faites sur l'évaluation en maternelle « l'une d'elles portant sur les représentations des enseignants de maternelle face à l'évaluation [7], montre leur désarroi devant cette pratique pourtant centrale à l'école, et ce, malgré la profusion d'outils d'évaluation diffusés par le ministère. » (ZERBATO-POUDOU,

2007). D'après l'auteur, « Ce qui ressort de ces quelques travaux, c'est, d'une part, l'ignorance de ce que recouvre le concept d'évaluation (51% d'entre eux disent ne pas utiliser des critères pour évaluer, or plus de 96% disent évaluer les travaux) et, d'autre part le trouble et l'embarras que pose cette question. » L'évaluation en maternelle semble donc être un obstacle pour certains enseignants qui voient encore l'évaluation de façon normée, renvoyant aux notes et classements. Cette vision ne peut donc coupler avec un métier dans lequel on leur demande de mettre en avant seulement les réussites de leurs élèves bien qu'eux-mêmes souhaitent agir justement pour pallier les faiblesses de ces mêmes élèves.

Nous avons alors décidé de répondre aux exigences des programmes en réalisant nous même une évaluation positive. Effectivement, pour évaluer la progression de nos élèves en compréhension, nous avons établi des critères d'évaluation selon des compétences visées. Il me semble important de préciser que pour certains élèves, certaines compétences au pré-test et post-test pourront ne pas être acquises mais nous avons décidé d'afficher leurs résultats en prenant en compte leur taux de réussite en compréhension. De plus, dans le cadre d'une évaluation positive, nous avons décidé de proposer un étayage à nos élèves lorsque cela était nécessaire, par exemple deux propositions (une vraie/une erronée) dictées par l'enseignant pour permettre aux élèves de répondre à la question. (Annexe 3, évaluation pré-test/post-test)

### 3. Le projet pédagogique

#### 3.1. Des éléments diagnostics de la classe

J'ai mis en place ce projet *Narramus* afin de mesurer l'efficacité qu'il pouvait avoir sur mes élèves. En effet, la classe dans laquelle j'enseigne est particulièrement enviable puisqu'elle compte en tout 23 élèves de 3 à 4 ans. Parmi ces élèves, peu de garçons puisqu'ils sont au nombre de 8 tandis que les filles sont 15. Le nombre total d'élève au sein de ma classe me permet effectivement d'apprécier une ambiance de classe relativement paisible même s'ils peuvent parfois se montrer très bavards. Au sein de cette classe de PS, j'ai pu observer de grandes disparités entre les élèves, elles peuvent pour certains être liées à l'écart d'âge, mais cela vaut pour très peu d'entre eux. Les plus grandes disparités que j'ai pu observer relèvent du langage oral. Certains élèves s'expriment très clairement et font des phrases complexes, alors que d'autres n'utilisent que quelques mots pour s'exprimer. La spécificité d'une classe de PS est que peu d'élèves sont présents l'après-midi. En accord avec leur besoin, les élèves présents l'après-midi dorment, il est donc difficile de faire des activités stables, en groupe lorsque chaque élève se réveille au compte-goutte. En revanche, parmi les élèves présents l'après-midi, il y en

a environ 5 qui sont en difficulté face au langage, il est donc possible de travailler individuellement avec eux par rapport au nombre restreint d'élèves présents en classe.

De plus, au sein de cette école primaire regroupant 10 classes, l'équipe enseignante a fait le choix de mettre la lecture dans le premier axe du projet d'école :

« Objectif : Susciter le désir d'apprendre à lire, développer le désir de lire et par extension le goût de la lecture et rendre la lecture plus fluide.

Certains enfants déchiffrent difficilement et ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Notre objectif est de pallier cet état de fait en axant l'apprentissage de la lecture sur le sens et sur la fluidité de lecture. En effet, la fluence de lecture qui est la capacité à lire avec aisance et avec une intonation adaptée favorise l'accès à la compréhension. » (Annexe 1, Extrait du projet d'école.)  
Encore une fois, la nécessité de donner l'envie de lire aux élèves passe à la fois par la compréhension des textes lus ou entendus. Il me semble alors essentiel de contribuer à cette réussite en donnant le plus tôt possible aux élèves l'envie de lire mais aussi l'accès au sens des textes.

## 3.2. La mise en œuvre du projet

### 3.2.1. Adaptation du protocole *Narramus*

Le projet de ce mémoire a été de tester l'efficacité d'un outil mis à disposition des enseignants dans le but d'aider nos élèves à « apprendre à comprendre » et « apprendre à raconter ». Il semble évident de préciser que plusieurs articles ont déjà valorisé ce projet, cependant, le protocole *Narramus* avait tout d'abord proposé des outils pour la moyenne et grande section, nous voulions alors reprendre la trame de celui-ci pour voir maintenant son efficacité avec des élèves débutant dans le langage, soit avec une petite section.

Le protocole *Narramus* se veut extrêmement précis et donne toutes les clefs nécessaires pour l'appliquer tel qu'il est exposé dans l'ouvrage. Des conseils sont aussi présents, ils ressortent des différentes utilisations qu'en ont fait les enseignants testeurs. Le point positif qui met en avant ce projet est qu'il a été créé justement, en collaboration avec les enseignants, qui ont donné leur point de vue et ont contribué aussi au réajustement du projet avec leurs différentes opinions et idées.

Nous avons voulu rester dans cette même optique en tentant d'adapter le projet pour des élèves de petite section, avec un album choisi par nos soins. Tout d'abord, nous nous sommes adressées à nos collègues enseignants, mais aussi aux conseillers pédagogiques susceptibles de nous aiguiller dans le choix de notre album. Il devait être assez court, facile à comprendre mais

comprenant également certaines résistances pour que l'utilisation du protocole porte ses fruits. De plus, en nous tournant également vers les auteurs telle que Brigaudiot ou bien Tauveron, cela nous a permis d'affiner nos recherches pour choisir un album proche du vécu des élèves, mais également avec un récit de fiction simplifié pour les élèves de très jeune âge. (BRIGAUDIOT, 2015) Nous nous sommes alors tournées vers un album « résistant » (TAUVERON, 1999), présentant des inférences, tout en proposant aux élèves une compréhension assurée par un texte à la fois court et compréhensible pour des élèves de petite section. Nous avons donc opté pour l'album *Juste un petit bout !* d'Émile Jadoul. À la suite de ce choix, nous avons repris tout le dispositif présent dans *Narramus, La sieste de Moussa*, pour l'adapter à l'album choisi. Nous avons découpé l'album en fonction des séances proposées dans le guide pédagogique, puis nous avons ensuite créé nos séances en ajoutant les mots de vocabulaire présents dans notre album, ainsi que les différentes compétences en production et en réception comme indiqué dans le guide.

### 3.2.2. Déroulement du projet en classe

En ce qui concerne la mise en œuvre pratique de ma séquence (Annexe 2, Tableau synthétique de la séquence), elle s'est déroulée sur douze matinées, incluant l'évaluation pré-test et post-test qui se sont déroulées chacune sur une matinée complète. Il fallait donc prévoir un nombre de séances à faire sur dix matinées, étant donné que l'après-midi est consacrée à la sieste pour les petits. La séquence s'est donc déclinée en six séances. J'ai fait le choix, malgré les préconisations présentes dans le protocole, de créer trois groupes de langages hétérogènes, afin de laisser la possibilité à tous les élèves d'évoluer en petits groupes de huit maximum, proposant alors une participation active à tous. Il me paraissait important en petite section de privilégier des groupes restreints lors de séance de langage. De plus, j'ai fait le choix de créer des groupes hétérogènes pour ne pas stigmatiser les plus faibles et leur permettre tout de même une compréhension grâce aux élèves moteurs. Je précise évidemment que je prenais soin d'interroger chaque élève du groupe et non pas seulement ceux étant le plus à l'aise avec le langage oral.

Les séances se déroulaient alors sur la matinée complète, je prenais un premier groupe à 9h, un second à 10h45 et le dernier groupe passait le lendemain à 9h. En deux matinées, tous les groupes étaient donc passés, ceci était dû à ma présence à mi-temps à l'école. Les élèves étaient placés dans le coin regroupement, sur des bancs, de telle sorte qu'ils puissent tous voir le tableau sur lequel je projetais les supports des séances. La durée des séances pouvait varier, j'explique cela dans l'analyse de chaque séance qui se trouve en annexe 4. Pendant ce temps, les deux

autres groupes travaillaient soit en autonomie, dans la classe, ou bien avec l'ATSEM, en dehors de la classe.

### 3.3. Activités réalisées en lien avec le projet

Afin de permettre aux élèves une meilleure compréhension de l'album, j'ai décidé d'ajouter des activités en lien avec le projet pédagogique *Narramus*. Ces activités ont été réalisées dans plusieurs domaines des programmes.

Tout d'abord, pour permettre aux élèves d'accéder à l'implicite de l'album, soit le fait que la poule ait peur que le renard la mange, j'ai mis en place une séquence dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques ». Au sein d'un jeu collectif, les élèves étaient des poules qui devaient voyager de poulaillers en poulaillers. Ces poules devaient rester stratégiques puisque, comme nous l'avions expliqué, les renards mangent les poules, elles ne devaient alors pas se trouver proche du renard, de peur qu'il les mange. En mettant en œuvre, sous forme de jeu, cette référence autour de la poule et du renard, cela a permis aux élèves de mieux comprendre l'implicite lorsque nous sommes arrivés à la séance dans laquelle je présentais l'inférence de l'album. À la suite de la quatrième séance, certains ont fait le lien avec l'album lorsque nous jouions aux « trois poulaillers » puisque j'ai pu entendre des commentaires tels que « *c'est comme dans l'histoire de Léa* » (Commentaire d'un élève).

Ensuite, j'ai pu mettre en œuvre une séance d'observation dans le domaine « Explorer le monde », qui a permis de réinvestir du vocabulaire déjà vu dans le cadre de l'exploitation de l'album et donc une séance en langage. Cette séance n'était pas prévue dans ma programmation, elle est survenue à la suite de la troisième séance, lorsque nous avons fait un retour sur l'activité en classe entière. En effet, une des élèves avait fait remarquer, en petit groupe, à ses camarades et moi-même lorsque l'on a évoqué le mot « gelé », que c'était comme des glaçons et que c'était de l'eau qui devenait glaçon lorsqu'il faisait très froid. À la suite de cette remarque, j'ai noté et exposé cela aux autres élèves lors du regroupement collectif. J'ai amené les élèves à se poser des questions sur cette affirmation, j'ai pris des notes et leur ai ensuite demandé comment nous pourrions vérifier leurs dires. À ce moment-là, les élèves ont cherché des expériences possibles en proposant de mettre de l'eau dehors, ce qui était une bonne idée mais je leur ai alors expliqué qu'il ne faisait pas assez froid. Un autre élève a alors proposé de faire comme pour les glaçons, c'est à dire de mettre l'eau dans le « frigo », j'ai rectifié en expliquant que nous les mettions au congélateur et nous avons lancé l'expérience. À la suite de cela, j'ai demandé aux élèves d'émettre leurs hypothèses et je les ai notées. Nous avons vérifié la semaine suivante en observant le changement d'état de l'eau à la sortie du congélateur et j'ai écrit les résultats sous

leur dictée. Avec cette expérience, les élèves ont observé directement la sensation de froid et l'aspect gelé/glacé, en touchant et manipulant le glaçon. Cela était beaucoup plus parlant que d'observer des images représentant le froid ou le gel.

En lien avec le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », j'ai également mis en œuvre des activités permettant aux élèves d'apprendre à raconter l'histoire de *Juste un petit bout !* avec l'aide de l'ATSEM. J'ai également proposées aux élèves des lectures offertes reprenant le thème de l'hiver : *Mon écharpe* ; *Mon Bonnet* ; *Gros ours, il fait froid !*, trois albums d'Émile Jadoul. L'après-midi, avec les élèves présents et réveillés, j'ai pu enregistrer leur voix sur les photos prises des pages de l'album travaillé dans le cadre du projet. D'autres ont joué le début de l'histoire avec les marottes et la maquette du décor.

J'ai opté pour une remédiation en petit groupe avec les élèves les plus en difficulté. En effet, certains ne parlent pas français ou très peu, j'ai alors repris les mots du lexique régulièrement avec eux après chaque séance, relu l'album très souvent pour leur permettre de mémoriser l'histoire en théâtralisant ma lecture, puis de rejouer l'histoire avec les marottes et les masques, toujours en tout petit groupe de quatre élèves maximums. Je me suis également mise en scène plusieurs fois avec un des masques ou les marottes pour leur raconter l'histoire, et ainsi leur montrer explicitement l'objectif de la séquence.

### 3.4. L'évaluation du projet

#### 3.4.1. Quelle évaluation en PS ?

Lorsque nous avons décidé de tester le protocole *Narramus*, nous savions qu'il faudrait créer une évaluation en accord avec les compétences travaillées dans le protocole, mais également en accord avec nos élèves de petite section. Il paraît évident que dans *La sieste de Moussa*, les compétences travaillées soient de même nature que celles que nous avons développées avec nos élèves mais la difficulté n'était évidemment pas la même. Pour mettre en œuvre cette évaluation, nous avons alors choisi de nous appuyer sur notre séquence. En effet, nous avons pris en compte les quatre notions présentes dans le protocole « *Narration en réception* », « *Narration en production* », « *Lexique et syntaxe* », « *Inférence* » (CÈBE, GOIGOUX, 2017) pour créer notre évaluation. Chaque question posée aux élèves était donc en lien avec ces compétences. De plus, comme le préconise N. Blanc (2004), nous avons créé notre évaluation autour de la production orale, en demandant aux élèves de répondre à des questions ouvertes concernant l'histoire. En insistant sur la production orale, nous pouvions voir d'une part les

différentes représentations que l'élève avait de l'histoire lue, mais également la mise en mot de ses diverses pensées qui peuvent expliciter les inférences présentes dans l'histoire ou encore nous montrer leur compréhension partielle ou totale. Pour cette évaluation, il me paraît important de préciser que nous avons classé des réponses possibles d'élèves dans notre évaluation, que nous avons ensuite noté. Plus le score est proche de 1 pour chaque compétence, plus celle-ci est maîtrisée, au contraire plus le score s'éloigne de 1, moins elle est maîtrisée. Cela a permis de mettre en évidence le taux de réussite en compréhension de chaque élève, selon les compétences visées par les questions posées.

### 3.4.2. Les résultats du projet

Au cours du projet, nous avons donc réalisé deux évaluations, identiques, avant et après la séance. J'ai choisi les élèves qui réaliseraient l'évaluation selon leur niveau de langage. Effectivement j'ai voulu un échantillon tout de même hétérogène pour analyser l'efficacité du dispositif aussi bien avec les bons élèves qu'avec les élèves en difficulté. Voici un tableau récapitulatif des scores obtenus par les élèves interrogés :

Élèves	PRE TEST		POST TEST		Écart	Évolution
	TOTAL SCORE	T% réussite en comp.	TOTAL SCORE	T% réussite en comp.		
Lora	11	64%	7	100%	+36%	+
Zoé. S	13	54%	Abs	Abs	?	?
Margaux	14	50%	14	50%	/	=
Axel	15	47%	14	50%	+3%	+
Cassandra	16	44%	7	100%	+56%	+
Léo	19	37%	7	100%	+63%	+
Ryan	19	37%	14	50%	+13%	+
Camille	21	33%	Abs	Abs	?	?
Lola	23	30%	13	54%	+24%	+
Kiara	26	27%	13	54%	+27%	+
Assia	21	33%	19	37%	+4%	+
Zoé. A	27	26%	15	47%	+21%	+
Noélie	21	33%	11	64%	+31%	+

Résultat total du dispositif :

+	0	-	ABS
10	1	0	2

La majorité des résultats des élèves est en nette amélioration entre le pré-test et le post-test. Deux élèves étaient absentes pour le post-test mais nous voyons clairement que le protocole a permis majoritairement aux élèves d'améliorer leurs résultats en compréhension d'album. Cependant, d'après les résultats, une seule élève a stagné entre le pré-test et le post-test.

Au sein de ce projet, nous avons également évalué les élèves selon différentes compétences qui tendent toutes à la compréhension de récit, comme nous l'avions expliqué dans la partie évaluation. Nous allons reprendre ces critères un par un pour voir l'évolution entre le début et la fin du projet. Globalement, nous pouvons observer que pour chaque compétence le taux de réussite a augmenté entre le pré-test et le post test.

Observables	Identifier les personnages de l'histoire (C1)		Connaitre le sens des mots (lexique) (C5)		Connaitre le référent culturel de la poule (C6)		Raconter les grandes étapes de l'histoire (C7)		Identifier et expliquer les sentiments du personnage (C2)		Comprendre l'implicite de l'histoire (C3)		Mettre des images dans l'ordre chronologique (C4)	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
Élèves	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
Lora	2	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1
Zoé. S	3	abs	1	abs	1	abs	2	Abs	2	Abs	3	Abs	1	Abs
Margaux	1	1	2	2	1	2	5	3	1	1	3	4	1	1
Axel	1	1	2	3	3	1	3	2	2	1	3	5	1	1
Cassandre	1	1	2	1	2	1	5	1	1	1	4	1	1	1
Léo	3	1	2	1	2	1	5	1	1	1	5	1	1	1
Ryan	2	2	2	2	1	1	6	2	2	2	4	4	2	1
Camille	1	abs	2	abs	4	abs	5	Abs	2	Abs	4	Abs	3	Abs
Lola	2	1	3	3	2	1	5	3	5	1	4	3	2	1
Kiara	5	2	3	2	1	1	6	3	5	2	4	2	2	1
Assia	1	1	3	1	2	2	5	3	4	4	5	5	1	3
Zoé. A	3	1	4	3	2	2	4	3	4	2	5	3	5	1
Noélie	1	1	3	3	4	1	4	1	3	1	4	3	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>58</b>	<b>23</b>	<b>34</b>	<b>17</b>	<b>49</b>	<b>32</b>	<b>23</b>	<b>13</b>
T% Réussite par compétence	<b>50%</b>	<b>85%</b>	<b>43%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>79%</b>	<b>22%</b>	<b>48%</b>	<b>38%</b>	<b>65%</b>	<b>27%</b>	<b>34%</b>	<b>57%</b>	<b>85%</b>
	Compétence que les élèves maîtrisent le <b>mieux</b> au post test.						Compétence la <b>moins</b> maîtrisée au pré-test.				Compétence la <b>moins</b> maîtrisée au post test.		Compétence la <b>mieux</b> maîtrisée au post-test et pré-test	

### 3.4.3. L'analyse des résultats

Lorsque l'on regarde de plus près l'écart entre le score du pré-test et celui du post-test, nous pouvons observer deux élèves qui ont très peu progressé (+3% et +4%). Le premier élève n'a pas de difficulté majeure lorsque nous travaillons en classe, je m'aperçois alors que même si le langage est en bonne voie d'acquisition pour cet élève, il semblerait qu'il ait quelques difficultés pour comprendre des textes littéraires. Son score au post-test étant de 50% montre effectivement qu'il n'est pas en grande difficulté, cependant il est nécessaire de le prendre en compte sachant

que dans les autres compétences travaillées en classe, c'est un élève plutôt doué qui accepte mal l'échec. L'échec semble être très difficile à surmonter pour lui comme j'ai pu le voir dans d'autres séquences, je pense alors qu'il n'ose peut-être pas se lancer, par manque de confiance en soi, de peur de se tromper...

En ce qui concerne la deuxième élève ayant peu progressé, il s'agit d'une enfant née en fin d'année 2014, qui ne semble pas encore avoir acquis tous les codes de l'école. En effet, lorsque je lui demande de prendre la parole en petit groupe pour dire « bonjour », par exemple, elle a tendance à se braquer et ne veut pas forcément participer. Cela vaut également pour plusieurs autres activités langagières. Il m'est difficile de comprendre cette élève lorsqu'elle me parle, même si cela est rare. Elle semble également avoir un manque de confiance en soi et se met en retrait volontairement lorsque nous travaillons les compétences orales. Il m'est difficile également de la faire entrer dans les activités orales, bien qu'au travers de quelques détours, j'arrive à la faire légèrement participer. En revanche, elle se braque lorsque je ne comprends pas ou lorsque ce n'est pas la réponse que j'attendais.

Pour tous les autres élèves, l'écart est de plus de 10% et cela montre qu'effectivement ces élèves-là ont considérablement progressé grâce à la séquence. Je peux donc répondre à ma problématique de manière positive. Effectivement, d'après les résultats obtenus, nous pouvons voir que le dispositif *Narramus*, utilisé en classe de petite section, permet une amélioration globale des compétences en compréhension mais également en production orale.

---

**Compétences Programmes :** S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour mieux se faire comprendre.

**Compétences *Narramus* :** Compétences lexicales et syntaxiques

---

Ces compétences travaillées permettent aux élèves d'acquérir les compétences lexicales et syntaxiques nécessaires à la compréhension de l'album travaillé. Nous pouvons voir que dans pour ces trois compétences, le taux de réussite moyen a augmenté au post-test.

C1 : Identifier les personnages de l'histoire		
+	0	-
Lora	Margaux	
Léo	Ryan	
Lola	Axel	
Kiara	Cassandre	
Zoé. A	Assia	
	Noélie	

En ce qui concerne la compétence C1, six élèves identifient les personnages de l'histoire dès la découverte du nouvel album. En revanche, on voit que pour les cinq autres élèves, qui ont progressé dans cette compétence, il était nécessaire de travailler sur la notion de personnages de l'histoire afin de les reconnaître et les mémoriser. Au niveau des élèves qui ont progressé, seulement deux sont en très grande difficulté langagière. Le fait de travailler régulièrement avec les personnages (marottes et maquettes) a donc permis aux élèves une meilleure compréhension de l'histoire. Ils ont pu également faire des liens entre les différents personnages. Encore une fois, la démarche utilisée dans le protocole *Narramus* montre son efficacité.

C5 : Connaître le sens des mots de l'histoire (froid)		
+	0	-
Cassandra	Margaux	Axel
Léo	Ryan	
Assia	Lola	
Kiara	Lora	
Zoé. A	Noélie	

Pour cette compétence, les résultats sont assez homogènes, certains élèves ont eu besoin de travailler le sens du mot « froid » en l'associant à différentes images qui enrichissaient la connaissance alors que d'autres connaissaient déjà le sens de ce mot. Un seul élève a régressé après les séances. Cependant, j'ai observé une ambiguïté chez beaucoup d'élèves avec les images proposées. En effet, plusieurs ont réussi à justifier leur choix d'images erronées par rapport à ce que l'on attendait, de façon à montrer qu'ils avaient compris ce que l'on attendait d'eux. Je prends donc l'exemple de la batterie d'image représentant le froid (Annexe 2, Images froid). Pour nombre d'entre eux, au pré-test mais aussi au post-test, ils m'ont dit que l'image de la petite fille en maillot de bain évoquait pour eux le froid. En effet, je me suis aperçue que cette petite fille en maillot de bain était sur une image qui ne présentait aucun contexte, les élèves ont alors mis en avant le fait « qu'elle n'était pas assez habillée donc elle a froid ». Même chose pour l'image de la plage, les élèves m'ont dit « l'eau est froide » ou « quand on sort de la mer il fait froid » ou encore « qu'à la mer il fait froid ». Effectivement, lorsque l'on se penche sur ses dires d'élèves, selon le contexte dans lequel ils ont connu la mer, chaque réponse est juste puisque l'eau peut être froide, il peut également faire froid selon la saison, etc... J'émet alors un gros doute sur la légitimité des images intruses choisies dans la batterie d'images représentant le froid.

C6 : Connaitre le référent culturel de la poule		
+	0	-
Cassandra	Kiara	Margaux
Léo	Ryan	
Assia	Lora	
Lola	Zoé. A	
Noélie		
Axel		

Les référents culturels de la poule étaient majoritairement connus des élèves au pré-test. Cependant, il semble pour Margaux que l’alternance entre photo réelle de la poule et différents personnages de la poule ne représentent pas la poule en général.

**Compétences Programmes :** Pratiquer divers usages du langage oral : décrire, raconter, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue.

**Compétences Narramus :** Compétences narratives en production.

C7 : Raconter les grandes étapes de l’histoire		
+	0	-
Cassandra		
Léo		
Assia		
Lola		
Noélie		
Axel		
Kiara		
Ryan		
Lora		
Zoé. A		
Margaux		

Cette compétence met bien en avant l’objectif majeur du protocole *Narramus* puisque l’on voit que tous les élèves interrogés ont progressé dans la narration de l’histoire étudiée. Sur cette compétence le taux de réussite moyen est passé de 22% à 48%. Contrairement à mon ressenti (Annexe 4, Séance 6) concernant la dernière séance qui était destinée à la narration, les élèves interrogés ont su raconter l’histoire sans mélanger l’ordre chronologique et les autres albums connus. La différence entre le pré-test et le post-test est flagrante et confirme mes hypothèses concernant l’efficacité du dispositif en ce qui concerne la production orale. Cependant, cette compétence est tout de même la moins maîtrisée par les élèves selon les résultats du post-test. Nous pouvons alors identifier les difficultés des élèves de petite section en lien avec la production orale, or il semblerait que ce soit un processus normal pour des élèves de 3-4 ans. En effet, selon le GFEN Maternelle (2017) vers 3 ans, dans un album, les élèves reconnaissent

des personnages, pointent des actions, les décrivent, expliquent une image. Il est alors encore difficile pour eux de parvenir à raconter une histoire de manière fluide. Vers 4 ans ils commencent à comprendre le lien de causalité entre deux actions, ce qui leur permet par la suite de faire des inférences sur des textes plus complexes. Cela se fait à travers l'identification des intentions des personnages, émotions, et leurs buts à atteindre. Parmi les élèves ayant eu le score maximum possible dans cette compétence, deux sont nés en début d'année et les deux autres sont nés après le 1<sup>er</sup> septembre. En revanche, les élèves ayant eu le moins bon score sur cette compétence, quatre élèves sur cinq sont nés après le 1<sup>er</sup> mai, ce qui pourrait expliquer qu'ils n'aient pas encore acquis les différents liens de causalité qu'il peut y avoir entre plusieurs événements de l'histoire.

---

**Compétences Programmes** : Pratiquer divers usages du langage oral : décrire, raconter, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue.

**Compétences Narramus** : Compétences inférentielles.

---

C2 : Identifier et expliquer les sentiments des personnages de l'histoire		
+	0	-
Zoé. A	Margaux	
Lola	Cassandra	
Noélie	Léo	
Axel	Ryan	
Kiara	Assia	
Lora		

La plupart des élèves savent identifier et expliquer les sentiments des personnages, cependant six élèves ont tout de même progressé dans cette compétence. Parmi les élèves ayant stagné, une seule élève (Assia) a un bas score, il s'agit d'une élève ayant des difficultés d'expression orale. Les quatre autres élèves ayant stagné avaient déjà un score élevé au pré-test pour cette compétence.

C3 : Comprendre l'implicite de l'histoire		
+	0	-
Zoé. A	Ryan	Margaux
Lola	Assia	Axel
Noélie	Lora	
Cassandra		
Kiara		
Léo		

Cette compétence reste la moins maîtrisée de toutes par les élèves. Effectivement, nous sommes passés d'un taux de réussite de 27% à 34%, nous n'atteignons même pas la moyenne. Il semble

encore compliqué pour les élèves de comprendre l'implicite d'une histoire, même si nous l'avons travaillé durant les séances, beaucoup au post-test m'ont dit que le renard était gentil. Ils n'ont pas tort, tous ont entendu l'histoire jusqu'au bout et certes le renard est gentil, je pense alors qu'ils n'ont pas fait la différence entre ce que pensaient les animaux lorsqu'ils ont vu le renard et comment le renard était réellement. La manière dont les albums sont travaillés peut en dire long sur cette difficulté à comprendre l'implicite, en étudiant chaque album comme dans *Narramus*, je pense que les élèves progresseraient de manière significative dans cette compétence. Il y a tout de même trois élèves qui ont le score maximal sur cette compétence, parmi eux, une élève avait déjà compris l'implicite lors du pré-test.

Cependant, d'après Cèbe et Goigoux (2007), les compétences inférentielles sont justement importantes à travailler, de sorte que les élèves parviennent ensuite à comprendre les états mentaux des personnages ainsi que les relations causales. Elles sont donc primordiales à la compréhension d'un album puisqu'elles permettent de faire le lien entre les personnages, les pensées et les différents événements présents dans l'histoire, d'où l'importance de les travailler dès la maternelle. Il faut tout de même rappeler que l'enseignement de textes complexes permet aux élèves de progresser dans la compréhension d'album : « *Ces textes « complexes », qui « résistent » à la compréhension immédiate du lecteur, participent d'une conception de la lecture comme une activité de résolution de problème.* » (TAUVERON, 1999)

---

**Compétences Programmes :** Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

**Compétences *Narramus* :** Compétence narrative en réception.

---

C4 : Mettre les images dans l'ordre chronologique		
+	0	-
Zoé. A	Axel	Assia
Lola	Margaux	
Noélie	Lora	
Ryan	Cassandre	
Kiara	Léo	

Les élèves avaient déjà travaillé plusieurs fois avec l'autre enseignante sur la chronologie de plusieurs albums. Il semblerait d'après les résultats que pour certains, cela porte ses fruits puisqu'ils maîtrisaient déjà la compétence au pré-test. Cependant, pour beaucoup d'entre eux, l'étape que j'ai ajoutée à la séance 6 pour connaître l'ordre d'arrivée des personnages les a aidés pour le post-test. J'ai souvent relevé des commentaires des élèves au pré-test qui me disaient que la première image de l'album était l'oiseau, or nous avons choisi de mettre le personnage

de Léa seule, lorsque l'on demande aux élèves de replacer les images dans l'ordre. Il aurait été plus judicieux de mettre la première image de l'album, une illustration présente au milieu de l'album, puis la dernière image comme cela était le cas. (Annexe 3, évaluation pré-test/post test) Cela aurait permis à plusieurs élèves de lever l'ambiguïté sur cet exercice.

Lorsque les élèves ont raconté l'histoire avec les masques, ils ont su qui commençait à parler grâce aux images des personnages remises dans l'ordre juste avant et laissées à leur vue, d'où l'importance de la chronologie également pour aider les élèves à comprendre.

### 3.5. Des pistes de remédiation

Afin de permettre aux élèves de comprendre et raconter un album, j'avais choisi de réaliser les séances de langage par groupe d'environ huit élèves. Il me semblait intéressant de proposer aux élèves les plus faibles de pouvoir participer au maximum lors de chaque séance. Cependant, ayant mixer les groupes avec des élèves en difficulté et de bons élèves, je me suis rendu compte que ce n'était peut-être pas la bonne solution car les bons élèves étaient toujours très présents dans le groupe, voire trop et dominaient les plus faibles. De plus, ce choix avait été fait en prenant en compte le niveau de la classe, la petite section. Dans le protocole *Narramus* présentant *La sieste de Moussa*, il était préconisé de réaliser les séances en classe entière mais comme ce dernier était destiné aux MS-GS, j'avais préféré garder mes petits groupes de langage. À l'avenir, j'aimerais tester le nouveau *Narramus* sorti en 2018, pour pouvoir comparer mon adaptation du protocole avec leur protocole réellement mis en place pour des PS.

En termes de remédiations, je pense qu'avec certains élèves, plus en difficulté, il serait nécessaire d'agir en amont en réalisant une partie de la séance avec eux, plutôt que sur la remédiation. Le fait de réaliser une étape de la séance avec eux, leur permettraient peut-être d'accrocher plus sur la séance faite en plus grand groupe et de participer volontairement puisqu'ils auront déjà travaillé sur cette séance. Pour les élèves qui apparaissent en – dans les différents tableaux reprenant les compétences, soit Axel, Margaux et Assia, j'aurais effectivement pu prévoir un temps de travail durant le temps d'accueil en leur proposant différentes activités reprenant les difficultés observées pour chacun. Les deux élèves, Axel et Margaux avaient des difficultés à comprendre l'implicite, j'aurais pu réaliser une activité autour du personnage du renard, avec des albums déjà rencontrés par les élèves (*Le petit bonhomme de pain d'épice*) pour les aider à comprendre la peur des trois autres personnages face au renard. Ils avaient également des difficultés avec la notion de « froid », pour Axel et le référent de la poule pour Margaux. Un travail de remédiation est nécessaire pour ces élèves afin d'éclaircir

ces notions, comme par exemple une comparaison entre les mots « chaud » et « froid » permettant de donner du sens aux deux termes. Cela peut être fait avec des ateliers de manipulation (sentir le chaud/ le froid) et des tris d'images représentant le froid d'un côté et le chaud de l'autre. Concernant le référent de la poule, la découverte de documentaires jeunesse ou d'albums autour de la poule aurait permis à Margaux de se constituer un référent autour de cet animal.

Pour Assia qui était en négatif seulement sur la compétence chronologique, toujours durant l'accueil, j'aurais pu lui proposer une ou plusieurs activités permettant de travailler la chronologie, en lui expliquant explicitement ce que j'attendais d'elle et en prenant l'album afin de lui montrer l'ordre d'arrivée des personnages.

De plus, mes observations de séances m'ont permis de mettre en avant un paramètre qui pourrait freiner l'acquisition par les élèves des différentes compétences en compréhension. Effectivement, chaque fin de séance, je trouvais les élèves dissipés, plus attentifs et ils semblaient lassés par la longueur de la séance. Effectivement, dans *La sieste de Moussa*, les séances durent environ trente minutes, nous nous étions calquées sur cette durée pour réaliser nos séances mais j'ai observé que celle-ci était trop longue pour mes élèves. Peut-être qu'en coupant la séance en deux, en réalisant une partie dans la matinée, puis la deuxième plus tard (après la récréation, motricité, comme évoqué par les enseignants testeurs) les élèves seraient plus attentifs et mieux concernés par les apprentissages en question. Cependant, par manque de temps il m'était difficile de suivre tous les conseils proposés...

Durant la séquence, j'ai tout de même mis en œuvre des remédiations auprès des élèves en difficulté. Effectivement, en classe de PS, il est difficile de revenir sur une séance faite le matin, la même matinée. Certains élèves en difficulté sont présents l'après-midi, j'en profitais alors pour revoir le vocabulaire avec eux, le rendre explicite en mimant, en montrant les images déjà rencontrées durant la séance, cela notamment pour une élève en question qui ne parle pas la langue française, il lui est alors très difficile de comprendre un récit. La remédiation semble porter ses fruits puisque régulièrement elle évoque des mots de vocabulaire travaillés lorsqu'elle voit des images lui rappelant celles que l'on avait vu pendant les séances. Cependant, pour cette élève, il reste impossible de raconter une histoire entendue ; être attentive cinq minutes quand je parle en classe entière est déjà un calvaire pour elle. Je vais continuer de reprendre le lexique avec elle et lui lire individuellement l'album, pour voir si des progrès apparaissent en compréhension d'histoire entendue.

Une autre élève avec un fort potentiel avait des difficultés pour raconter l'histoire, il me semblait que tout se mélangeait dans sa tête lorsqu'elle essayait de raconter l'histoire. C'est une élève très active, qui ne tient pas en place et qui a sans cesse besoin de se mettre en avant. Elle est souvent excitée et a du mal à se poser sur une activité. Je lui ai proposé de raconter le début de l'histoire à l'aide de la maquette et des marottes, je l'ai filmé pour qu'elle puisse s'observer ensuite. Plusieurs prises ont été faites car elle a eu besoin que je lui raconte plusieurs fois l'histoire pour ensuite réussir avec ses propres mots. Pourtant je sais que c'est une élève qui connaît parfaitement l'histoire, elle a juste besoin de tout organiser dans sa tête, d'où la remédiation individuelle.

En revanche, certains élèves qui n'apparaissent pas dans l'échantillon évalué ont également connu des difficultés face à ma séquence. Effectivement, pour les élèves non francophones ou parlant très peu, il a été difficile de mémoriser certains mots présents dans l'album. En travaillant sur un album plus complexe (*La véritable histoire des trois petits cochons*, de Quentin Gréban), toujours à la manière de *Narramus* durant la période 4, je me suis aperçue que beaucoup d'élèves étaient passifs lorsque je montrais les images et que j'évoquais le mot correspondant. Avec l'aide d'une de mes tutrices qui a pu observer une de mes séances, j'ai pu mettre en œuvre pour les séances suivantes différentes modalités pour travailler le vocabulaire. C'est-à-dire, qu'au lieu de toujours montrer les images et donner le vocabulaire aux élèves comme évoqué dans le protocole, je pouvais alterner avec le fait de montrer tout d'abord l'image, laisser réfléchir les élèves, écouter leurs propositions, valider ou invalider, avec le fait de donner directement le mot correspondant à l'image. Une autre modalité a alors été évoquée par ma tutrice lorsqu'elle s'est aperçue, à la différence de moi qui était dans l'action, que peu d'élèves étaient actifs durant ce temps. Cette modalité implique directement tous les élèves dans l'activité puisque chacun a un carton avec les différentes images déjà vues au cours des séances précédentes et une pince à linge qu'ils doivent poser sur l'image correspondant au mot que je dicte (Annexe 5, Photos d'élèves). En réalisant à plusieurs reprises la révision du vocabulaire de cette manière, je me suis aperçue que tous les élèves connaissaient les mots de l'album travaillé.

### 3.6. Analyse critique du projet

La mise en œuvre de ce projet nous a permis de tester le protocole *Narramus*, qui n'était pas encore existant pour la classe de petite section. En choisissant de travailler sur ce dernier, nous avons donc dû créer toute notre séquence et notre évaluation en s'inspirant de ce qui avait été fait pour les classes de moyennes et grandes sections.

#### 3.6.1. Analyse critique de l'évaluation

Les choix que nous avons fait concernant l'évaluation ont été aiguillés par *Narramus* exploitant *La sieste de Moussa*, mais également par nos lectures qui nous ont permis de cibler les besoins et difficultés des élèves de petite section. En évaluant mes élèves, avant et après la réalisation de la séquence, j'ai pu m'apercevoir que notre évaluation comportait certaines ambiguïtés qui auraient pu amener quelques élèves à être dans le négatif au post-test. Effectivement, comme je l'ai dit précédemment, nous avons dû faire des choix, qui, avec du recul, semblent peu judicieux. Tout d'abord, je reviens sur les différentes images proposées pour illustrer le terme « froid ». Plusieurs élèves n'ont pas eu tous les points sur cette compétence car ils ont interprété les images autrement que ce que nous attendions d'eux. (Annexe 3, Images froid) Pour la petite fille en maillot de bain, tous les élèves ayant pointé cette image comme représentative du froid ont justifié leur choix en disant qu'elle avait froid car elle n'était pas beaucoup habillée. Ceci est totalement juste car l'absence de l'environnement ne permet pas aux élèves de dire si effectivement cela représente le froid ou non. Il en va de même pour l'image de la plage, les élèves qui l'ont pointé disaient : « Quand on sort de l'eau à la mer on a froid ». En se basant sur leur ressenti lorsqu'ils étaient à la plage, ces élèves avaient raison, je ne pouvais pas contredire leurs paroles. Cependant, effectuant l'évaluation avec une collègue, nous nous étions mises d'accord sur le barème de notation et avons choisi de ne pas accorder tous les points si les images montrées ne correspondaient pas à nos attentes. Il aurait été nécessaire que l'on revoit notre barème de notation car certains élèves ont perdu des points de ce fait. Le choix de ces images n'est donc pas judicieux dans la batterie d'image proposée aux élèves.

De plus, je reviens également sur la compétence liée à la chronologie de l'histoire. Les images choisies (Annexe 3, images chronologiques de l'histoire) ont mis certains élèves en difficultés car elles n'étaient pas en accord avec le début de l'album. Lorsque les élèves ont découvert l'album, la première image de l'histoire qu'ils ont vue était celle du personnage de l'oiseau. Par la suite, les élèves feuilletaient l'album librement et voyaient également que la première page

de l'histoire était l'oiseau. Durant ma séquence, nous avons travaillé également sur la première image qui montre l'oiseau assis sur sa branche, qui semble avoir froid, nous nous sommes mis à la place du personnage et à chaque fois que les élèves racontaient l'histoire ils évoquaient en premier le fait que l'oiseau était triste, qu'il avait froid pour ensuite évoquer Léa la poule qui avait chaud. De ce fait, en proposant aux élèves de remettre les images dans l'ordre en commençant par la deuxième image de l'album, nous avons mis en difficulté certains élèves qui s'appuyait sur la chronologie de l'histoire pour remettre les images dans l'ordre. Ici, encore une fois, la première image choisie n'était pas judicieuse avec des élèves de petite section, ce n'est qu'en faisant passer le post-test que je me suis aperçue de l'erreur.

Pour finir sur l'évaluation, j'ai fait passer les élèves un par un durant le temps d'accueil. Certains n'étaient pas attentifs car ils entendaient leurs camarades chahuter ou encore car ils pensaient être « privés » de jouer. Par manque de temps, je n'avais pas le choix de cette disposition mais à l'avenir je prendrai plus de temps et je ferai passer les élèves en évaluation pendant un temps d'atelier pour éviter qu'ils se sentent frustrer par le fait de ne pas jouer comme les autres. De cette manière, le niveau sonore sera également différent puisque les élèves seront concentrés sur une tâche à réaliser.

### 3.6.2. Analyse critique de la séquence

Concernant ma séquence mise en place, plusieurs critiques me paraissent essentielles pour permettre à mes élèves une meilleure réussite à l'avenir.

Tout d'abord, la mise en place et la gestion de mes séances doivent être discutées. En effet, ce protocole nécessitait un matériel spécifique pour sa mise en œuvre, il fallait être équipé d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur. Pour ma part, au sein de ma classe, je n'ai ni vidéoprojecteur, ni ordinateur. J'ai donc dû utiliser mon ordinateur personnel pour chacune des séances et emprunter un vidéoprojecteur d'une collègue, ce qui fut difficile à gérer car chaque matin je devais m'assurer que la collègue n'en avait pas besoin, aller le chercher dans sa classe et le lui ramener chaque midi. En étant à mi-temps sur la classe, la gestion de ce matériel était donc compliquée. De plus, durant mes séances, un autre groupe d'élève travaillait en classe sur une activité autonome, ils étaient peu productifs car très attirés par la projection au tableau. C'est un paramètre auquel je n'avais pas pensé dans mon organisation de classe. Pour finir sur ce point gestion, je me suis appuyée sur le protocole pour définir la durée de chacune de mes séances. Or, dans celui de *La sieste de Moussa*, les élèves visés sont des élèves de moyenne et grande section, plus âgés et donc plus attentifs. J'ai donc réalisé des séances de 30 minutes chacune ce qui était évidemment trop pour mes élèves de petites sections qui décrochaient vers

la fin. En réfléchissant sur une autre manière de faire, encore une fois il me semble important de prendre plus de temps pour cette séquence et de dédoubler chaque séance. Il était notamment préconisé dans *Narramus* de couper les séances en deux et de faire des réactivations en collectif ou demi groupe pendant les temps de rituel par exemple, ce qui était impossible à faire dans le cadre de mon mémoire puisque j'avais une contrainte de temps et tous les groupes devaient passer durant ma présence à mi-temps à l'école.

Ce point concernant la durée de mes séances fait émerger une autre limite, celle de la quantité de travail demandée aux élèves. Les séances qui permettaient un apprentissage de nouveaux mots étaient suivis d'autres activités comme se poser des questions sur les illustrations, raconter l'histoire, se demander ce que pensent les personnages... et étaient donc trop conséquentes pour des élèves de petite section. Les prochaines séquences que je réaliserai avec le protocole *Narramus*, seront donc découpées, afin de permettre aux élèves une meilleure appropriation des connaissances. Leur proposer deux ou trois activités différentes sur un album durant la même séance est trop couteux pour des élèves de cet âge et explique leur inattention régulière en fin de séance.

Pour finir, j'émet également une limite sur les groupes que j'ai créé dans le but de cette séquence. Étant donné l'hétérogénéité présente, en termes de niveau, dans ma classe, j'ai voulu harmoniser les groupes en mixant bons élèves et élèves en difficultés, pour avoir des éléments moteurs dans chaque groupe. Avec du recul, je pense qu'à l'avenir, avec une même hétérogénéité qu'actuellement, je privilégierai plutôt des groupes de besoin lors de séances spécifiques à l'apprentissage du vocabulaire, ou même pour les séances de production oral en continu, lorsqu'il s'agit de raconter l'histoire. Effectivement, certains élèves n'ont pas besoin de réaliser toutes les séances selon leur niveau (exemple pour le vocabulaire) et les élèves en difficulté peuvent moins participer car les élèves moteurs prennent le dessus dans des groupes mixtes. Ils seraient donc plus actifs dans des groupes de besoin.

## Conclusion

La mise en place de ma séquence de langage en adaptant le protocole *Narramus* m'a donc permis de répondre à nos hypothèses de départ de manière positive. Effectivement, nous nous demandions si le fait d'utiliser l'outil *Narramus*, pouvait accroître de manière positive les compétences en compréhension, y compris pour les élèves en difficulté. À la suite de la mise en œuvre de la séquence au sein de ma classe, les résultats ont été limpides et ont montré

l'accroissement positif des compétences en compréhension pour quasiment la totalité des élèves testés. De plus, mes observations concernant les élèves non testés m'ont également permis de valider cette hypothèse. Les modalités de travail autour de l'album étant différentes de ce que nous faisons habituellement ont également aidé les élèves à s'impliquer dans le protocole. De ce fait, leur implication leur a permis de faire de gros progrès aussi bien en termes de compréhension qu'en production orale.

En s'appuyant sur les résultats, le protocole *Narramus* nous a donc confirmé son efficacité concernant l'évolution des compétences en compréhension des élèves mais également l'évolution du langage oral en production.

Afin d'améliorer l'utilisation de cet outil, il serait intéressant de comparer les résultats obtenus avec ce dispositif au sein des trois niveaux de maternelle mais également d'exploiter en classe le nouvel outil *Narramus (Le machin)* sorti en 2018, pouvant également être utilisé pour une classe de petite section. Cela permettrait alors d'observer les différentes manières d'exploiter un album, en comparant ma séquence mise en place et la séquence proposée par des auteurs experts.

## Bibliographie

ADAD. D. (2017), *L'évaluation positive en maternelle*, RETZ.

BLANC. N., (2010), *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, DUNOD.

BOISSEAU. P, (2005), *Enseigner la langue orale en maternelle*, RETZ.

CÈBE S., GOIGOUX. R. et THOMAZET. S., (2003) « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités », in Lire-Écrire, un plaisir retrouvé.

Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid48095/lire-ecrire-un-plaisir-retrouve.html>.

CÈBE. S., GOIGOUX. R., (2017), Narramus : apprendre à comprendre et à raconter « La sieste de Moussa », Retz.

GFEN Maternelle, (2017), *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle- Réflexions, pratiques, outils*, Chronique sociale.

GOIGOUX. R. (2015), *Étude de l'influence des pratiques des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport Lire-Écrire.

Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>.

HADJI. C. (1989), *L'évaluation : règles du jeu, des intentions aux outils*, ESF Editeur.

JADOUL. E., (2014), *Gros ours, il fait froid !*. Bruxelles : Petites cachettes, Casterman.

JADOUL. E., (2004), *Juste un petit bout !*. Paris : Pastel, l'école des loisirs.

JADOUL. E., (2012), *Mon Bonnet*. Bruxelles : Casterman.

JADOUL. E., (2017), *Mon Écharpe*, Paris : Pastel, l'école des loisirs.

JARRAUD. F., (2017), Exclusif : Lecture : Les effets prouvés de la méthode Narramus, *l'expresso - Le café pédagogique*.

Repéré à :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/09/18092017Article636413168962089074.aspx>

JARRAUD. F., (2016), Lire et écrire : Téléchargez la synthèse de l'étude de R Goigoux, *l'expresso-Le café pédagogique*.

Repéré à :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/09/12092016Article636092606552107077.aspx>

MAKDISSI. H., BOISCLAIR A. (2004), *L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : Une grille de développement du récit*. Document III : Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Annexe - Programme de l'école maternelle.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (Mai 2017), CYCLE I Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle, in [eduscol.education.fr/ressources2016](http://eduscol.education.fr/ressources2016)

Repéré à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_apprendre\\_a\\_comprendre\\_recits\\_774761.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf)

TAUVERON. C., (1999), « comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » *Repères, Comprendre et interpréter les textes à l'école*, n°19, p.9-38

Repéré à [http://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2289](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289)

## Annexes

ANNEXE 1/ Extrait du projet d'école.....	35
ANNEXE 2/ Tableau synthétique de la séquence.....	36
ANNEXE 3/ Évaluation pré-test/post-test.....	38
ANNEXE 4/ Présentation des séances avec analyse du déroulement effectif.....	44
ANNEXE 5/ Photos d'élèves.....	54

## **ANNEXE 1/ Extrait du projet d'école**

**ANNEXE 2/ Tableau synthétique de la séquence :**

Séance	Durée	Dispositif	Matériel	Compétences	Déroulement
Pré-test	10 min par élève	Individuel	Album + fiches évaluation		Lecture de l'album. Passage des élèves pour le pré-test.
Séance 1	30min	Groupe de 8 élèves	Images pour mettre en mémoire les mots.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre.</li> <li>- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue.</li> <li>- S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis.</li> <li>- Comprendre des textes écrits sans autres aide que le langage entendu.</li> </ul>	Présentation de la séquence aux élèves. Ils vont ensuite apprendre à mettre en mémoire le vocabulaire puis ils vont écouter et raconter, les quatre premières doubles pages de l'album.
Séance 2			Images pour mettre en Mémoire le vocabulaire. Les masques. La maquette.		La séance commence par un rappel de la séance 1, l'enseignant présente ensuite l'objectif de travail de la séance, ils vont se mettre provisoirement à la place de l'oiseau. Ensuite à la place de Léa. Prolongement : jouer le début de l'histoire, introduire le matériel qui permet de s'entraîner à raconter.
Séance 3			Images pour mettre en mémoire le vocabulaire. Les masques. La maquette.		Rappel de la séance 1 et 2. Les élèves vont mettre en mémoire le nouveau vocabulaire nécessaire à la compréhension de la suite de l'histoire. Ils découvrent alors la suite et se mettre à la place du nouveau personnage. Prolongement : réviser le lexique en salle de motricité, organiser une activité d'entraînement à la narration en petit groupe.
Séance 4			Images pour mettre en mémoire le vocabulaire Les masques. La maquette.		Rappel de la séance 1 à 3. Les élèves mettent le vocabulaire en mémoire pour ensuite découvrir la suite de l'histoire. Ils émettent des hypothèses sur ce qu'il peut arriver. Prolongement : début des premiers moments où les élèves

			Histoire à écouter.		vont raconter seuls aux autres (auditoire).
Séance 5			Idem S4		Rappel séance 1 à 4. Mettre le vocabulaire en mémoire permettant de comprendre la fin de l'histoire. Écouter toute l'histoire et la raconter.
Séance 6			Idem S5		Toute la classe sera en petit groupe de 3 ou 4 élèves et ils vont raconter l'histoire entre eux avec le matériel d'aide. Puis dans différent moment de la journée, raconter au PE ou à l'ATSEM seul.
Post-test	10 min par élève	Individuel	Album + fiches évaluation		Lecture de l'album. Passage des élèves pour le post-test. Les questions seront les mêmes que le prétest.

## **ANNEXE 3/ Évaluation pré-test/post-test :**

### **Évaluation Pré-test/Post-test**

#### Informations relatives à l'évaluation :

La recherche sera faite sur le protocole *Narramus* déjà existant. Cependant, nous avons choisi l'album *Juste un petit bout !*, D'Emile Jadoul, car il est plus accessible aux élèves de petite section.

L'évaluation pré-test se déroulera le mercredi 10 janvier 2018 et l'évaluation post-test le vendredi 9 février 2018

Support : Les élèves auront devant eux l'album. Ils auront accès s'ils le souhaitent aux différentes illustrations pour les aider dans leurs réponses aux questions.

Comment : L'album sera lu avant, en temps de regroupement avec tous les élèves. Nous expliquerons aux élèves que nous allons leur lire un album et que nous travaillerons dessus par la suite, donc nous ne ferons pas de commentaires pendant la lecture.

Une fois que les élèves seront partis aux ateliers, nous ferons venir individuellement les élèves concernés par le pré-test et nous leur relirons une seconde fois l'album. Nous leur poserons ensuite les questions pour l'évaluation. Tous les pré-tests seront enregistrés pour permettre à l'enseignante d'être en activité totale avec l'élève et de revenir ensuite sur les réponses de chacun.

Les élèves seront évalués selon sept compétences et auront le choix entre quatre ou cinq (ne concerne qu'une seule question) réponses. Ces réponses sont classées selon les critères choisis :

1. Réponse attendue complète.
2. Réponse attendue partielle.
3. Réponse éloignée de ce qui est attendu.
4. Aucune réponse. Relance de l'enseignant sous forme de vrai/faux. L'enseignant sera vigilant et fera en sorte d'intervertir l'utilisation du vrai/faux en première proposition s'il doit relancer l'élève systématiquement.

À la fin de l'évaluation, nous comptabiliserons le nombre de points des élèves et cela nous permettra d'obtenir un score pour classer le niveau de compréhension. Plus le score des élèves sera bas, plus leur niveau de compréhension sera bon. Nous calculons le meilleur score total en

additionnant toutes les réponses attendues à chaque compétence, soit  $7*1 = 7$ , qui correspond au meilleur niveau de compréhension. Nous mettrons ensuite ce score en pourcentage.

Fiche évaluation :

Prénom : .....

---

## PRÉ-TEST : JUSTE UN PETIT BOUT, EMILE JADOUL

### I. LIRE L'ALBUM EN MONTRANT LES IMAGES.

### II. QUESTIONS DE COMPRÉHENSION :

#### QUESTION 1 :

- Laisser l'album à disposition de l'élève.
- Dire : *Est-ce que tu peux me dire qui est dans l'histoire ?*

Réponse :

.....

#### QUESTION 2 :

- Montrer la double page n°3
- Dire : *A ton avis, qu'est-ce que Léa, la poule, se dit dans tête ?*

Réponse :

.....

#### QUESTION 3 :

- Montrer la double page n°11
- Dire : *A ton avis, qu'est-ce que Léa se dit dans sa tête lorsqu'elle dit « oui » pour donner un bout de son écharpe au renard ?*

Réponse :

.....

**QUESTION 4 :**

- Donner les images (Images chronologie).
- Dire : **Remet les images dans l'ordre de l'histoire.**

Erreurs :

.....

**QUESTIONS 5 :**

- Donner la fiche « image froid » (Images froid)
- Dire : **Montre-moi toute les images qui te font penser au froid.**

Erreurs :

.....

**QUESTION 6 :**

- Donner fiche « image poule » (Images poule)
- Dire : **Montre-moi toutes les images qui te font penser à la poule.**

Erreurs :

.....

**QUESTION 7 :**

- Donner l'album à l'élève.
- Dire : **Raconte-moi l'histoire de « Juste un petit bout ».**

Réponse :

.....

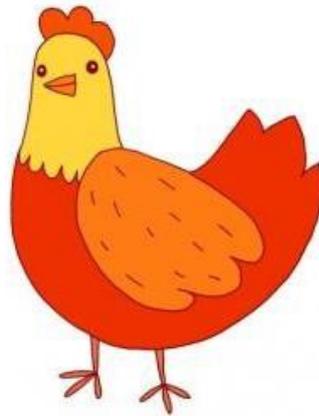
IMAGES CHRONOLOGIQUES DE L'HISTOIRE



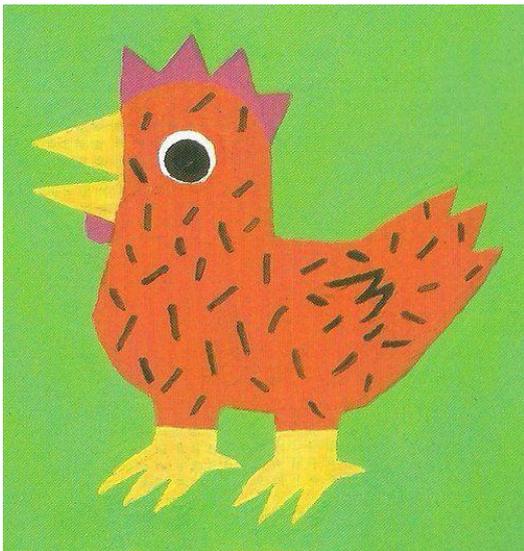
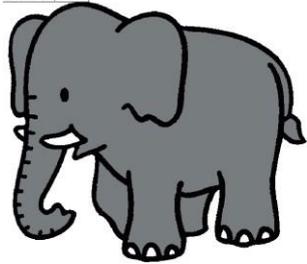
IMAGES FROID



**IMAGES POULE**



Ashtor sanata.com



## ANNEXE 4/ Présentation des séances avec analyse du déroulement effectif

PS

### Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

#### *Juste un petit bout*, Emile JADOUL

*Séquence de littérature basé sur le protocole Narramus de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux.*

Objectif	<b>Raconter individuellement l'histoire de <i>Juste un petit bout</i> !.</b>
Relation avec les programmes	<b>Cycle 1 - Programme 2015</b> Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

#### Déroulement des séances

**Séance 1** : Découvrir le début de l'histoire et bien la comprendre (30 min)

**Séance 2** : Se mettre à la place des deux personnages (50 min)

**Séance 3** : Découvrir la suite de l'histoire (50 min)

**Séance 4** : Découvrir la suite de l'histoire (50 min)

**Séance 5** : Découvrir la fin de l'histoire (55 min)

**Séance 6** : S'entraîner à raconter toute l'histoire (30 min)

---

#### **Séance 1 : Découvrir le début de l'histoire et bien comprendre**

**Objectif** : Mettre en mémoire les évènements des pages 1 à 8.

**Matériel** : Images pour mettre en mémoire les mots, la boîte à mots, diaporama, livre.

##### **1. Présentation de la séquence aux élèves**

###### **Consigne**

**Dire** : « On va étudier, ensemble, une histoire qui s'appelle *Juste un petit bout*. On va travailler ensemble longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et pour qu'à la fin, quand on aura beaucoup travaillé, vous soyez capables de la raconter en entier, tout seuls, à la maison. »

**Résumer l'histoire** : « C'est l'histoire d'une poule qui a une belle écharpe qui la protège du froid. Elle va rencontrer d'autres animaux qui ont froid et qui vont lui demander chacun leur tour un petit bout d'écharpe de Léa ».

## 2. Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire

### Consigne

**Dire :** « Avant de découvrir le début de l'histoire, vous allez tous ouvrir une petite boîte dans votre mémoire (faire semblant d'ouvrir une boîte) : on dira que c'est la boîte qui s'appelle Juste un petit bout. Vous allez y ranger tous les mots que l'on va apprendre. C'est important d'apprendre ces mots car ils aident à bien comprendre l'histoire. »

**Montrer et expliquer le logo de la boîte :** "Chaque fois que vous verrez cette image, ça voudra dire que vous allez apprendre de nouveaux mots."

*Mots introduits lors de cette séance : "oiseau, poule, écharpe, serrer tendrement, froid".*

### Activité de l'enseignant

Le PE fait défiler le diaporama avec les différentes images permettant la compréhension des nouveaux mots. Expliciter chaque image. Inciter les élèves à répéter le mot présenté. Faire de même pour toutes les images. À la fin récapituler les nouveaux mots en montrant l'animation du diaporama (les mots qui vont dans la boîte).

## 3. Lire et raconter, ensemble, les deux premières doubles pages

### Activité de l'enseignant

**Expliquer la démarche aux élèves :** « Je vais lire le début de l'histoire de Léa mais je ne vais pas vous montrer les images tout de suite. Vous allez essayer de créer les images dans votre tête en vous aidant des nouveaux mots appris. C'est un peu comme si on fabriquait un dessin animé de l'histoire mais dans sa tête. Ensuite, je vous montrerai l'image de l'album et vous pourrez la comparer avec ce que vous aviez imaginé. »

### Afficher le texte de la première double page :

- Montrer et expliquer le logo « l'enseignante lit » puis lire le texte en montrant clairement aux élèves ce qui est lu.
- Remplacer par le logo « l'enseignante raconte » puis reformuler dans un langage adapté aux élèves, mimer, jouer sur l'intonation, expliciter l'implicite.
- Remplacer par le logo « point d'interrogation » et demander aux élèves de d'imaginer les illustrations qui peuvent accompagner le texte.

### Afficher la première double page sans texte :

- Laisser un temps aux élèves d'observer. Faire de même pour la double page 2 / 3 et 4. Enfin, afficher les deux doubles pages (que les illustrations) et faire raconter à un élève ce qu'il s'est passé dans l'histoire, qu'est-ce qu'on a appris ?

**ANALYSE DE LA SÉANCE :** Durée 25-30 minutes pour les deux groupes (entre 10-12 élèves par groupe). J'ai dû faire ma séance une sur une seule matinée alors que j'avais prévu de la faire sur 2 donc j'ai dû réunir les élèves de façon à n'avoir que deux groupes. Une séance a eu lieu à 9h et une autre à 11h.

Les élèves se sont beaucoup intéressés au départ, du fait de l'utilisation du vidéo projecteur, ce qui fut la première fois pour eux. La séance s'est correctement déroulée du début à la fin, seulement, arrivée en fin de séance les élèves commençaient à s'impatienter et certains n'étaient plus avec nous (tournaient la tête, se penchaient sur le banc...). Lorsqu'il a fallu raconter le début de l'histoire à la fin de la séance, seulement 2 élèves dans chaque groupe : (Cassandra, Zoé, S, Charlotte, Julie) se sont manifestés pour essayer de raconter ce que nous venions d'étudier. Les autres étaient très passifs.

---

## **Séance 2 : Se mettre à la place des deux personnages.**

**Objectif : Se mettre à la place des deux personnages pour mieux comprendre l'histoire.**

**Matériel :** Les images pour réviser le vocabulaire, les premières doubles pages sans texte, les masques, la maquette.

### **1. Faire un rappel de la séance 1**

#### **Consigne**

**Dire :** « Avant de continuer le travail sur l'histoire de Léa, voyons si les mots que vous avez appris la dernière fois sont toujours bien rangés dans votre tête. Je vais vous montrer les images. Attention ! Vous ne devez pas le dire, vous devez garder la réponse dans votre tête pour laisser les autres réfléchir. Quand je vous demanderai, vous pourrez donner la réponse. »

#### **Activité de l'enseignant**

**Afficher** les images pour faire réviser les mots du début de l'histoire (oiseau, poule, écharpe, serrer tendrement, froid). Faire défiler les images une à une et faire nommer par les élèves.

**Afficher** les doubles pages sans texte et faire raconter par un élève.

### **2. Présenter l'objectif de la séance**

Annoncer aux élèves qu'ils vont se mettre à la place des personnages pour mieux comprendre l'histoire.

#### **Consigne**

**Dire :** « Vous vous souvenez la dernière fois, je vous avais dit que vous alliez étudier l'histoire de *Juste un petit bout* pour pouvoir la raconter tout seul à la maison. Qu'est-ce qu'il faut faire si on veut raconter tout seul cette histoire ?

#### **Réponse attendue**

Il faut mettre dans sa tête tout ce qui se passe dans l'histoire.

#### **Consigne**

Il faut aussi bien comprendre l'histoire. C'est pour ça que l'on va essayer de se mettre à la place des personnages : on va essayer de savoir ce qu'il se disent dans leur tête.

### **3. Se mettre provisoirement à la place de l'oiseau**

#### **Activité de l'enseignant**

**Afficher** la double page 3 avec la bulle de dialogue l'oiseau, sans texte et expliquer la signification de cette bulle.

**Dire** : « Quand les traits sont droits, cela signifie que le personnage parle à haute voix et donc qu'on entend ce qu'il dit. »

**Demander** ensuite aux élèves de rappeler ce que dit l'oiseau. Accepter tous les énoncés exprimant l'idée du texte même si elle est formulée autrement.

**Cliquer** sur la bulle pour en afficher le contenu. Lire la phrase pour valider les propositions des élèves et les féliciter.

**Cliquer** sur suivant pour afficher la double page suivante avec la bulle de pensée sans texte et expliquer la signification de cette bulle.

**Dire** : « Quand les traits sont comme un nuage, cela signifie que le personnage pense dans sa tête, qu'il doit dire quelque chose dans sa tête et donc que personne ne peut l'entendre. »

**Inviter** les élèves à se mettre à la place de l'oiseau pour imaginer ce qu'il pense et écrire les propositions dans la bulle.

#### **4. Se mettre provisoirement à la place de Léa**

Procéder de la même manière que précédemment.

#### **5. Prolongement (à un autre moment de la journée)**

##### **Jouer le début de l'histoire**

Donner le masque de Léa et de l'oiseau aux élèves. Expliquer « Maintenant que vous connaissez bien le début de l'histoire, je vais demander à deux d'entre vous de jouer le début de l'histoire. L'un jouera Léa et l'autre l'oiseau. Il faudra essayer de se mettre à la place du personnage pour dire ce qu'il ressent et ce qu'il pense. Quand ils diront "on a fini", vous pourrez ajouter ou corriger ce que vous voulez. »

##### **Introduire le matériel qui permet de s'entraîner à raconter**

Présenter la maquette et les figurines aux élèves : « Vous avez vu ce que j'ai fabriqué quand vous n'étiez pas là. Qui peut me dire ce que cela représente ? C'est une maquette qui va vous aider à raconter le début de l'histoire. À partir d'aujourd'hui, avec moi ou l'ATSEM ou avec des camarades ou même tout seul. »

**ANALYSE DE LA SÉANCE** : Petit groupe de langage 7-8 élèves. Bonne participation : les mots étaient connus sauf pour « serrer tendrement » mais câlin/gros câlin. Camille « tendrement ». Cassandra moteur.

Axel : participe, Eden aussi, Camille essaie, Lola participe.

Bonne attention : long sur la fin. Pour raconter OK ils ont bien retenu le début de l'histoire. Ce qu'ils pensent : donner des exemples : penser sans dire et après dire : pareil pour 2 élèves Cassandra et Axel.

« Pense qu'il neige beaucoup, qu'il fait froid, qu'il est tout seul ».

Carré : Lora pleure toujours. Bonne participation + Julie/Quentin. Noélie veut participer et Lenny/Ilhan (B) aussi. Kevser attention – et Lora a aidé lorsque personne ne répondait, elle est restée sur mes genoux durant toute la séance.

Mots : OK pour tous : « serrer tendrement » Julie. Il faudrait que je fasse répéter à Kevser + travail après-midi. Attention modérée : intrusion : infirmière PMI + parents + Lora pleure donc difficile pour les élèves de suivre.

Raconter : oui avec leur vocabulaire mais BIEN. Se mettre à la place des personnages oui, mais les élèves pensent que Léa est la maman de l'oiseau, confusion poussin/oiseau. Ils pensent aussi qu'ils ont chaud alors que l'oiseau à froid et vient demander un bout d'écharpe justement pour avoir chaud. Obj atteint. PS : le groupe en autonomie.

---

### **Séance 3 : Découvrir la suite de l'histoire**

**Objectif : Découvrir la suite de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.**

**Matériel :** Images de vocabulaire, les mots de la suite, les doubles pages suivantes, la maquette, les masques.

#### **1. Faire un rappel des séances 1 et 2**

##### **Activité de l'enseignant**

**Demander** aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente.

##### **Consigne**

##### **Réviser les mots appris**

« Est-ce que les mots que vous avez appris la dernière fois sont toujours dans votre tête ? Comme l'autre fois, je vais vous montrer les images les unes après les autres pour vérifier. On ne doit pas dire le mot, on le garde dans sa tête jusqu'à ce que je demande à quelqu'un de le dire. »

##### **Activité de l'enseignant**

**Afficher** les images pour mettre en mémoire les mots "oiseau, poule, écharpe, serrer tendrement, froid". Inviter les élèves à les nommer.

**Dire :** « avant de découvrir la suite de l'histoire, il faut bien se rappeler le début. Vous allez écouter le début de l'histoire. »

#### **2. Mettre le vocabulaire en mémoire**

##### **Consigne**

**Expliquer** « Aujourd'hui, vous allez apprendre plusieurs nouveaux mots pour mieux comprendre la suite de l'histoire. Il faut bien les ranger dans votre tête parce qu'ils nous aideront aussi à bien raconter. »

##### **Activité de l'enseignant**

**Afficher** les dessins et animations qui expliquent les termes suivants : lapin, gelé, réchauffer. Suivre la même démarche que la séance 1.

**Récapituler** en montrant une nouvelle fois toutes les images en invitant les élèves à les nommer.

**Reprendre** la boîte "mémoire des mots", y placer les nouvelles images en les nommant. Laisser la boîte en accès libre dans la classe.

### 3. Présenter l'objectif de la séance

#### Consigne

« Vous vous souvenez, je vous ai promis qu'à la fin du travail sur *Juste un petit bout*, vous saurez raconter l'histoire tout seul, à la maison. Il faut donc continuer le travail pour mettre dans sa tête tout ce qui se passe dans l'histoire. Vous vous rappelez ou nous nous sommes arrêtés ? Maintenant, vous allez découvrir ce qui se passe juste après le moment où Léa partage un bout de son écharpe avec l'oiseau. »

### 4. Découvrir la suite de l'histoire et se mettre à la place des personnages

#### Activité de l'enseignant

**Afficher** et lire le texte. Afficher ensuite le point d'interrogation et demander aux élèves d'imaginer l'illustration. Afficher celle-ci et la faire commenter. Afficher la double page avec la bulle de pensée et demander aux élèves de faire des propositions. Afficher ensuite la double page avec la bulle de dialogue sans texte et demander aux élèves de faire des hypothèses sur ce que ressent le lapin. Faire écouter ensuite le dialogue.

**Lire** le texte des autres doubles pages, imaginer l'illustration puis la montrer aux élèves. De même sur double page suivante.

**Écouter** les deux premiers épisodes lus en invitant les élèves à bien les mettre en mémoire.

### 5. Prolongement (d'autres moments de la journée)

**Réviser** le lexique avec les élèves réveillés de la sieste

**Organiser une activité d'entraînement à la narration en petit groupe (fait en en parallèle séance 4 avec ATSEM)**

**ANALYSE DE LA SEANCE :** Abs : Timéo, Lola, Zoé.A, Ilhan, Noélie. Reprise du vocabulaire : ok « serrer tendrement » qui sort presque de tous les élèves + répétitions de la part d'autres élèves. Raconter : « y'a Léa, l'oiseau, le lapin, Léa donne un bout d'écharpe à l'oiseau et au lapin ».

Nouveaux mots : confusion gelé/glacé mais je leur ai dit que c'était pareil. Cassandre qui dit que la glace c'est de l'eau qui est gelée. Pourquoi lapin mange des carottes : lien avec images : Margaux « parce qu'ils aiment » + les autres aussi l'ont dit, « moi j'aime pas les carottes » « moi non plus... ». Lien avec image du froid pour dire que le lapin à froid, il se tient les bras croisés comme image du mot froid : dit par les élèves. Au moment de raconter : très linéaire, début/milieu. « Il neige c'est pour ça qu'il fait froid, que l'oiseau à froid » (Cassandre). Les élèves ont bien intégré le nouveau personnage dans l'histoire.

Ressenti : Un peu la course car bibliothèque + anniversaire Cassandre. Les séances durent environ 25- 30 minutes : trop long pour certains qui décrochent avant la fin.

#### Séance 4 : Découvrir la suite de l'histoire

**Objectif : Découvrir la suite de l'histoire, bien la comprendre pour bien la mettre en mémoire.**

**Matériel :** Images vocabulaire, pages 15-20, histoire à écouter, maquette, masque...

##### 1. Rappel séance 1, 2 et 3

Idem séance 3.

##### 2. Mettre le vocabulaire en mémoire

Idem séance 3.

Nouveaux mots : renard, se méfier.

##### 3. Présenter l'objectif de la séance

Idem séance 3.

##### 4. S'interroger et découvrir la suite de l'histoire

Idem séance 3.

##### 5. Raconter et écouter une partie de l'histoire (à un autre moment de la journée)

###### Activité de l'enseignant

**Afficher** la première double page de l'album et inviter un seul élève à raconter ce qu'il connaît de l'histoire avec ses propres mots et demander aux autres de rappeler ce qu'ils doivent faire (Attendre qu'il dise "j'ai fini" pour pouvoir parler). Faire défiler les illustrations des pages de l'album sans texte pour valider le rappel au fur et à mesure. Demander ensuite à la classe de compléter le récit.

**Faire écouter** l'histoire lue pour valider le rappel et le complément apporter par la classe.

Placer les nouveaux éléments sur la maquette.

+ Séance avec ATSEM pour s'entraîner à raconter, tous les groupes passent. Utilisation des masques et de la maquette. Un exemple avait été fait en classe entière en amont avec masques et marottes mais penser à reprendre avec les élèves en diff.

**ANALYSE DE LA SEANCE :** Abs Timéo/Ilhan /Zoé. A. Rappel du vocabulaire OK. Se souviennent des mots de la séance 3 « se réchauffer » ou « chauffer », « gelé/glacé ». Nouveaux mots : un seul élève : Léo a dit « il a peur » lorsque je montre les images pour illustrer « se méfier ». Lorsqu'ils doivent raconter l'histoire : pas de fluidité, les élèves me parlent des personnages. Je relance le débat pour leur demander ce qu'il se passe : me répondent que l'oiseau veut un bout de l'écharpe mais ne vont pas plus loin, c'est moi qui complète. Je trouve les séances toujours trop longues et élèves +/- attentifs. Mais lors de chaque séance qui suit toujours de bons souvenirs sur séance précédente.

J'avais rajouté une bulle pour dire ce qu'ils pensent comme ils se méfient et aussi pour ce que pense le renard/ comment il se sent. Les élèves m'ont dit d'eux même en lien avec l'image que les animaux avaient peur que le renard les mange. → « Au milieu » il aurait fallu le définir, lorsque j'ai demandé, les élèves ne savaient pas.

## **Séance 5 : Découvrir la fin de l'histoire.**

**Objectif : Mobiliser ses connaissances textuelles et lexicales pour prévoir la suite et fin de l'histoire.**

**Découvrir la fin de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.**

**Matériel :** images vocabulaire, pages fin album, histoire complète à écouter, maquette, masques...

### **1. Rappel séance 1 à 4**

#### **Activité de l'enseignant**

Demander aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente. Réviser les mots appris en affichant les images et animations pour les remettre en mémoire.

### **2. Mettre le vocabulaire en mémoire**

#### **Activité de l'enseignant**

Présentation vocabulaire idem séance précédente avec les nouveaux mots : courageusement. Récapituler. Afficher première double page et faire raconter à un élève puis faire défiler les illustrations. Insister sur la construction identique : un animal a froid, il demande un petit bout de l'écharpe à Léa qui la partage avec lui.

### **3. Présenter l'objectif de la séance**

#### **Activité de l'enseignant**

Présenter aux élèves l'objectif : découvrir la fin de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.

### **4. S'interroger et découvrir la suite de l'histoire**

#### **Activité de l'enseignant**

Même dispositif qu'en séance 4. À la fin de la double page, questionner les élèves sur la suite de l'histoire :  
Que va faire le renard ?

### **5. Écouter toute l'histoire et la raconter**

#### **Activité de l'enseignant**

Faire écouter l'histoire complète.

**ANALYSE DE LA SEANCE :** Vocabulaire : ok tous les mots étaient connus des élèves ainsi que les synonymes utilisés pour les désigner. Les expressions difficiles comme serrer tendrement ou se méfier ont bien été retenues par les élèves qui montrent des exemples lorsqu'ils sont utilisés (câlin ; visage exprimant la peur)

- Durée de la séance 25 minutes. Toujours même constat la fin de séance est longue pour les élèves qui décrochent partiellement déjà en milieu de séance. Il aurait été nécessaire de faire deux courtes séances de 10-12 minutes en intensifiant les temps d'échanges pour raconter l'histoire. Je trouve les élèves encore faibles sur cette compétence. Je pense qu'il faut les familiariser avec cela en mettant en place notamment régulièrement des possibilités de raconter l'histoire travaillée en classe ou une autre déjà connue antérieurement.

- L'implicite présent dans les dernières pages a été correctement reçu par les élèves puisqu'ils disent que « Léa se méfie car elle a peur que le renard la mange. » Une élève en particulier Zoe S a émis cette idée. Importance de reformuler car les autres élèves ne comprennent pas toujours ce que leurs camarades disent.
  - Participation des élèves : les parleurs parlent toujours plus mais les plus faibles s'engagent plus qu'en début de séquence. Ils montrent qu'ils savent et essaient de participer en répétant parfois les phrases dites par des camarades.
  - Toujours pb du décrochage des autres groupes qui leur donnent envie de regarder ce qu'ils se passent.
  - Prise de recul : parfois je donne trop d'indices, je reprends pour que cela avance mais avec plus de temps et des séances plus courtes je pense que cela est nécessaire pour réfléchir et ensuite répondre aux questions posées.
  - Mot courageusement : les élèves identifient trop fortement le mot à l'image en disant que cela veut dire qu'on marche sur un fil.
  - Au moment de raconter toujours même pb, les élèves énumèrent les personnages et disent qu'ils veulent un petit bout. Ils n'arrivent pas encore à dire « dans cette histoire il y a des animaux qui veulent un petit bout d'écharpe et quand le renard arrive ils ne veulent pas lui donner ... » J'ai l'impression que certains élèves ne comprennent pas l'implicite, ils disent que « c'est trop court l'écharpe... » ai-je correctement expliciter l'implicite ? Succès avec l'album animé les élèves ont adoré.
- 

## **Séance 6 : S'entraîner à raconter toute l'histoire.**

**Objectif : Raconter toute l'histoire.**

**Matériel :** Album, marottes, masques.

### **1. Raconter avec les autres**

#### **Activité de l'enseignant**

Demander aux élèves de raconter l'histoire en reprenant tous les épisodes dans l'ordre. Donner chaque rôle à un élève et leur demander de raconter l'histoire ensemble. Mettre l'accent sur les liens logiques.

### **2. Raconter seul**

#### **Activité de l'enseignant**

Expliquer aux élèves qu'ils peuvent maintenant s'entraîner à raconter l'histoire tout seul en s'aidant de l'écoute du livre, de la maquette et des marottes, des masques. Inviter les élèves à raconter à l'ATSEM/ l'enseignant et aux parents lorsqu'ils sont à la maison.

**ANALYSE DE LA SEANCE :** Abs : Zoé. S Camille Noé Charlotte

Avant de commencer la séance de « racontage » ouverture de séance avec ce que nous avons appris la dernière fois. Je leur ai rappelé que nous avons fini l'album complet et que maintenant nous allons nous entraîner ensemble à le raconter pour qu'eux puissent raconter tout seul ensuite.

Dans la séquence que nous avons créée nous n'avions pas exactement suivi toutes les séances présentes dans le protocole de la sieste de Moussa car manque de temps nous devions aller à l'essentiel pour le mémoire et ainsi rajouté deux séances pour le pré et post test. Cependant, chaque fin de séance au moment de raconter l'histoire je remarquais que les élèves se mélangeaient les pinceaux. Ils ne savaient pas dire dans l'ordre correctement qui demandait un petit bout de l'écharpe.

Dans la sieste de Moussa une séance complète est prévue pour remettre les épisodes dans l'ordre avec l'arrivée dans l'ordre des personnages de l'histoire (bcp de perso). Mais avec mes élèves il me paraissait important de le faire également avec ce que j'avais pu observer auparavant. Effectivement cela permet de replacer mentalement l'arrivée des personnages. Nous avons donc repris nos images des personnages de la boîte à mot et après la lecture nous avons placé les personnages dans l'ordre de l'histoire. Beaucoup pensaient que Léa était la première. Après cela, nous avons commencé à raconter. J'ai fait un exemple avec les marottes pour un groupe. Ce sont ensuite deux qui ont joué la scène. Avec un autre groupe je leur ai dit que ce serait eux les personnages de l'histoire puisqu'ils porteraient les masques. J'ai réalisé des vidéos dont j'ai coupé des morceaux intéressants. Les élèves se sont vraiment pris au jeu aussi bien avec les marottes qu'avec les masques. Évidemment j'étais présente pour les guider lorsqu'ils avaient un trou de mémoire. Pour les aider à entrer dans leur rôle je leur ai dit pour les élèves avec les masques que ce sont eux qui nous feraient l'histoire comme si c'était un spectacle.

Écoute très attentive des autres élèves. Plus avec les masques car présents physiquement. Après réflexion j'aurais dû leur mettre une écharpe pour insister sur la mise en scène du partage de l'écharpe.

## ANNEXE 5/ Photos d'élèves



1. *Activité de révision du vocabulaire avec cards et pinces à linge*



2. *Les élèves jouent l'histoire avec les masques durant les activités libres du temps d'accueil*



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 :** Apprendre à comprendre et à raconter à l'école maternelle

**Auteur :** Samantha Jorquera

**Résumé :**

L'école maternelle est une étape primordiale pour permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières. Afin d'aider les enseignants, des auteurs experts de la maternelle ont mis en place des outils permettant de développer la compréhension chez nos élèves. Ce mémoire met donc en œuvre une adaptation de l'outil *Narramus* en classe de petite section et cherche à explorer l'efficacité de ce dernier concernant l'évolution des compétences en compréhension et l'évolution du langage en petite section de maternelle.

**Mots clés :**

École maternelle – Petite section – Compréhension – Langage - *Narramus*

**Summary :** Kindergarten is an essential step in enabling pupils to develop their language skills. In order to help the teachers, expert kindergarten authors have put in place some tools to develop understanding among our students. Therefore, this thesis implements an adaptation of the *Narramus* tool in first year of preschool and seeks to explore the effectiveness of it in terms of the evolution of comprehension skills and the evolution of language in a small kindergarten section.

**Key words :**

Kindergarten - First year of preschool- Comprehension – Language- *Narramus*