

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

**Faire le choix d'inscrire la méthode Narramus dans le cadre de la
problématisation peut-il permettre à des élèves de moyenne et de
grande sections de comprendre comment travailler sur une histoire
afin de pouvoir, par la suite, la raconter le mieux possible à la
maison ?**

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

Soutenu par
Clémence HOUDAYER
le 07 mai 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :
Catherine DESSOULLES, directeur de mémoire
Marie ABHERVE-GUEGUEN, membre de la commission

Remerciements

En premier lieu, je remercie Mme Catherine Dessoulles, professeure à l'INSPE du Mans. En tant que directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a, de nombreuses fois, rassurée et remonté le moral. Je la remercie également pour les connaissances qu'elle a su me transmettre, pour sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

J'aimerais aussi gratifier les enseignants présents lors de mes séminaires de recherches qui ont eu l'amabilité de répondre à mes questions et de fournir les explications nécessaires. Merci à Marie Abhervé-Gueguen pour m'avoir invitée à participer à une de ses animations pédagogiques.

Je voudrais adresser toute ma gratitude à Stéphane Braud pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction de mon mémoire.

Un grand merci à mes parents et à Tristan, pour leur amour, leur patience, leurs conseils ainsi que leur soutien inconditionnel.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Merci à mes élèves de m'avoir fait passer une si belle première année.

Table des matières

Pour commencer	4
I. Un peu de théorie dans tout ça	5
a. Qu'est-ce que la méthode « Narramus » ?	5
i. Le « savoir raconter » : la compétence principale de cette méthode	11
ii. Les compétences nécessaires pour acquérir le « savoir raconter »	12
iii. « Savoir raconter une histoire » : un point clé pour réussir sa scolarité	15
b. Un cadre théorique pour penser les apprentissages	15
c. La construction des apprentissages	16
d. La problématisation	17
e. De la résolution à la construction de problèmes	20
f. L'importance du débat et du langage dans la construction de problèmes	21
g. Entre la métacognition et la secondarisation	22
II. Ma recherche	23
a. Ma problématique	23
b. Les hypothèses de recherches :	25
III. Méthodologie de recueil de données	25
IV. Analyse des données	31
a. Méthodologie d'analyse de données	31
b. Analyse de données	34
i. Analyse a priori	34
ii. Ce qui s'est réellement passé	38
iii. Les écarts	47
Conclusion	49
Bibliographie	51
Annexes	53
Quatrième de couverture : Résumés et mots clé	62

Pour commencer

Savoir raconter une histoire, ainsi qu'apprendre à la comprendre sont des compétences clés pour réussir sa scolarité. De nombreux chercheurs, tels que Sylvie Cèbe, Roland Goigoux ou encore Pierre Péroz se sont intéressés aux compétences narratives présentes chez les élèves. Selon eux, une multitude de dispositifs pédagogiques mis en place dans les classes, lors du travail d'albums, ne sont pas concluants. En effet, plusieurs de ces dispositifs ne permettent pas aux élèves de s'améliorer en termes de réception de compétences narratives. Les didacticiens ont constaté le même résultat pour la production lorsqu'il s'agit de raconter, à la maison ou à l'école, un récit travaillé en classe.

« "Parler autour d'albums" est fondamental pour construire la compréhension du monde. Mais acquérir et utiliser du vocabulaire n'est pas automatique : il faut apprendre à le mettre en mémoire, par une action pédagogique volontariste, systématique et incluse dans la pratique de classe. » (Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter , 2017)¹

Pour les élèves de maternelle, raconter une histoire serait, selon Mireille Brigaudiot, « un rappel de récit, qui est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. » (Brigaudiot, 2015)². En d'autres termes, quand les élèves racontent une histoire, il s'agit pour eux d'utiliser un langage d'évocation qui est contextualisé.

Étant actuellement professeure stagiaire dans une classe de maternelle composée de quatre niveaux, j'ai eu l'occasion d'observer les élèves dans des situations de compréhension de textes. En effet, j'ai à ma charge, des élèves de toute petite, petite, moyenne et grande sections. Cette petite école rurale comporte 3 classes. La mienne est composée de 22 élèves : 12 filles et 10 garçons.

Le niveau de mes élèves concernant la compréhension ainsi que la production en langage oral, est assez hétérogène. Environ 2/3 de ma classe est composée d'élèves performants, puisqu'ils sont familiarisés avec les livres. En effet, ils connaissent de

¹ *Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter*. (2017, 12 23). Récupéré sur Institut français de l'éducation : Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus>

² Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris: Hatier. (Enseignant chercheur en sciences du langage)

nombreux albums, ont l'habitude d'écouter des histoires chez eux et ont beaucoup de vocabulaire. À l'inverse, certains, avec un lexique peu développé, ont plus de difficultés à comprendre une consigne simple.

En période 1, quand j'ai commencé à travailler des albums de littérature jeunesse, seuls certains élèves participaient à ce moment de langage. Je posais surtout des questions factuelles : « Qui sont les personnages ? Que font-ils ? ». Lors de ces phases de verbalisation, je parlais beaucoup et finissais les phrases de mes élèves. Les échanges étaient horizontaux et se ressemblaient. De leur côté, ils s'exprimaient peu et donnaient des réponses courtes. Je faisais peu de moments d'apprentissage explicite sur le vocabulaire spécifique, considérant qu'il était implicitement compris en contexte. Or, je me suis rapidement rendu compte que seuls quelques élèves comprenaient réellement les albums. Ce sont ces mêmes élèves qui participaient le plus aux phases de verbalisation. Cependant, ceux qui étaient moins attentifs, semblaient freinés par leur faiblesse de vocabulaire et ne comprenaient qu'une partie de l'histoire.

Au fur et à mesure des séquences réalisées sur des albums de littérature jeunesse, je me demandais comment faire pour que mes élèves parlent plus et produisent des phrases plus complexes. À travers ces séquences, j'avais envie de développer leur vocabulaire. J'ai alors découvert la méthode Narramus, de Cèbe et Goigoux (Cèbe & Goigoux, 2017)³, que j'ai mise en place en période 3 dans ma classe. Ainsi, ce dispositif m'a permis de comprendre en quoi cette méthode favorise la compétence du « savoir raconter » chez les élèves.

I. Un peu de théorie dans tout ça

a. Qu'est-ce que la méthode « Narramus » ?

La méthode Narramus est une méthode de lecture qui se base sur le langage oral et qui prend appui sur l'imaginaire des enfants à l'école primaire. Le support que j'ai choisi se présente sous forme d'un ouvrage pédagogique réalisé par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Il comporte une partie théorique ainsi qu'une partie pédagogique et offre aux enseignants une séquence complète sur l'album « La sieste de Moussa » de Zemanel. Chacune des

³ Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa*. Paris: Retz.

séances proposées par cet ouvrage comporte les mêmes étapes. En effet, au sein de chaque module, se trouve une étape d'apprentissage de vocabulaire pure, puis une phase d'écoute lorsque l'enseignant raconte ou montre des éléments. Au cours des séances, les élèves doivent tenter de mémoriser l'histoire. Les dernières séances, quant à elles, sont axées sur l'implicite du texte et sa chronologie. Il y a également des outils numériques mis à disposition afin de développer les compétences « savoir comprendre » et « savoir raconter » chez les élèves. Le fait que l'histoire soit découverte progressivement a pour but de maintenir les élèves en situation d'attente. Chaque épisode est lu puis raconté par la suite. La reformulation permet de renforcer la compréhension des élèves.

Il est important de noter la présence de pictogrammes dans la méthode « Narramus ». En effet, ils indiquent aux élèves ce qu'ils doivent faire. Ils sont de véritables repères pour les élèves, ce qui permet de ritualiser le travail. Ils sont d'autant plus importants et appréciés par les élèves ayant un niveau de langage plus faible, effectivement, ils peuvent prendre appui sur les dessins pour comprendre ce qui leur est demandé et donc s'engager plus facilement dans l'activité. La méthode « Narramus » vise à apprendre à comprendre des textes entendus et à apprendre à les raconter. Elle demande aux élèves à la fois de :

- Mémoriser le vocabulaire,
- Acquérir de nouvelles tournures syntaxiques,
- Retenir les idées principales de l'histoire,
- S'interroger sur les pensées des personnages,
- Comprendre l'implicite du récit.



Figure 1 – Pictogrammes présents dans la méthode Narramus

Par ailleurs, cette méthode permet de travailler en classe entière et s'adapte aux divers rythmes des élèves en s'articulant sur quatre compétences différentes :



Figure 2 – Les compétences travaillées grâce à la méthode Narramus

- **Les compétences narratives en réception** : le récit (lu puis raconté), introduit avant l'illustration, oblige les élèves à traiter l'écrit entendu. Ils créent donc des images mentales en fabriquant un « dessin animé » dans leur tête. Ils se représentent mentalement ce qui est conté par l'enseignant. Cette représentation dynamique intègre à la fois les différents personnages, leurs intentions et leurs actions en contexte.

Programmes 2015 : « Comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu »

Concrètement, dans la mise en place en classe :

« Vous allez entendre la lecture et la narration d'un épisode, mais je ne vous montrerai l'illustration que plus tard. Je vous demande de bien écouter pour essayer de transformer, dans votre tête, les mots du texte en dessin animé. »

[Lire le début de l'album en montrant précisément le texte qui est lu. Puis, raconter l'épisode sans support, en le reformulant (lexique adapté aux élèves, tournures syntaxiques de l'oral, explicitation de l'implicite, silences, bruitages, mimes, intonations, voix des personnages...)].

« Vous avez quelques instants pour imaginer à quoi devrait ressembler l'illustration qui correspond au texte lu et raconté. »

[Procéder à la mise en commun des représentations enfantines (les élèves construisent des représentations différentes mais plausibles). Relire le texte pour invalider les propositions qui ne cadrent pas avec le récit. L'illustration est ensuite affichée pour que les élèves confirment ou corrigent leurs prévisions.]

« Commentez très précisément cette illustration. Raconte-t-elle la même chose ? Ajoute-t-elle des informations que le texte ne dit pas ? En passe-t-elle sous silence ? » (Cèbe & Goigoux, Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa, 2017).

- **Les compétences narratives en production** : les élèves doivent rappeler les épisodes passés de l'histoire. Les activités de « rappel de récit » obligent les élèves à réunir les idées du texte, les organiser, les planifier progressivement, soigner le lexique et la syntaxe et assurer la cohérence textuelle. Cela sous-entend l'utilisation implicite de connecteurs temporels. « Un seul élève prend la parole, mais les autres élèves écoutent de façon active pour compléter ou corriger leur camarade quand il a terminé. Cette méthode permet de renforcer l'écoute et la mémorisation. » (André-Souche, Piroir-Metzquer, & Charlé, 2019)⁴

Programmes 2015 : « Pratiquer divers usages du langage oral : [...] raconter, évoquer »

Concrètement, dans la mise en place en classe :

« Vous allez étudier une histoire qui s'appelle La sieste de Moussa. Vous allez travailler lentement pour bien la comprendre et être capables de la raconter du début à la fin, tout seuls, au reste de la classe, à vos parents, à votre entourage. »

[À la fin de chaque module, un seul élève est invité à raconter (reformuler) l'épisode étudié sans être interrompu. Quand il dit avoir fini, le reste de la classe est appelé à valider, compléter ou corriger la narration proposée. Immédiatement après, c'est au tour d'un autre élève, tout seul de raconter toute l'histoire depuis le début et aux autres d'être attentifs pour pouvoir évaluer le rappel produit et ajouter les informations omises. Les illustrations sont utilisées pour valider les dires des élèves. L'implication du corps dans la mise en scène du texte améliore la qualité de la compréhension.]

[Proposer une grande maquette et de grandes figurines aux élèves pour qu'ils puissent s'entraîner à raconter l'histoire en classe, ainsi qu'une reproduction miniature de ce matériel afin qu'ils puissent la raconter à la maison. Conclure le module en faisant jouer l'épisode étudié avec des masques. Au fil des modules, les différents épisodes seront intégrés à la théâtralisation.] (Cèbe & Goigoux, Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa, 2017)

⁴ André-Souche, C., Piroir-Metzquer, C., & Charlé, W. (2019, 05 10). *MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES: Le langage oral enmaternelle*. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02153799/document>

- **Les compétences lexicales et syntaxiques** : tout le nouveau lexique est explicitement expliqué et mis en mémoire par des temps bien définis. Cela permet aux élèves de niveau plus faible de comprendre l'histoire et aux élèves ayant un niveau de langage plus élevé d'apprendre du nouveau vocabulaire. Ce même vocabulaire est également utilisé hors contexte afin de favoriser son réinvestissement. En effet, il ne suffit pas de montrer et de nommer les images, il faut aussi proposer aux élèves de multiples liens sémantiques. Ceux-ci permettent de relier un même mot à plusieurs autres de la même catégorie ou de catégories différentes pour faciliter et organiser le stockage.

Programmes 2015 : « Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte. »

Concrètement, dans la mise en place en classe :

À la fin de chaque séance de vocabulaire, une activité de prononciation invite les élèves à redire tous les mots nouveaux à haute voix à partir des images qui apparaissent à l'écran. Faire cet exercice tous en chœur, selon des modalités différentes telles que parler à la manière d'une grand-mère, comme le méchant loup, en chuchotant... En salle de motricité, les élèves devront mimer les mots de vocabulaire, lors d'une dictée motrice.

Les modules commencent par une activité de révision du vocabulaire enseigné. Il est préconisé de garder des traces visuelles des apprentissages lexicaux comme les cartes enfermées dans une boîte appelée « mémoire des mots ». (Cèbe & Goigoux, Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa, 2017)

- **Les compétences inférentielles** : il faut que le lecteur tire des conclusions qui ne soient pas explicitement écrites. Catherine Tauveron met en avant la nécessité de confronter les élèves, dès la maternelle, à des textes implicites afin de travailler sur leurs capacités à réaliser des inférences. Cela est en lien avec l'acquisition de la « théorie de l'esprit » (capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en relation avec ses états mentaux (Duval, et al., 2011)⁵). La capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements, influent

⁵ Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011, 01). *La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge*. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm#>

sur la qualité de la compréhension des textes narratifs. Pour comprendre un récit, les élèves doivent construire l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs intentions, leurs affects, leurs systèmes de valeurs et leurs connaissances.

Programmes 2015 : « ... L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute... »

Concrètement, dans la mise en place en classe :

[Demander aux élèves de se mettre dans la peau d'un personnage, d'imaginer ce qu'il pense, ressent, croit. Écrire sous leurs yeux le résultat de cette réflexion. Puis leur demander de se mettre dans la peau d'un autre. Centrer l'attention des élèves sur les relations causales permettant de comprendre l'enchaînement logique des différents épisodes. Utiliser la structure répétitive de l'histoire pour prévoir quel personnage va apparaître, ce qu'il va faire]. (Cèbe & Goigoux, *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa*, 2017)

En outre, « *Narramus* propose ce que demandent les programmes, en identifiant précisément les cibles d'apprentissage :

- Apprendre à traiter l'information du texte en focalisant son attention sans la disperser, en dissociant texte-images
- Fabriquer un dessin animé dans sa tête
- Faire les apports lexicaux et grammaticaux nécessaires
- Apprendre à sérier, catégoriser, inférer, raconter, relater une série d'événements.

Le choix fait par *Narramus* est d'engager des "conversations scolaires" autour d'albums, dans une perspective intégrée, plutôt qu'en enseignant successivement les différentes compétences. » (*Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter*, 2017)⁶

⁶ *Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter*. (2017, 12 23). Récupéré sur Institut français de l'éducation : Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus>

i. Le « savoir raconter » : la compétence principale de cette méthode

Le fait de « savoir raconter » une histoire est un attendu de fin de cycle pour l'école maternelle. C'est donc une compétence essentielle à aborder au cours des trois niveaux de cycle 1. Les programmes de l'école maternelle de 2008, étaient centrés sur le langage oral. Depuis les nouveaux programmes de 2015, une place encore plus importante est laissée au langage, notamment à travers le domaine 1 « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ces derniers sont axés sur la compréhension de la langue orale et sur la restitution de récit. « Dès la petite section, les enfants s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions » (Ministère de l'éducation nationale)⁷.

Le site Éduscol note bien le pivot que représente le langage à l'école maternelle. En effet, la stimulation et la structuration du langage oral sont des éléments essentiels pour les futurs apprentissages. Sur ce même site, il est bien indiqué de ne pas toujours utiliser la même activité de compréhension d'albums. « Apprendre à raconter des histoires est une des compétences importantes dans le maniement de l'oral à construire à l'école maternelle. (...) Elles prennent nécessairement appui sur le travail de compréhension de ces récits effectués avec l'enseignant. » (Ministère de l'éducation nationale, *L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières*, 2015)⁸. Il est donc préconisé de multiplier les activités pour apprendre à raconter. Les élèves doivent comprendre le texte, « écouter de l'écrit et comprendre », « se construire des images mentales à partir de récits fictifs », « comprendre des textes écrits sans autres aides que le langage entendu ». Il est important que les élèves réceptionnent des textes écrits sans support afin de faciliter la création d'images et de représentations mentales. Une fois le texte compris, ils doivent apprendre à raconter. Ce n'est pas une chose facile pour des petits bouts de maternelle. Cette démarche abstractive est compliquée mais nécessaire pour construire son mode de pensée et l'étayer par un argumentaire.

Les élèves, par la suite de leur travail, doivent utiliser un langage d'évocation, car ils parlent de ce qui n'est pas présent. Celui-ci se différencie du langage en situation puisqu'il

⁷ Ministère de l'éducation nationale. (s.d.). Récupéré sur Eduscol: eduscol.education.fr

⁸ Ministère de l'éducation nationale. (2015, 09). *L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières*. Récupéré sur Eduscol: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress_c1_langage_oral1.2_456417.pdf

s'apparente au langage écrit qui se doit d'être davantage structuré et précis. Pour l'utiliser, les enfants doivent avoir une représentation claire de ce qu'ils veulent dire, car le langage décontextualisé suppose de donner des informations concernant le cadre spatio-temporel, les personnages ainsi que leurs actions. Cela répond à l'attendu « pratiquer divers usages du langage oral, notamment raconter, évoquer » (Ibid.)⁹. La qualité des productions écrites des élèves et leur sentiment de compétence s'en trouvent améliorés.

La compétence « savoir raconter une histoire » n'est pas suffisante pour un apprentissage optimal. En effet, il faut aussi comprendre l'histoire en question.

ii. Les compétences nécessaires pour acquérir le « savoir raconter »

Avant de savoir raconter, l'élève doit apprendre à comprendre une histoire entendue. Pour Catherine Tauveron, « comprendre des textes, c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue ». (Tauveron, 2003)¹⁰

Selon Roland Goigoux, dans la revue « Le français aujourd'hui » (Goigoux, 2012)¹¹, la liste des compétences et des connaissances requises pour comprendre un texte est la suivante :

- Des connaissances lexicales et syntaxiques
- Des connaissances encyclopédiques, connaissances du monde
- La capacité à trier et à mémoriser les informations importantes
- La capacité à assurer la cohérence textuelle en produisant des inférences
- La capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension

Ce n'est que lorsque l'ensemble de ces connaissances et capacités aura été développé que l'élève sera à même de raconter l'histoire et de la restituer à l'oral.

⁹ Ministère de l'éducation nationale. (2015, 09). *L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières*. Récupéré sur Eduscol: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress_c1_langage_oral1.2_456417.pdf

¹⁰ Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris: Hatier pédagogie.

¹¹ Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*(179).

1. Les connaissances lexicales liées à la compréhension

Pour les enfants, un des principaux obstacles à la compréhension d'une histoire concerne une lacune en termes de vocabulaire et lexique. En effet, sans ça, la compréhension et la production du langage sont impossibles. Selon, A. Bentolila, « le vocabulaire est fortement lié au développement cognitif et à la réussite en lecture » (Bentolila, 2007)¹². Il y a donc une corrélation entre la quantité et la qualité du vocabulaire dont un élève dispose et la réussite de son entrée dans l'écriture. Tous les élèves nouvellement arrivés à l'école maternelle présentent un niveau de vocabulaire différent. Il faut donc développer les habilités langagières des élèves en prenant soin d'expliquer l'ensemble des mots pouvant poser problème qui freinerait la compréhension de l'histoire.

2. L'importance de la chronologie de l'histoire

Pour une bonne restitution de l'histoire, l'élève doit prendre conscience du caractère logique de son déroulé. En effet, il ne doit pas faire du « par cœur ». Il faut donc apprendre aux élèves à comprendre la chronologie des événements pour mieux mémoriser l'histoire. C'est en explicitant les inférences et les liens logiques entre les événements que l'enseignant développera les capacités des élèves à comprendre le déroulement de l'histoire. Il faut donc proposer aux élèves des albums ayant une structure à caractère logique. Le module 6 de la séquence proposée par la méthode Narramus est entièrement consacré à travailler l'ordre d'arrivée des personnages.

L'ordre d'arrivée des personnages

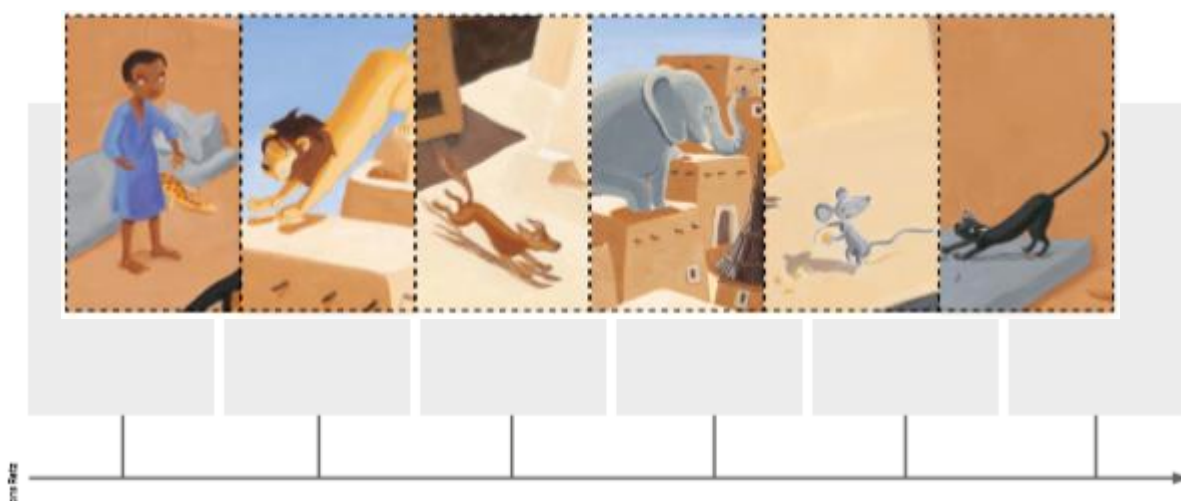


Figure 3 – Frise chronologique pour travailler l'ordre d'arrivée des personnages dans la méthode Narramus

¹² Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Récupéré sur Ministère de l'éducation nationale: <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>

3. L'importance des sentiments et états mentaux des personnages

« Les compétences inférentielles peuvent être précoces si on les nourrit. Attribuer des "états mentaux" aux personnages de la littérature facilite la compréhension en permettant de "se mettre à la place" du personnage et comprendre les blancs du texte. » (Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter , 2017)¹³. Les élèves doivent tenter de comprendre qu'il y a un écart entre ce qu'ils savent, en tant que lecteurs, et ce que savent les personnages qui vivent l'histoire. Cela est lié à l'acquisition de la « théorie de l'esprit », qui étudie les représentations des états mentaux d'autrui par les enfants. L'appréhension d'un texte repose également sur leur compréhension du lien qui existe entre ces états mentaux et le comportement des personnages. (Cèbe, La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants, 2013)¹⁴. Le fait de percevoir les états mentaux des personnages va aider les enfants à créer des inférences et donc à mieux comprendre le déroulement de l'histoire. Sylvie Cèbe propose trois points à aborder avec les élèves afin qu'ils accèdent aux états mentaux des personnages :

- Les buts des personnages (à l'avenir) et leurs raisons d'agir (en référence au passé)
- Leurs sentiments, leurs émotions, leurs perceptions (leurs ressentis)
- Leurs connaissances, leurs pensées, leurs croyances et leurs raisonnements.

Grâce à ce travail, les élèves décodent l'implicite de l'histoire et découvrent les personnages au-delà de ce que dit le texte (Cèbe, La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants, 2013)¹⁵. Dès le début de la maternelle, il faut amener les enfants d'une manière systématique à s'interroger sur ce qu'il se passe dans la tête de tous les personnages. Il est également important de leur faire régulièrement prendre conscience qu'ils savent des choses que les personnages, eux, ne savent pas.

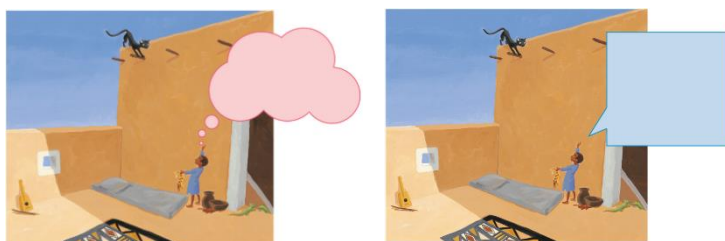


Figure 4 – Ce qui permet de différencier les pensées et les dires des personnages dans la méthode Narramus
*bulle rose : ce que pense Moussa
*carré bleu : ce que dit Moussa

¹³ Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter . (2017, 12 23). Récupéré sur Institut français de l'éducation : Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus>

¹⁴ Cèbe, S. (2013). *La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants*. Récupéré sur Canopé: http://www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensio.txt.pdf

¹⁵ Cèbe, S. (2013). *La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants*. Récupéré sur Canopé: http://www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensio.txt.pdf

iii. « Savoir raconter une histoire » : un point clé pour réussir sa scolarité

Cèbe et Goigoux insistent sur le fait qu'apprendre à comprendre et apprendre à raconter, sont des compétences indispensables à la réussite scolaire. Le fait d'apprendre à raconter sera donc nécessaire aux élèves lorsqu'ils apprendront à écrire. Enseigner la compréhension doit donc être une priorité dès le cycle 1, parce que les compétences précoces liées à la capacité à réaliser des inférences sont d'excellentes prédictrices de la réussite scolaire. « Au-delà de favoriser le langage oral, cet outil didactique et pédagogique ouvre des portes vers la compréhension de l'écrit. Donner le goût de la lecture aux jeunes enfants est un des objectifs que les enseignants se doivent d'accomplir. » (André-Souche, Piroir-Metzquer, & Charlé, 2019) ¹⁶.

D'autre part, les recherches actuelles en termes d'éducation semblent de plus en plus régulièrement confronter les élèves à des tâches complexes. Cette rencontre, entre les élèves et les problèmes, amène une construction des savoirs par les élèves eux-mêmes. Ainsi, ils sont amenés à effectuer diverses recherches afin de trouver une ou plusieurs solutions. Pour cela, ils vont utiliser des ressources, émettre des hypothèses ainsi que les confronter à celles des autres élèves lors de moments d'échange et de verbalisation. Ce dialogue entraîne une argumentation de la part des élèves et un conflit socio-cognitif ce qui va sans doute, les aider à avancer dans la construction de leurs savoirs. C'est tout ce cheminement pour arriver à une solution qui est porteur d'apprentissage, même plus que la solution à l'état pur. La démarche de questionnement et d'échanges est donc vectrice d'apprentissage. Je pense que mes élèves pourront acquérir la capacité à prendre du recul sur leur démarche d'apprentissage, pour apprendre à raconter une histoire, en se confrontant à une situation de problématisation. J'ai, par conséquent, fait le choix d'utiliser le cadre de la problématisation développé par Michel Fabre et Christian Orange comme cadre d'analyse.

b. Un cadre théorique pour penser les apprentissages

Parmi les nombreuses théories de l'apprentissage, les courants constructivistes et socioconstructivistes développés notamment par Piaget et Vygotski, ont montré que les élèves apprenaient mieux lorsqu'ils devaient chercher eux-mêmes la solution d'un problème

¹⁶ André-Souche, C., Piroir-Metzquer, C., & Charlé, W. (2019, 05 10). *MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES: Le langage oral en maternelle*. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02153799/document>

qui leur était posé. Dans le cadre de cette recherche, l'objectif est d'amener les élèves vers une démarche de problématisation. Elle correspond à un problème donné, à partir duquel les élèves vont devoir entamer un processus de réflexion. L'objectif est ainsi d'amener les élèves à cheminer dans leur raisonnement pour construire une solution partagée. La problématisation met ainsi le langage au service des apprentissages. Par conséquent, l'acquisition de la démarche de problématisation est essentielle pour les élèves, car elle permet de les mettre dans une logique de questionnement, d'interroger leurs actions, de développer des liens logiques et une réflexion autour de leurs apprentissages. Les élèves sont ainsi amenés à exercer leur autonomie de jugement et à développer leur capacité à penser pour apprendre.

Ainsi, j'ai choisi de faire acquérir aux élèves la capacité de prendre du recul sur leurs apprentissages, par eux-mêmes, grâce à la problématisation. Ce projet est ambitieux parce qu'il concerne de jeunes enfants de moyenne et grande section. Par ailleurs, les instructions officielles de 2015 insistent sur quatre modalités d'apprentissage spécifiques au cycle 1. L'une d'entre elle s'intitule « apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes ». Elle stipule que « quel que soit le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, l'enseignant cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas de réponse directement disponible ». Cela leur permet, de faire appel à leurs connaissances et de les sélectionner. Les programmes soulignent également que « ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement ».

Ce cadre théorique de la problématisation permettra ainsi de penser les interactions d'apprentissage en lien avec l'expérience et d'observer comment le langage et la logique de problématisation permettent aux élèves de prendre du recul sur leur façon d'apprendre.

c. La construction des apprentissages

Le processus de construction des apprentissages renvoie au modèle socioconstructiviste développé par Vygotski. Celui-ci considère en effet que l'apprentissage est une construction sociale et non-individuelle. Ainsi, l'individu apprend en confrontant son opinion aux autres, ce qui l'oblige à argumenter, à approfondir son raisonnement, parfois à revoir son jugement.

Ainsi, en étant confrontés à un problème, les élèves construisent leurs savoirs eux-mêmes, ce qui donne sens aux apprentissages. Cette théorie constructiviste de

l'apprentissage a été développée en amont par Piaget. Celui-ci a montré que les élèves retiennent et comprennent mieux un savoir qu'ils ont développé eux-mêmes, en passant par des pédagogies actives. En effet, confrontés à un problème, les élèves essayent dans un premier temps de le résoudre en mobilisant des schèmes utilisés dans une situation similaire, ce qu'il appelle les schèmes assimilateurs. Pour autant, si ces schèmes assimilateurs sont mis en échec, l'élève rencontre alors un obstacle. Cet obstacle, qui va engendrer un déséquilibre, va l'obliger à modifier ses schèmes, voire à en créer de nouveaux. C'est ce que Piaget nomme l'accommodation. Cette phase est vectrice d'apprentissages.

La problématisation s'appuie ainsi sur des schèmes existants, les schèmes d'assimilation, pour en créer de nouveaux.

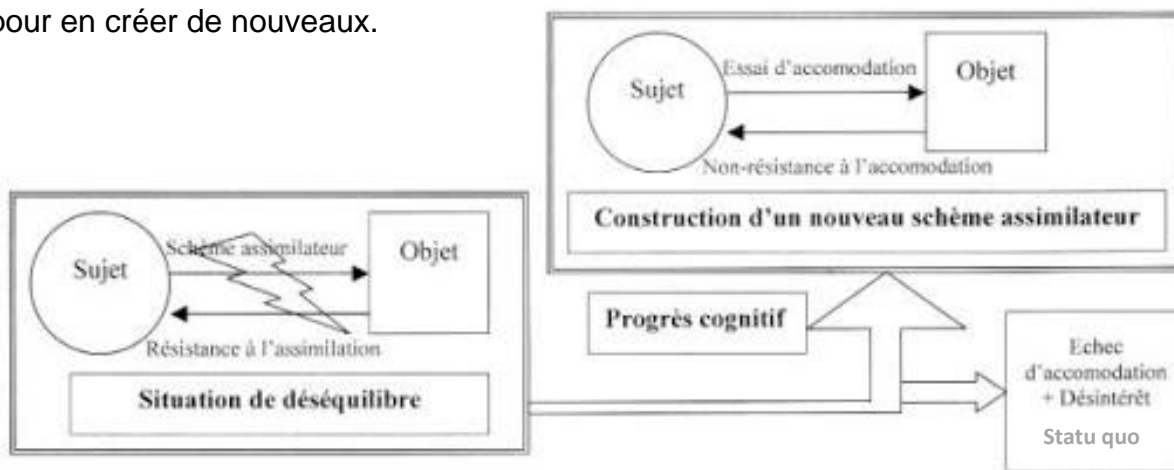


Figure 5 – Le progrès cognitif par accommodation : passage à un nouveau schème d'assimilation (concepts de Piaget, 1936)

d. La problématisation

La problématisation est un processus multidimensionnel impliquant aussi bien la construction que la résolution de problèmes (Fabre & Musquer, 2009)¹⁷. Celle-ci a pour objectif de rechercher l'inconnu en s'appuyant sur des éléments connus, et en alliant l'expérience et la théorie. La problématisation vise à développer un questionnement pour identifier les données et les conditions du problème. Ainsi, Dewey définit le processus de problématisation comme « un ensemble d'opérations visant à déterminer des données et conditions et à générer un certain nombre d'hypothèses, de solutions à tester au regard de ces données et conditions » (Fabre & Musquer, 2009). Cette démarche peut être schématisée ainsi :

¹⁷ Fabre, M., & Musquer, A. (2009, 03). *Les inducteurs de problématisation*. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-111.htm>

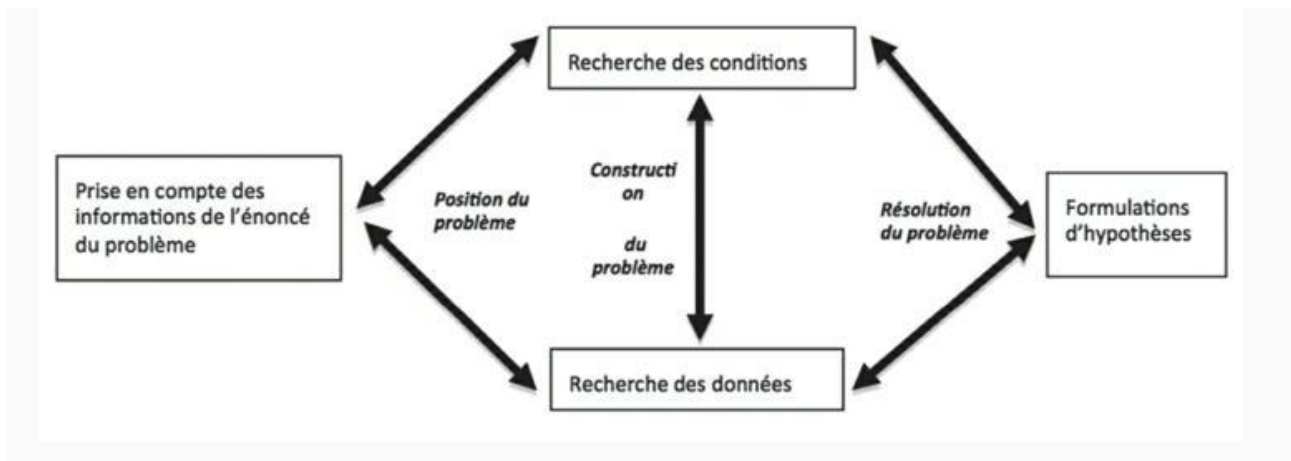


Figure 6 – Le losange de la problématisation (Fabre, 2009)

Ce processus n'est pas linéaire. La problématisation est ainsi une multitude de va-et-vient entre la construction et la résolution, qui va permettre de construire chacun de ces pôles. La construction du problème vise à élaborer d'une part, les données du problème qui correspondent à des constats « c'est-à-dire à des informations sélectionnées et prélevées dans l'environnement ou le contexte, les conditions renvoient à des normes, à des règles à prendre en compte ». D'autre part, l'état du problème se réfère à la nécessité d'une considération absolue lors de la construction et de la résolution du problème. Par conséquent, l'objectif du questionnement est de permettre aux élèves de réfléchir simultanément aux données et aux conditions de la question, afin qu'ils puissent interagir pour établir des hypothèses, qui seront elles-mêmes, validées ou non par la suite (Fabre & Musquer, 2009). Dans le processus de la problématisation, il faut réussir à aider les élèves en évitant de faire à leur place. Deux esprits scientifiques sont liés dans l'activité de ce processus : l'esprit créatif et l'esprit de contrôle. Le premier préside la conception d'idées, tandis que celui de contrôle exerce une logique et une certaine cohérence interne (Cariou, 2017)¹⁸.

Ainsi, cette méthodologie va permettre aux élèves d'élaborer des stratégies communes au groupe, de chercher les obstacles qu'ils peuvent rencontrer. Ils peuvent ensuite les définir comme des nécessités et donc construire de nouvelles solutions possibles. Pour amener les élèves à dépasser ces obstacles et les aider à problématiser, l'enseignant pourra orienter la recherche grâce à des inducteurs de problématisation. Ainsi, en faisant verbaliser les élèves, en les questionnant, en posant des remarques ou en

¹⁸ Cariou, J.-Y. (2017, 06 12). *Quels critères pour quelles démarches d'investigation ? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle*. Récupéré sur HAL Université des Antilles: <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01535192>

construisant des outils pour les aider à penser, l'enseignant va pouvoir aider les élèves à activer les schèmes de problématisation. Au travers de ces interactions, le problème pourra être recentré sur l'objet de recherche, des questions pourront permettre l'émission d'hypothèses. La problématisation est susceptible d'apparaître lors de la mise en place de situations-problèmes. Ces dernières proposent des activités comportant une solution à trouver. Elles doivent être assez attractives afin de susciter l'intérêt des élèves ainsi que leur motivation à chercher et apprendre. Néanmoins, il faut être vigilant avec la situation-problème, il convient donc de s'interroger sur sa forme. En effet, il arrive parfois l'effet inverse, le fait de se retrouver face à un problème peut décourager les élèves.

D'après J-P Astolfi, « l'important, c'est l'obstacle » (Astolfi, 1993)¹⁹. C'est une des caractéristiques des situations-problèmes. Il est nécessaire de l'identifier clairement, mais aussi de prévoir et de déterminer à l'avance ce qui peut éventuellement représenter un obstacle. Il doit être suffisamment exigeant pour rendre la tâche intéressante, mais pas trop élevé non plus, pour que la classe soit en mesure de trouver une solution (Vézier, 2013)²⁰. Cela fait également référence à la zone proximale de développement, développé par Vygotsky. Il arrive que la notion d'obstacle soit parfois trop en inadéquation avec les conceptions initiales des élèves, ce qui les met en difficulté. Bruner insiste sur l'importance de l'intuition et de l'imagination dans la résolution de problème (Cariou, 2017)²¹. « Avec l'apprentissage par problématisation, les savoirs de type assertoriques sont relégués pour faire place aux savoirs apodictiques » (Rouquet, 2018)²². Les savoirs assertoriques correspondent à des dires qui énoncent une vérité de faits, sans la poser comme nécessaire. Pour résumé, il s'agit d'une simple constatation de faits. Les savoirs apodictiques quant à eux, sont des jugements caractérisés par la nécessité logique et l'universalité. Il y a donc l'établissement de relations nécessaires.

¹⁹ Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Revue française de pédagogie.

²⁰ Vézier, A. (2013, 02). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-2-page-9.htm>

²¹ Cariou, J.-Y. (2017, 06 12). Quels critères pour quelles démarches d'investigation ? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. Récupéré sur HAL Université des Antilles: <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01535192>

²² Rouquet, F. (2018, 12). L'apprentissage par problématisation du concept de vie. Récupéré sur https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-l-apprentissage-par-problematization-du-concept-de-vie_1546943071892-pdf

Le processus de problématisation oscille entre différents aspects, il y a une sorte de circularité entre problèmes, solutions et connaissances. La résolution d'un problème entraîne de nouvelles connaissances qui entraînent la résolution d'autres problèmes. Il faut donc mettre en place une articulation critique des possibles envisagés. Les connaissances ne sont pas ce qui donne la solution, elles permettent de mener l'enquête, de sélectionner des indices, qui deviendront des données, d'envisager des solutions possibles différentes et d'en rejeter certaines (Orange, 2005)²³ .

e. De la résolution à la construction de problèmes

Le savoir ne se donne pas, il doit se construire, et d'après Wallon, il se construit dans l'action. Effectivement, l'élève doit être acteur et une situation-problème le place justement dans une position de recherche (Vézier, 2013). Le savoir est une nécessité. Selon Fabre, il y a un problème posé, et il faut donc aller vers la solution, c'est le processus d'enquête (Rouquet, 2018). La problématisation doit conduire à l'identification des nécessités concernant les savoirs. Pour ce faire, les élèves travaillent en faisant une distinction entre les arguments qui font partie de l'ordre du possible et ceux de l'impossible. C'est grâce à l'échange de connaissances, que les élèves avancent dans les recherches, jusqu'à trouver une solution. En résumé, problématiser c'est donc argumenter et élaborer des raisons. Faire problématiser les apprenants permet de mobiliser et confronter les points de vue.

En outre, c'est la construction du problème qui apporte la problématisation, car il y a une construction explicite du champ des possibles. Les problèmes permettent de progresser dans la connaissance. (Orange, 2005)²⁴. En définitive, le cadre de la problématisation implique une rupture épistémologique avec ce qui, dans le savoir déjà là, fait obstacle au savoir nouveau (Orange, 2005). En effet, la rupture épistémique réside dans le passage qui permet la connaissance réelle. Afin d'accéder à cette connaissance, il faut en rejeter d'autres, antérieures. C'est lorsque les connaissances antérieures sont précédemment détruites, que se révèle la connaissance nouvelle.

²³ Orange, C. (2005, 03). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-69.htm>

²⁴ Orange, C. (2005, 03). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-69.htm>

f. L'importance du débat et du langage dans la construction de problèmes

Dans une autre mesure, la problématisation se base sur des débats et des argumentations issus des élèves. Bruner insiste sur le dialogue, car selon lui, la manière dont les enfants peuvent expliquer et réviser leurs idées par le discours est essentielle (Cariou, 2017)²⁵. L'importance accordée aux débats peut être mise en lien avec l'attention portée au conflit sociocognitif. Si les élèves conçoivent individuellement des idées, il semble essentiel qu'ils débattent, argumentent, échangent collectivement. Ces temps de langage leur permettent de mettre une distance par rapport à l'action afin d'émettre des hypothèses dans le but de trouver une solution au problème. Pour Orange, le débat tient un rôle dans la construction des savoirs apodictiques, car il permet aux élèves de délimiter le champ des possibles (Rouquet, 2018)²⁶.

L'activité langagière est importante pour initier les élèves à porter un regard critique sur leurs idées. Pour passer de l'idée à la nécessité, il y a un double mouvement langagier. D'un côté, un mouvement qui se traduit par la mobilisation progressive de notions, et de l'autre, un mouvement qui concerne la nature des énoncés. Ils participent au travail d'abstraction (Orange, 2005). Les débats tiennent donc une place essentielle dans l'apprentissage par problématisation. Ils permettent à la fois le développement d'idées, mais aussi l'établissement de nécessités, en y ajoutant le champ des possibles et des impossibles. Il faut prendre les productions langagières comme une activité faisant pleinement partie du processus de problématisation (Orange, 2005)²⁷. Le processus de la problématisation repose ainsi sur des temps de langage et une confrontation aux autres pour construire de nouveaux savoirs.

²⁵ Cariou, J.-Y. (2017, 06 12). Quels critères pour quelles démarches d'investigation ? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. Récupéré sur HAL Université des Antilles: <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01535192>

²⁶ Rouquet, F. (2018, 12). L'apprentissage par problématisation du concept de vie. Récupéré sur https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-l-apprentissage-par-problematization-du-concept-de-vie_1546943071892-pdf

²⁷ Orange, C. (2005, 03). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-69.htm>

g. Entre la métacognition et la secondarisation

Les concepts ne sont pas des choses qui s'apprennent de façon statique, qui s'accumulent les unes aux autres. Ce sont des outils destinés à résoudre des problèmes (Clauzard, 2018)²⁸. Placer les élèves dans un processus métacognitif permet de les habituer à se situer dans un rapport de réflexivité (réflexion sur la réflexion) par rapport au savoir et à leurs processus d'apprentissage. Les termes de métacognition et de secondarisation, bien que proches, ne sont pas à confondre. La secondarisation est le fait d'amener les élèves à exercer des activités de pensées, à réfléchir sur leur « faire » et sur le sens qui existe derrière l'effectuation de la tâche. Pour ce faire, les élèves verbalisent ce qu'ils ont fait, leurs difficultés, leurs réussites, leurs doutes, leurs conclusions. (Clauzard, 2018). La métacognition, quant à elle, consiste en une régulation de ses propres processus de pensée. C'est là tout l'intérêt du cadre de la problématisation. Effectivement, la métacognition survient quand l'environnement s'impose au sujet comme problème à résoudre. Elle est liée à l'intentionnalité et donne sens à l'environnement. Elle est en quelques sortes un ensemble de cognitions sur nos cognitions (processus mentaux liés aux connaissances) (Wolfs, 2005)²⁹. Dès que les élèves se trouvent face à des tâches complexes ou à des apprentissages conséquents, ils font appel à l'autorégulation et sont donc dans une démarche de métacognition. Ils acquièrent une capacité de prise de recul et de réflexivité. Pour cela, ils s'appuient à la fois sur des compétences et des connaissances qui génèrent des expériences particulières. La métacognition est donc la capacité de l'individu à appréhender une situation-problème en s'appuyant sur plusieurs compétences pour atteindre un objectif spécifique.

En mettant en place tout ce travail de recherche, mes élèves se trouvent dans une situation de métacognition. C'est dans ce sens que la méthode Narramus s'inscrit dans le cadre de la problématisation. En effet, les élèves sont placés dans une situation-problème. Au cours de leurs recherches et de leurs réflexions, ils sont invités à échanger autour de l'album de jeunesse. Après la lecture, les élèves doivent donc restituer tout un tas d'informations qu'ils devront ensuite mettre en lien. Ainsi, certaines de leurs représentations initiales seront amenées à évoluer. L'évolution se fait grâce au conflit socio-cognitif qui se

²⁸ Clauzard, P. (2018, 10 21). Zoom sur les processus de secondarisation - conceptualisation. Récupéré sur Overblog: <http://www.philippeclauzard.fr/2018/10/zoom-sur-les-processus-d-apprentissage-conceptualisation.html>

²⁹ Wolfs, J.L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origine des concepts, analyse critique et perspectives. In M. Derycke, *Culture(s) et réflexivité*. Publications de l'Université de Saint-Etienne.

créée dans les interactions. En parallèle, d'autres représentations seront confirmées et enrichies.

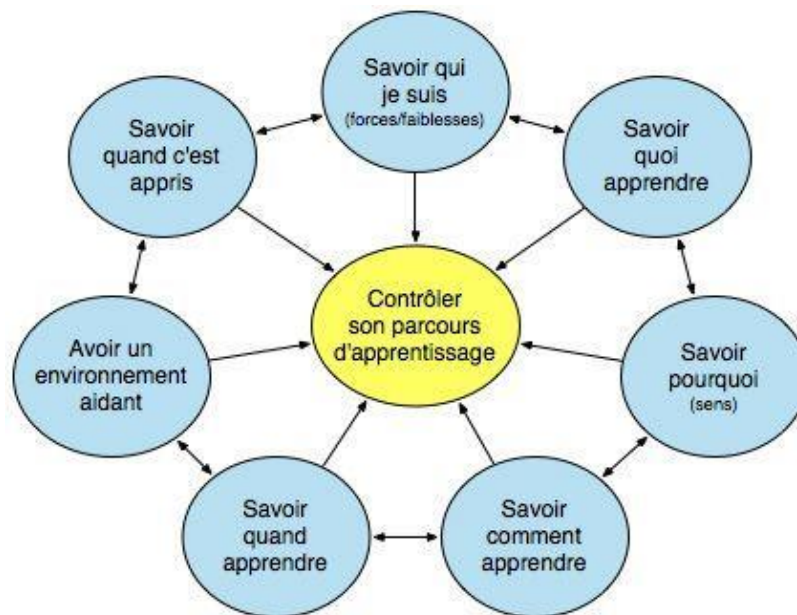


Figure 7 – Le processus de métacognition

II. Ma recherche

a. Ma problématique

Trouver une problématique, c'est-à-dire réussir à problématiser est essentiel. En effet, cela permet de décrire un problème qu'il faut résoudre dans un développement structuré. Celle-ci, qui n'est pas évidente à trouver, est néanmoins nécessaire afin d'apporter un cadre ainsi qu'un angle de recherche. Cette phase de problématisation n'a pas été simple dans mon cas. En effet, avant d'arriver à ma problématique, je suis passée par différentes phases, que ce soit de doutes, d'excitation, de peur ou de réconfort. Ce sujet, qui me plaît énormément, m'a causé plusieurs déboires. Tout a commencé par l'analyse du cadre de recherches. Au départ, je n'avais qu'un cadre de recherches : l'apprentissage par problématisation. Ce cadre, bien qu'intéressant, me paraissait assez flou. A force de persévérance et de lectures, j'ai fini par en comprendre les grandes lignes.

Est alors venu le temps de trouver un sujet. Cette phase a été un peu plus compliquée. En effet, je me suis retrouvée perdue face à tant de sujets possibles à traiter. Avec l'aide de ma directrice de recherches, j'ai fait la connaissance de la méthode Narramus. Cette discussion m'a ouvert les yeux et m'a éclairée sur le choix de mon sujet. Une période d'excitation a alors commencé, où j'ai enchaîné les lectures, les recherches et les discussions autour de cette fameuse méthode. Je me suis lancée dans ce sujet, en mettant quelque peu de côté le cadre de recherches. A ce moment, ma question de

recherche était : comment la méthode Narramus facilite-t-elle la compréhension d'une histoire ? Plutôt satisfaite, je l'ai présentée aux enseignants, en expliquant qu'il ne me restait plus qu'à trouver un lien avec le cadre de recherches. C'est alors qu'une phase de doute, de pleurs et de stress est arrivée, car en annonçant l'avancée de mes recherches, la réaction ne fût pas celle attendue. Je ne pouvais pas travailler sur l'apprentissage par problématisation si je parlais d'une méthode « clé en main ». Bien que passionnée, j'ai eu du mal à trouver un lien entre mon sujet et mon cadrage théorique. L'envie de garder ce sujet était plus forte que les doutes. J'ai donc fait le choix de continuer mes recherches en intégrant deux cadres théoriques : celui de la problématisation et celui de la méthode Narramus.

J'ai retourné le problème pour garder ce thème auquel je tenais particulièrement afin de l'inclure au cadre théorique. Je me suis donc posé plusieurs questions : Comment le problème peut-il venir des élèves eux-mêmes ? Comment peuvent-ils savoir qu'ils apprennent ? Comment les amener à comprendre que la méthode Narramus impacte leur façon d'appréhender les histoires ? Qu'est-ce qui explique que cette méthode apporte une meilleure compréhension de l'histoire ? C'est à partir de ces réflexions que j'ai commencé à trouver un lien. Un peu plus réconfortée, je me suis alors intéressée à la métacognition. Cela désigne l'activité des élèves qui s'exerce à partir du moment où ils ne sont plus dans l'action même, mais dans une réflexion sur leur propre action. En effet, « la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données » (Flavell, 1976)³⁰. Mon objectif est de faire prendre conscience aux élèves que c'est grâce à la méthode Narramus, et donc grâce à toutes les activités mises en place lors du travail d'albums, qu'ils comprennent mieux l'histoire en question.

Ma question de recherche est devenue : **Faire le choix d'inscrire la méthode Narramus dans le cadre de la problématisation peut-il permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de comprendre comment travailler sur une histoire afin de pouvoir, par la suite, la raconter le mieux possible à la maison ?**

³⁰ Flavell, J. H. (1976).*

*John H. Flavell est un psychologue américain spécialisé dans le développement cognitif des enfants.

b. Les hypothèses de recherches :

A partir du cadre défini par les textes officiels et de mes lectures sur le sujet, j'ai défini deux principales hypothèses. Avec ce travail autour de la méthode Narramus, **je fais l'hypothèse que les élèves pourront construire des nécessités pour mieux comprendre et pour mieux savoir raconter une histoire.** En effet, selon moi, le travail effectué sur l'album « La sieste de Moussa » avec la méthode Narramus, permet aux élèves d'atteindre une telle connaissance de l'histoire, que les élèves seront forcément conscients de cette connaissance. **Je fais également l'hypothèse que les élèves pourront comprendre ce que la méthode Narramus aura fait travailler chez eux.** Effectivement, ils sauront dire et expliquer pourquoi ils connaissent si bien cette histoire. Pour cela, ils seront donc capables de retracer les étapes par lesquelles ils seront passés afin d'accéder à une telle compétence. Si cette seconde hypothèse n'aboutit pas, j'é mets **la nouvelle hypothèse qu'un support vidéo leur permettra de retracer toutes ces étapes.** Ces extraits vidéo seront tirés de ma séquence mise en place en classe lors de la période 3.

III. Méthodologie de recueil de données

La méthodologie de recueil de données choisie s'inscrit dans les travaux de Christian Orange. Il appelle cette méthodologie : « Les situations forcées ». Je m'engage à créer une séquence forcée afin de recueillir des données. Selon cette méthodologie, l'analyse de moments de débats scientifiques dans la classe est à privilégier. L'étude de la construction des savoirs amène une double prise en compte, à la fois de textes théoriques et de pratiques de ces savoirs. Cette méthodologie inclut une analyse complète de la séquence mise en œuvre. Etant donné que l'observation de simples pratiques ne suffit pas, « il faut se donner les moyens d'intervenir dans la construction de nouveaux phénomènes didactiques » (Orange, 2010)³¹. Les situations forcées sont des situations d'enseignement qui sont construites au sein d'un groupe de recherche. Ce groupe de recherche comporte à la fois des chercheurs en didactique et aussi des enseignants engagés dans une formation par la recherche. Le fait de participer à des séminaires, qui s'inscrivent dans le cadre de la problématisation, me permet donc de vérifier ce critère, et par conséquent de correspondre

³¹ Orange, C. (2010, 09). *Etude des "situations forcées" : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ?* Récupéré sur <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-o/Etude%20des%20situations%20forcees.pdf>

à la méthodologie de « situations forcées ». De plus, les objectifs d'apprentissage et les objectifs de recherche de la séquence sont définis en amont par le groupe complet. Les situations forcées prennent en compte à la fois les objectifs de recherche de l'équipe, et le quotidien de la classe en ne s'éloignant pas trop du fonctionnement habituel. Les rencontres régulières avec mon groupe de recherche, lors des séminaires par exemple, permettent de réaliser des réajustements. En effet, étant donné le fait que tous les membres du groupe de travail doivent connaître le cadre théorique, il est possible de s'appuyer sur différents professionnels afin de bénéficier de conseils précieux.

Je m'éloigne un peu de cette méthodologie dans le sens où, normalement, les « situations forcées » ne visent pas à la construction de séquence « modèle » et ne sont donc par conséquent, pas reproductibles. Or, dans mon cas, je me base sur la méthode Narramus. Cette méthode propose une séquence type à réaliser. Je vais me servir de cette séquence comme base de travail que je vais ensuite modifier afin de l'adapter à d'autres albums de littérature jeunesse. Le but de ces situations est « d'explorer le champ didactique en y créant des phénomènes de façon à mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages scolaires et à faire évoluer le cadre théorique de l'équipe » (Orange, 2010)³².

Il découle plusieurs objectifs de recherche de ces « situations forcées », qui sont :

- « Etudier les conditions de possibilité de la construction, par une classe, d'un texte de savoir qui dépasse le caractère « propositionnel » habituel des savoirs scolaires et qui garde des traces de la problématisation
- Comprendre les processus permettant la construction d'un tel texte de savoir [en se basant notamment sur les activités langagières]
- Repérer les difficultés des élèves lors d'une telle construction et, plus largement, pour l'acquisition de savoirs problématisés.
- Cela passe notamment par la construction de nécessités » (Orange, 2010)³³.

Je souhaite également intégrer à mes recherches l'utilisation de la vidéo, afin d'observer comment celle-ci peut contribuer à aider les élèves dans la construction de leurs savoirs. En effet, le numérique prend aujourd'hui une importance grandissante dans la société et devient même objet du quotidien. Il serait donc intéressant d'observer comment ces

³² Ibid.

³³ Ibid.

nouvelles technologies peuvent être utilisées comme un outil au service de l'amélioration de compétences de mémorisation des élèves.

J'ai la classe en responsabilité les lundis et mardis. Comme énoncé dans mon introduction, j'ai, à ma charge, un quadruple niveau, qui rassemble donc tous les niveaux de maternelle. La répartition se fait ainsi : 22 élèves dont 2 en toute petite section (TPS), 7 en petite section (PS), 6 en moyenne section (MS) et 7 en grande section (GS). Ma classe a une configuration assez particulière. En effet, je dispose de deux salles juxtaposées qui se cloisonnent par une double porte. Une moitié de ma classe est occupée les après-midis, car elle est réquisitionnée en tant que dortoir, pour que les élèves en TPS, en PS et en MS fassent la sieste. Les tables sont disposées par niveau. Celles des élèves en GS forment un U, afin de pouvoir circuler dans le groupe. Concernant les tables des élèves en MS, elles sont séparées en trois îlots de deux tables. Pour finir, les élèves en TPS et en PS ont à leur disposition deux tables ovales. Les tables des élèves en MS et en GS se trouvent dans la salle principale, celle dans laquelle nous arrivons à l'entrée en classe. Les autres tables sont placées dans la seconde salle. Les élèves n'ont pas de place attribuée, bien définie. Ils savent que tel îlot correspond à tel niveau, mais n'ont pas une place nominative.

Pour réaliser ma séquence autour de l'album « La sieste de Moussa », je ne me suis intéressée qu'à une partie de la classe : les élèves en MS et ceux en GS. Ce choix fut simple, car l'album choisi correspond à ces niveaux. J'ai donc réalisé cette séquence avec 12 élèves. Un élève de moyenne section n'était pas en mesure de suivre un tel apprentissage et s'est donc greffé à quelques séances, mais n'en a écouté et suivi qu'une infime partie. Les élèves en TPS et en PS n'ont pas étudié l'histoire en détail, mais étant donné qu'ils étaient dans la même salle, ils ont eu l'occasion de l'écouter.

J'ai suivi chaque module de la méthode Narramus que j'ai séparé en différentes séances. Au total, j'ai eu l'occasion de faire une séquence comprenant 12 séances sur « La sieste de Moussa ». Les élèves de MS et GS ont donc travaillé sur cette histoire tous les lundis et mardis matin lors de la période 3. Le fait d'avancer la séquence et donc de réaliser les séances tous les matins, dès le début de la classe a permis de ritualiser ce moment. Les élèves ont donc réussi à se repérer et savaient que chaque matin, après les rituels en classe entière, ils allaient étudier « La sieste de Moussa ». Ce travail, qui a duré 6 semaines, était donc intense. Bien que conséquent, je n'ai senti ni frustration, ni ennui de la part des élèves. En effet, j'appréhendais un peu le fait que certains élèves trouvent ça long et soient frustrés de ne pas connaître la fin de l'histoire directement. Au contraire, le fait de placer les élèves dans une situation d'attente les a mis dans un engouement certain, ce qui était très agréable

à vivre. Lorsque je prenais mon groupe d'élèves en MS et GS, mon ATSEM (agent territorialisé spécialisé en école maternelle) s'occupait des élèves en TPS et en PS avec un programme préparé.

La séquence s'est découpée en 12 séances de 20 / 30 minutes. Sur deux séances, j'ai fonctionné différemment en faisant 15 minutes d'enseignement le matin et 15 minutes en fin d'après-midi lorsque les élèves en MS étaient réveillés de la sieste. Pour réaliser les différentes séances, nous nous mettions au coin regroupement. Cela permettait aux élèves d'être en position favorable pour profiter au mieux du vidéoprojecteur. De plus, le fait d'avoir un tapis par terre a été utile pour jouer la scène, s'allonger comme Moussa, imiter les personnages... J'ai laissé la maquette de la maison de Moussa dans la classe ainsi que les cartes mémoire de mots, les masques et les figurines. De ce fait, en libre accès, les enfants pouvaient s'y rendre et les utiliser dans la journée. De plus, les masques étaient accessibles pendant les temps de récréation avec mon autorisation préalable. Cela a permis aux élèves de jouer la scène dans différents contextes d'exercice, de différentes manières, avec différents partenaires.

Pour ce travail de recherche, notamment pour analyser et vérifier mes hypothèses, j'ai d'abord mis en place une séquence sur l'album « La sieste de Moussa », en suivant la méthode Narramus. J'ai, par la suite, adapté cette séquence à un nouvel album « Un tout petit coup de main » d'Ann Tompert et Lynn Munsinger. Pour cela, j'ai également suivi la méthode Narramus. Ainsi, j'ai créé une maquette de balançoire, des marottes, des images à mémoire de mots, une nouvelle boîte et des masques. Un espace de la classe est consacré à ce matériel afin que les élèves y aient accès au moment de leur choix, tout comme c'était le cas pour les éléments de « La sieste de Moussa ». Avant de mettre en place cette seconde séquence, j'ai organisé un petit débat entre élèves que j'ai pris soin d'enregistrer. Pour cela, j'ai fait trois groupes de quatre élèves mélangeant des élèves de MS et de GS. Mon but était de voir si les élèves faisaient un lien entre les éléments mis en place en suivant la méthode Narramus et le fait de connaître une histoire au point d'être capable de la raconter chez soi sans le support du livre. Il m'était impossible d'enregistrer les interactions de chaque groupe simultanément, j'ai donc choisi de procéder avec trois groupes.

J'ai filmé cette séance de débat, que j'ai ensuite transcrite afin de relire les échanges des élèves et de repérer les mots ou phrases qui relèvent du registre empirique et celles qui relèvent du registre des modèles. Lorsque j'enregistrais un groupe, les élèves en TPS et PS étaient dans l'autre moitié de la classe avec l'ATSEM et les deux groupes ne participant pas

au débat jouaient l'histoire de Moussa au coin regroupement. De ce fait, il y avait un peu de bruit dans la classe. J'ai dû intervenir une fois afin de rétablir un climat plus silencieux pour que le groupe qui débattait puisse se concentrer et afin de distinguer tous les échanges sur l'enregistrement. Sachant que j'ai une classe de maternelle, mon recueil de données sera surtout porté sur des enregistrements vocaux et/ou vidéos. A l'issue des prises de vues, une retranscription à l'identique des échanges qui ont eu lieu dans ma classe a été faite.

Mes recueils de données se sont donc déroulés à la fin de la séquence sur « La sieste de Moussa » et avant le début de la séquence sur « Un tout petit coup de main ». Le recueil de données s'est fait au début de la période 4 et donc au retour des vacances d'hiver. Pendant ces vacances, chaque élève a reçu une pochette contenant les figurines et les masques des personnages de « La sieste de Moussa ». Ils avaient pour mission de raconter l'histoire de Moussa à leur famille. Grâce à la méthode Narramus, ils ont réussi à raconter cette histoire sans l'album pour support. A la rentrée de la période 4, afin de réactiver les souvenirs sur notre travail concernant « La sieste de Moussa », j'ai demandé aux élèves de me raconter comment s'était passé leur récit de l'histoire pendant les vacances. Un des douze élèves m'a dit ne pas avoir raconté l'histoire, car il n'en avait pas eu envie. Tous les autres élèves l'ont racontée, avec plus ou moins de détails et à plus ou moins de personnes différentes. Ils ont donc exposé leurs expériences au reste de la classe.

Les groupes ont été réalisés selon le niveau de langage des élèves. En effet, dans un groupe, j'ai réuni les quatre élèves les plus grands parleurs, puis dans un autre, les quatre élèves les plus petits parleurs.

Faisons un point théorique sur ces notions de « petits ou grands parleurs ». Parmi ceux qui souhaitent apprendre les compétences orales dans les écoles maternelles, personne n'ignorera l'expression « petits parleurs » ni ce qu'elle désigne dans la typologie introduite par Agnès Florin en 1985. A. Florin est une psychologue et enseignante spécialisée en psychologie de l'enfant. Selon elle, la taille du groupe influence la participation orale. Cela concerne aussi bien les élèves que n'importe quel orateur. Nous n'agissons pas de la même façon en fonction des personnes face à qui nous nous trouvons et face au nombre de personnes en question. Les élèves nommés « petits parleurs » auront des difficultés à prendre la parole. Ces différences sont à reconnaître en termes d'acquis et non de manque. Toujours selon cette auteure, au sein d'une même classe de maternelle, il y a d'importantes inégalités en ce qui concerne la quantité de mots acquis au même âge, la longueur des phrases produites et l'utilisation du langage en situation de

décontextualisation. De plus, comme le souligne Sylvie Petit et Christian Laroche, (Petit, 2003)³⁴ chacun utilise la langue avec une intention particulière et d'une manière singulière. L'usage singulier de la langue par les enfants est important puisqu'il crée des écarts conséquents entre eux.

Selon Laurence Lentin, les « petits parleurs » sont des enfants qui « ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire » mais qui peuvent être de « grands parleurs » dans le cadre familial (Lentin, 1999)³⁵. J'ai fait le choix de constituer mes groupes de cette façon en me basant sur les travaux d'Agnès Florin. En effet, au cours de ses recherches, elle constate que les « petits parleurs » participent plus lorsqu'ils sont en petits groupes homogènes. Ces derniers ne se sentent pas opprimés par le regard de toute une classe et ne sont pas freinés par les « grands parleurs ». Elle remarque également que lorsque l'activité fait référence à l'expérience personnelle de l'enfant ou fait appel à des émotions, l'élève semble avoir plus envie de s'exprimer puisqu'il se sent impliqué dans la conversation. Créer des groupes de besoin spécifique est important pour mettre en confiance les enfants qui ne parlent pas en groupe classe complet.

De plus, les Programmes Officiels de l'école primaire insistent sur la nécessité de travailler l'expression, écrite comme orale. Ceux-ci indiquent que l'école maternelle doit avoir comme objectif premier « l'acquisition d'un langage oral riche ». C'est pourquoi chaque enseignant doit veiller à mettre en place des situations qui permettent les échanges entre enfants, sans jamais oublier les élèves les plus discrets.

Après avoir écouté et analysé les enregistrements, j'ai fait le choix de n'en retranscrire qu'un seul. En effet, les trois recueils de données ont amené quasiment les mêmes informations. J'ai donc fait le choix de retranscrire et d'analyser seulement le plus riche en termes d'idées. Ainsi, en analysant les données récoltées, j'ai pu observer ce qui tient des représentations initiales des élèves, ce que chacun exprime au départ, puis au fil du débat, des réflexions et de nouvelles représentations qui se sont construites.

Concernant ce recueil de données, je l'ai organisé de la manière suivante, j'ai apporté un nouvel album aux élèves : « Un tout petit coup de main ». Ceci était ma situation d'accroche. Après leur avoir montré le nouvel album (seulement la couverture), je leur ai posé cette question : « **Expliquez-moi ce que l'on peut faire pour bien comprendre et**

³⁴ S. PETIT et C. LAROCHE, Apprendre à parler à l'école maternelle, L'Harmattan, 2003, p. 17 à 26.

³⁵ L. LENTIN, Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF éditeur, 1999, p.84

pour bien raconter l'histoire. ». En posant cette question en terme explicatif, je m'attendais donc à une réponse détaillée dans laquelle les élèves allaient m'expliquer comment faire pour bien connaître une histoire.

Faire le choix de poser une question en terme explicatif n'est pas dû au hasard, en effet, le but était de concorder avec le concept d'argumentation de Grize. Selon lui, grâce à l'argumentation, son langage théorique dépend dans une large mesure du langage naturel, et il est toujours possible d'utiliser un mécanisme d'argumentation, transformant ainsi un contre-exemple en une autre argumentation. Jean-Blaise Grize a proposé un modèle de "logique naturelle", destiné à expliquer les aspects cognitifs de l'argumentation (Grize, 1982)³⁶. L'argumentation est « une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un » (Grize, 1982)³⁷. Tout énoncé, quel qu'il soit, peut être considéré comme argumentatif.

Christian Orange évoque, dans « Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe », la dynamique argumentative qui est présente dans les débats explicatifs. L'argumentation a une grande importance dans les débats scientifique en classe. Ils permettent « de faire expliciter les conceptions des élèves et de les amener à en douter ». De plus, cela est encore plus visible si, « dans le cadre de la problématisation, ces débats sont des moments où s'engage la construction des raisons, c'est-à-dire le repérage de ce qui est possible et impossible dans les modèles explicatifs, préparant ainsi l'identification des nécessités, éléments essentiels des savoirs scientifiques visés ».

IV. Analyse des données

a. Méthodologie d'analyse de données

Rappelons que je tente de répondre à la problématique suivante : « **Faire le choix d'inscrire la méthode Narramus dans le cadre de la problématisation peut-il permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de comprendre comment travailler sur une histoire afin de pouvoir, par la suite, la raconter le mieux possible à la maison.** ». Afin d'analyser mes données recueillies, j'ai fait le choix de réaliser une structure argumentative des débats, en m'appuyant sur les travaux de Christian Orange. Une

³⁶ Grize, 1982, dont le premier chapitre, « Portée et limite de la formalisation » est de 1958.

³⁷ Ibid.

structure argumentative des débats, aussi appelée schéma argumentatif, permet de reconstituer l'agencement d'un échange préalablement choisi. Afin d'analyser cet échange et d'en tirer de bonnes conclusions, il faut mettre en avant les thèses qui s'y sont déroulées ainsi que les arguments en faveur ou en opposition avec les thèses, voire les arguments en faveur des arguments des arguments ainsi que des exemples. C'est aussi un moyen de vérifier la bonne compréhension d'une argumentation. Enfin, cette démarche permet de dégager la structure fondamentale du débat. En résumé, le schéma argumentatif permet de reconstituer l'agencement de la ou des thèses, des arguments et des exemples. Nécessairement, s'il y a des thèses, il y a également des contre-arguments. La structure argumentative du débat permet d'analyser la construction de l'argumentation faite par les élèves. L'analyse permet de voir la façon dont les thèses et les arguments s'enchaînent. Les éléments d'un schéma argumentatif sont les suivants :

- **Un thème** : sujet du débat argumentatif ou encore la question à laquelle le locuteur souhaite répondre
- **Une thèse (ou plusieurs)** : qui engage la position du locuteur, c'est l'idée dont il s'agit de convaincre ou persuader le destinataire. Une thèse peut être soutenue ou rejetée.
- **Des arguments** : qui permettent de justifier la thèse. Ils peuvent également la réfuter, dans ce cas, ce sont des contres arguments.
- **Des exemples** : qui viennent renforcer l'argument en illustrant pour convaincre le destinataire. Il permet de soumettre la thèse ainsi que les arguments.

A ces éléments fondamentaux correspondent trois rôles argumentatifs : « celui de proposant, celui d'opposant et celui de tiers ». Ces rôles ne sont généralement pas attribués à telle ou telle personne, un même individu pouvant passer plusieurs fois d'un rôle à l'autre en cours du débat.

Etant donné que ma transcription concerne un débat qui s'est passé entre mes élèves, il relève d'un dialogue. Christian Orange nomme ce type de débat comme faisant partie des modèles dialogaux. Ceux-ci étudient l'argumentation « en ce qu'elle est située sur un fond de dialogue » (Plantin, 2005)³⁸. Toujours selon cet auteur, dans ce type de modèle, « les énoncés prennent en compte soit les discours déjà entendus, soit des objections

³⁸ Plantin, C. (2005). *L'argumentation*. Presses Universitaires de France. Récupéré sur <https://www.cairn.info/l-argumentation-histoire-theories-et-perspectives--9782130534211.htm>

attendues ». Le modèle dialogal devient ainsi un modèle trilogal (Plantin, Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas, 1996)³⁹.

Suite à l'enregistrement de débats entre mes élèves, j'ai souhaité construire ma propre structure argumentative de débat. Pour cela, j'ai retranscrit le débat oral de mes élèves et j'ai ensuite analysé la transcription. Afin de l'analyser, j'ai pris soin de relever :

- Les élèves qui proposaient une thèse
- La question en terme explicatif
- Les opposants aux différentes thèses émises
- Les élèves qui argumentent pour défendre la thèse
- Les élèves qui reprennent leur thèse afin de la développer
- Les élèves qui argumentent pour défendre l'opposition de la thèse
- Le tiers : qui ne propose ni thèse, ni objection. Il résume ce qu'il a entendu et fait la synthèse de ce qui a été abandonné, découvert.

Afin de faire une comparaison entre les données que j'avais prévu de récolter et celles effectivement obtenues, j'ai également construit un espace de contraintes a priori afin d'avoir une vision claire des attentes. Un espace de contraintes met en tension registre empirique et registre des modèles. Cependant, l'espace de contraintes ne dresse qu'une vision limitée du débat dans la classe, correspondant aux raisons globalement discutées, sans préciser ce que chacun construit. Pour résumer, l'espace de contraintes est donc une schématisation de l'ensemble des mises en tension exprimées dans le débat, repérables dans les propositions des élèves. A travers mon espace de contraintes, je souhaite rendre compte de ce travail de nécessités et de cette problématisation qui intervient lors des débats. Dans une telle schématisation, nous retrouvons les trois registres de l'activité scientifique :

- **Le registre empirique** : tout ce qui renvoie au vécu, à l'observable, au construit. C'est un outil qui résume ce qui s'est joué dans la globalité pour atteindre un savoir précis. Cela rassemble les faits repérés comme pertinents pour le problème.
- **Le registre des modèles** : tout ce qui relève des idées explicatives, cela rassemble toutes les nécessités et impossibilités, c'est-à-dire les conditions de possibilités des explications ou solutions du problème.

³⁹ Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas.

- **Le registre explicatif** : ce que les élèves utilisent comme cadre de pensée, de savoirs. C'est ce qui organise les explications, solutions du problème travaillé.

Les éléments du registre empirique peuvent être entendus comme contraintes empiriques lorsqu'ils sont soit les faits que nous cherchons à expliquer, soit les bases sur lesquelles nous nous appuyons pour expliquer. Le terme de « contraintes » utilisé, renvoie à l'idée qu'il s'agit de quelque chose dont nous devons tenir compte dans l'explication pour qu'elle soit considérée comme acceptable.

Les échanges sous forme de débat aident à la problématisation des élèves, de par la confrontation d'idées différentes. Selon Christian Orange, « les débats explicatifs nous intéressent en ce qu'ils permettent d'aider les élèves à construire un problème scientifique [...]. Cette problématisation doit idéalement conduire à l'identification de nécessités qui donneront aux savoirs construits leur caractère apodictiques c'est-à-dire une certaine nécessité. ». C'est en recherchant les nécessités que mes élèves ont mises au travail dans ce débat, que j'ai construit un espace de contraintes.

b. Analyse de données

i. Analyse a priori

Rappelons ma question posée aux élèves afin de lancer le débat : « **Expliquez-moi ce que l'on peut faire pour bien comprendre et pour bien raconter une histoire.** ». En posant cette question, je m'attendais à une certaine réponse, notamment à ce que les élèves évoquent la notion de vocabulaire ou encore d'images. Au travers de ces débats, mon but était de faire ressortir, chez les élèves, tout ce que la méthode Narramus nous a apporté. En posant cette question précise, l'idée était donc de faire naître chez les élèves des nécessités, utiles à la bonne compréhension d'une histoire. Il va de soi que les élèves savaient ce que j'entendais par « bien raconter une histoire ». Nous avons travaillé là-dessus auparavant. Cela comprend en partie de se faire entendre, se faire comprendre, ne pas oublier d'étapes dans l'histoire ainsi que faire un récit chronologiquement fondé.

Du fait du jeune âge de mes élèves, il est évident qu'ils n'expriment pas clairement les nécessités. Dans la transcription du débat, nous voyons bien que les élèves ne vont pas au bout de leur identification ni de leur thématisation. Nous pouvons cependant déjà relever quelques aspects de la construction des nécessités. Les élèves n'évoquent pas le terme de nécessité, mais nous parlent plutôt d'idées ou formulent des conseils. « C'est dans le travail

du problème, ainsi que dans sa construction, que les nécessités prennent forme, par une interaction entre un registre explicatif et des faits empiriques qui sont retenus comme liés au problème » (Orange, *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*, 2005)⁴⁰.

Ainsi, même si ce n'est pas toujours explicite, le développement des nécessités se fait dans les argumentations, jamais à partir d'éléments du registre empirique seuls. Cela fait partie du travail de problématisation. Voici des exemples de nécessités que j'attendais :

- **Nécessité de mettre en mouvement, d'utiliser le corps**
- **Nécessité de la mise en image, de se fabriquer un « dessin animé » mental**
- **Nécessité de mimer, jouer l'histoire, de théâtraliser**
- **Nécessité de se mettre à la place des personnages** (accès à ce qu'ils pensent)
- **Nécessité de connaître un certain vocabulaire à l'avance** (s'il manque trop de mots de vocabulaire à quelqu'un, il lui est impossible de comprendre une histoire. Pour éviter cet écueil, les mots risquant de manquer sont étudiés en amont)
- **Nécessité d'apprendre du vocabulaire au fur et à mesure des apprentissages** (enrichissement du champ lexical, mots utilisés en prélecture...)
- **Nécessité de ne pas regarder les images avant le texte** (sinon notre compréhension ne vient pas du langage, mais du dessin)
- **Nécessité de faire raconter, reformuler par un seul élève**

Avant de commencer mon analyse, j'ai d'abord procédé à une analyse a priori avec la réalisation d'un espace de contraintes, me permettant de réfléchir par anticipation aux éventuelles propositions des élèves et aux procédures employées. Dans les différentes interactions, je m'attendais à ce que les élèves construisent des nécessités à partir de leur registre empirique, ce qui leur aurait permis par la suite de construire de nouvelles explications. L'espace de contraintes a priori qui suit, permet de retracer le cheminement possible des élèves.

⁴⁰ Orange, C. (2005, 03). *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-69.htm>

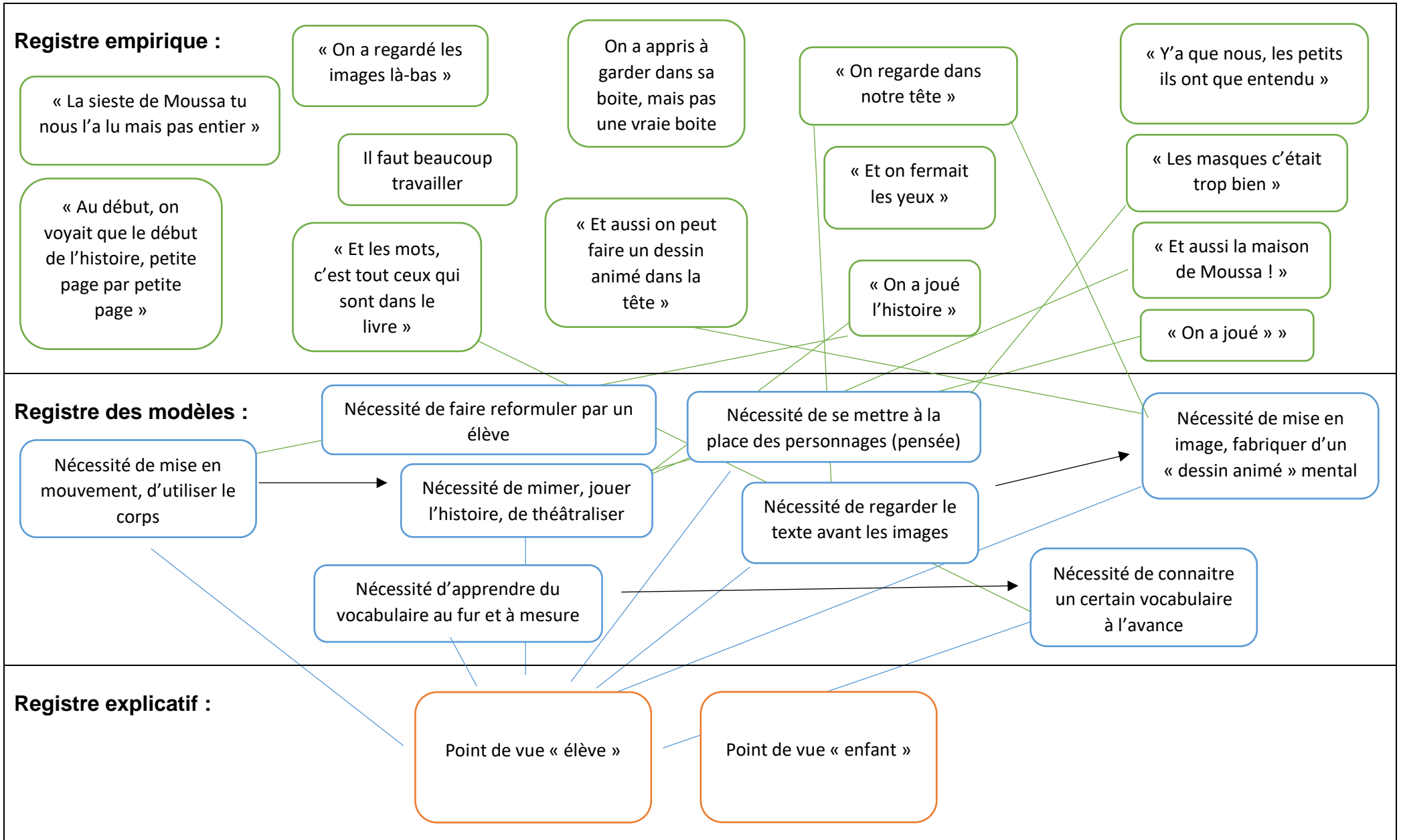


Figure 8 – Espace de contraintes en jeu dans un débat sur la méthode Narramus (classe de MS-GS)

Dans ce schéma, les traits simples repèrent les liens entre éléments des différents registres qui permettent de développer la problématisation. Les flèches montrent comment les nécessités se propagent en s'appuyant sur le registre empirique et le registre explicatif.

Les enfants vont concevoir leur registre empirique à l'aide de ce qui les a le plus touché (tel que leurs frustrations, les interdits, leurs joies...). Le registre des modèles contient les nécessités attendues. Je n'y ai pas inscrit d'impossibilité, car je présume que selon l'âge des élèves, il n'y en aura pas. Pour finir, j'ai inscrit deux cadres de pensée dans le registre explicatif. En effet, lors de moments de débats, certains affirmeront un point de vue d'élève tandis que d'autres prendront un point de vue d'enfant. Cela sera propre à chacun, en fonction de leur maturation et de leur développement. Les enfants utilisent le monde tel qu'il est perçu et tel qu'il est compris. Ils l'expliqueront donc de différentes manières, selon s'ils se placent en situation d'enfant ou d'élève.

Pour répondre à ma première hypothèse qui est « **que les élèves pourront construire des nécessités pour mieux comprendre et pour mieux savoir raconter une histoire** », j'attends des élèves qu'ils aient conscience que l'histoire qu'ils connaissent le mieux, est celle qui a été étudiée avec la méthode Narramus. Ainsi, ils auront bien perçu qu'ils connaissent une histoire mieux que les autres, et que c'est celle-ci en particulier.

Afin de répondre à ma seconde hypothèse qui est « **que les élèves pourront comprendre ce que la méthode Narramus aura fait travailler chez eux** », j'attends des élèves qu'ils émettent des nécessités ou des idées pour bien connaître une histoire. Ainsi, j'espère donc qu'ils sauront dire et expliquer pourquoi ils connaissent si bien cette histoire. Pour cela, j'attends qu'ils échangent sur les étapes par lesquelles ils sont passés afin de connaître cette histoire mieux que les autres étudiées auparavant. Ainsi, si de tels éléments sont repérés dans le recueil de données, mes hypothèses seront validées.

La dernière hypothèse émise, **qui concerne l'utilisation de supports vidéo retraçant les étapes d'apprentissage des élèves**, est susceptible de ne pas être traitée. En effet, cette dernière sera prise en compte si et seulement si ma seconde hypothèse n'aboutit pas. Dans ce cas, il s'avérerait que les élèves ne soient pas parvenus à retracer les étapes attendues et par conséquent que les supports vidéo leurs viendraient en aide.

ii. Ce qui s'est réellement passé

« L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « Apprendre ensemble et vivre ensemble ». La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse [...]. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle. [...] Ils sont consultés sur certaines décisions les concernant et découvrent ainsi les fondements du débat collectif » (Ministère de l'Education Nationale, 2015)⁴¹. A travers cette citation, nous comprenons bien que l'un des objectifs de l'école, et qui plus est de l'école maternelle, est de transformer les enfants en élèves. Le but est de les former au métier d'élève.

Ma structure argumentative concerne un débat enregistré le 02 mars 2020 dans ma classe. Ce débat a commencé aux alentours de 9h30 et a duré 10 minutes et 36 secondes. Retranscrit en annexe 4, il comporte 139 interventions. Les prises de parole se répartissent ainsi : 13 interventions pour l'enseignant et 126 interventions pour des élèves dont :

- 36 prises de parole pour l'élève nommé A
- 38 de l'élève nommé B
- 37 de l'élève nommé C
- 15 de l'élève nommé D

Au regard de la structure qui va suivre, il est possible d'analyser plusieurs effets. Suivant ce schéma, chaque paragraphe débutant par un alinéa correspondra à une idée clé de mon analyse. Afin de bien comprendre cette structure argumentative, il faut la lire d'une certaine manière. Comme expliqué dans l'œuvre de Christian Orange, sur l'axe du déroulement du débat orienté du haut vers le bas, chacune des thèses sont placées sur la même verticale. Les argumentations peuvent être des appuis à une thèse ou des objections à une thèse. Les liens dynamiques entre ces différents éléments sont signalés par des flèches, qui sont barrées lorsque la relation correspond à une opposition. Les flèches en pointillés signifient que les thèses ont été reprises par leur orateur afin d'être développées. La plupart du temps, le nombre d'interventions où des traces de formulation de contraintes et de nécessités apparaissant est très faible par rapport à l'ensemble des tours de paroles.

⁴¹ Ministère de l'Education Nationale. (2015, 03 26). *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*. Récupéré sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Question de départ : Expliquez-moi ce que l'on peut faire pour bien comprendre cette histoire et aussi pour bien réussir à la raconter.

Enoncé de la thèse 1 (2- A1) :

« on peut mettre la voix un peu plus fort »

Intervention du tiers (3-P2 / 5-P3) :

« On peut parler bien fort, oui. / Il faut écouter l'histoire. »

Développement de la thèse 2 (6-B2) :

« Parce que sinon on va plus s'en rappeler »

Enoncé de la thèse 2 (4- B1) :

« Faut écouter »

Recadrage et relance du tiers (11-P4 / 15-P5) : « quelle est l'histoire que vous connaissez le mieux ? Dans toutes les histoires qu'on a lues ? / et pourquoi ? Comment a-t-on fait pour la connaître mieux que les autres cette histoire ? »

Enoncé de la thèse 3 (18- A4) :

« on a essayé de deviner ce qui va se passer »

Enoncé de la thèse 4 (19- B5) :

« après, on a fait les images avec les mots »

Argumentation en faveur de la thèse 4 (28-C7) : « si on regarde pas, on peut pas savoir »

Développement de la thèse 4 (21-B6 / 22-B7) :

« il faut regarder les images et si on n'a pas bon, que on sait plus, et bah la maitresse elle dit que la bonne réponse / Et après, si on dit un... un mot, qu'on pense qui se... si on sait qu'est-ce que c'est, et après on dit si c'est bon ou pas bon »

Enoncé de la thèse 5 (22- B7) :

« on regarde dans not' tête, on imagine quelque chose »

Enoncé de la thèse 6 (22- B7) :

« après on regarde l'image, la vraie et c'est un peu on compare »

Argumentation en faveur de la thèse 2 (36-A6) : « il faut écouter parce que autrement on sait pas trop, et quand... et quand on travaille et ben on sait plus ce qu'on doit faire et on est obligé de refaire »

Bilan du tiers (38-P9) : « vous m'avez dit (en énumérant) que pour la connaître super bien cette histoire, il fallait essayer de deviner ce qu'il allait se passer après, par la suite. Vous m'avez aussi dit que l'on essayait de deviner les images et puis après on regardait les vraies images pour pouvoir les comparer »

Argumentation en faveur de la thèse 2 (41-A8) : « Par exemple, on peut dire... je pense que il va y'avoir le petit chat et après on regarde. Et quand tu montres l'image, on regarde si y'avait vraiment le petit chat ou pas, s'il était pas là »

Argumentation en faveur de la thèse 4 (44-C11) : « on a regardé des images sur le tableau là-bas »

Recadrage et relance du tiers (43-P10) : « qu'est-ce que nous avons fait d'autre pour bien connaître cette histoire ? »

Développement de la thèse 4 (51-B13) :
« C'est tout ceux qui sont dans le livre »

Développement de la thèse 5 (57-B14) : « Oui, on a fabriqué une boîte pour ranger tous les mots »

Argumentation pour développer le développement de la thèse 5 (53-A10 / 56-A11/58-A12) : « On a appris à garder dans sa boîte / elle est dans la tête / tous les nouveaux mots et tous les expressions qu'on va avoir besoin après pour dire l'histoire »

Enoncé de la thèse 7 (60- B15) :
« et aussi la maison là-bas »

Argumentation de la thèse 7 (61-A13 / 66-A14/73-C19/76-B20/78-B21/80-B22) : « Ah oui, on a aussi la maison de Moussa / Une maquette de la maison de Moussa, c'est comme dans le livre / et des personnages en petit, pour être dans la maison / des figurines / et des bouchons : bah oui, pour que les personnages on peut les bouger »

Développement de la thèse 2 (100-B27) : « pour le connaître comme la sieste de moussa, il faut écouter très très très très bien ».

Enoncé de la thèse 8 (67-C17) : « On a joué »

Argumentation de la thèse 8 (68-A15) :
« on a joué l'histoire »

Argumentation de la thèse 2 (104-A25) : « Et écouter jusqu'à la fin de l'histoire, autrement et ben le début on l'explique pas... la fin et ben... et ben... et ben on peut pas savoir »

Enoncé de la thèse 10 (72- D9) :
« dans notre maison aussi, quand c'était les vacances »

Enoncé de la thèse 9 (69-B18) : « et aussi t'as fabriqué des masques »

Argumentation de la thèse 9 (77-A17/ 113-A27) : « et y'a des élastiques pour que ça tienne bien la tête / En plus les masques c'est trop bien, on peut faire l'histoire »

Enoncé de la thèse 11 (102-A24) : « et des images petites dans une autre boîte »

Argumentation de la thèse 11 (103-B28) : « Oui, la maitresse, fin toi, tu vas nous faire des images, tu vas prendre et après les ranger dans la boîte »

Développement de la thèse 8 (107-C29) : « et aussi, on joue avec les autres ».

Argumentation du développement de la thèse 8 (109-A26/110-B31) : « On peut jouer l'histoire, oui, jouer la scène. En fait y'a un qui raconte l'histoire et d'autres qui bougent les petits personnages sur la maquette de la maison de moussa. Et c'est pour jouer la scène / et faut pas dire n'importe quoi »

Enoncé de la thèse 12 (114-B32) :
« quand on met les masques, on peut dire ce qu'il pense »

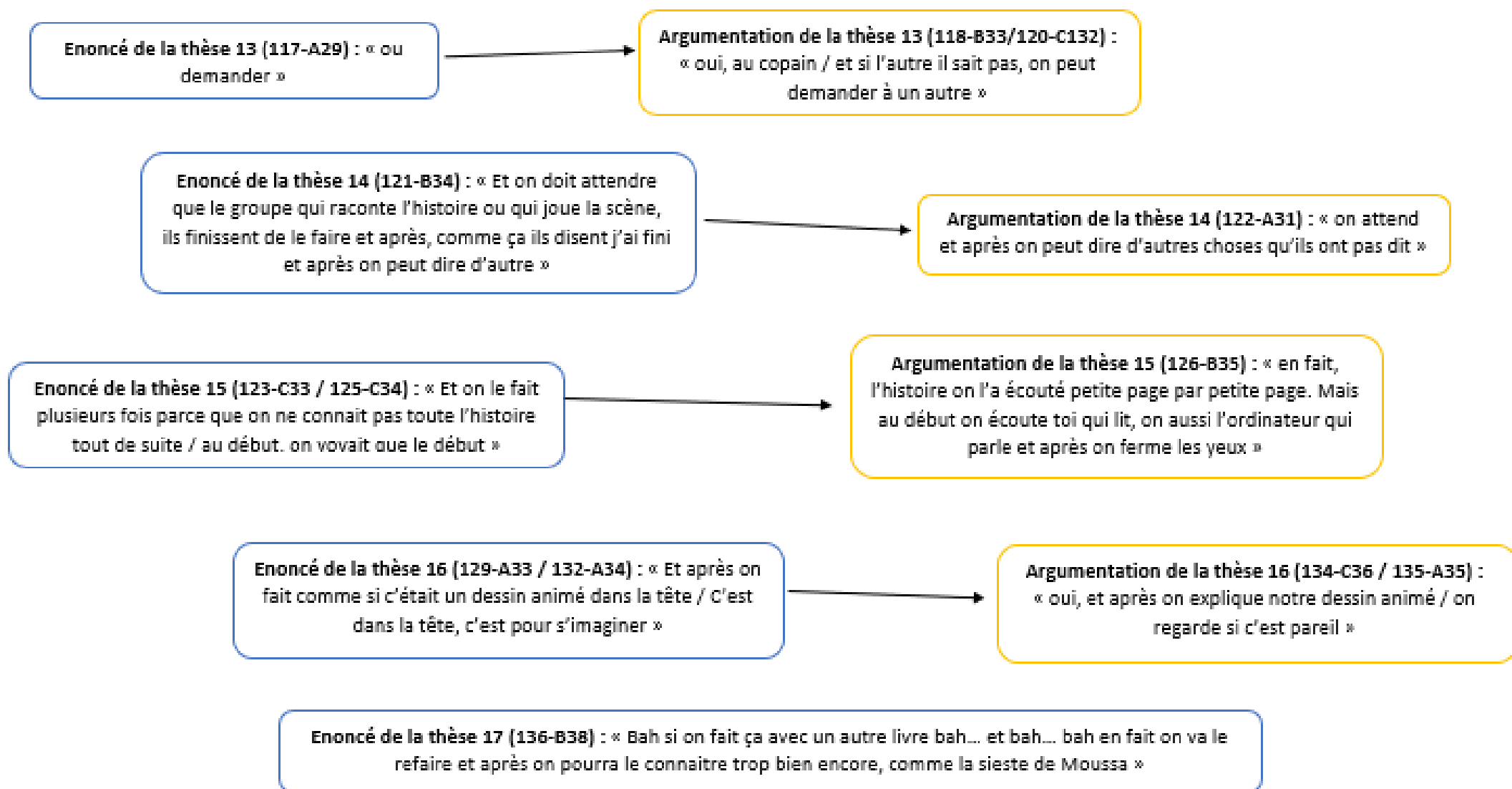


Figure 9 – Structure argumentative d'un épisode de débat sur la méthode Narramus en classe de MS-GS

Etant donné que ma classe est constituée d'élèves de maternelle, je n'ai eu aucune opposition aux différentes thèses énoncées. Du plus, en analysant ma transcription, je me suis rendu compte que je jouais souvent le rôle du tiers. Aux occurrences n°3 « on peut parler bien fort, oui », et 5 « il faut écouter l'histoire », je reprends des thèses énoncées. Assurer ce rôle m'a permis, lors du débat, de guider mes élèves ainsi que de les recadrer sur le sujet à deux reprises (occurrences 11 et 43). J'ai pris en charge la question de départ en thématissant. Cela remplit le rôle de médiateur : reformuler comme modèle de langue et introducteur du vocabulaire précis et spécifique. En investissant ce rôle de tiers, mon intérêt dans la problématisation est de pouvoir me détacher un moment de la dynamique argumentative pour faire le point sur le débat, faire ressortir les argumentations en présence et, dans la mesure du possible, les thématiser. Lors de ces échanges entre élèves, j'ai essayé tant que possible de rester dans une position neutre, en ne donnant pas mon avis. Mon but était de permettre à chacun de présenter sa thèse ou ses arguments, de mettre l'accent sur des interventions qui me semblaient importantes. En recadrant mes élèves, je me suis également assurée que la classe reste bien sur le problème voulu.

Tout d'abord, il est important de noter que tous les enfants, lors de ce débat, ne se positionnaient pas de la même façon. En effet, en analysant ma transcription, je me suis rendu compte que certains élèves se plaçaient d'un point de vue d'élève de maternelle alors que d'autres gardaient un point de vue en tant qu'enfant. En effet, à plusieurs moments du débat, j'ai remarqué que tous les élèves n'exploitaient pas les mêmes réflexions. A l'occurrence 37, nous remarquons bien que l'élève nommée « B », se place du point de vue d'un élève lorsqu'elle dit « et l'école ça sert à travailler et avec la maitresse on apprend beaucoup de choses. ».

L'exemple suivant exploite un échange entre deux élèves. Aux occurrences 107 et 108, deux élèves évoquent le fait de jouer. Cependant, ils ne l'expriment pas du même point de vue. Le premier élève dit « et aussi, on joue avec les autres », à travers cette intervention, nous pouvons supposer qu'il évoque le fait de jouer avec les figurines des personnages, avec ses camarades. C'est alors que réplique une autre élève en précisant, à l'occurrence 108 : « jouer l'histoire » A travers cet échange, nous remarquons, qu'une fois encore, un des orateurs se place dans la peau d'un enfant et l'autre dans la peau d'un élève. A l'occurrence 109, un autre élève affirme la position d'élève de l'intervention 108 lorsqu'il décrit le dispositif de la maquette et termine par « et c'est pour jouer la scène ».

La distinction de points de vue apparaît également aux occurrences 110 et 111. Effectivement, à la 110^{ème} intervention, une élève précise qu'il « ne faut pas dire n'importe

quoi », en explicitant l'utilisation des expressions et du vocabulaire appris en amont. Par-là, est sous-entendu qu'il ne faut pas raconter n'importe quoi lorsque la scène est jouée. Il faut utiliser un maximum de mots et expressions appris précédemment. A ce moment, un autre élève, à la 111^{ème} intervention rétorque « Oui, pas de gros mots ». Nous voyons bien, à ce moment précis, qu'un orateur est en position d'élève en évoquant des apprentissages alors que l'autre se place du point de vue d'enfant en évoquant des règles de vie de la maison. Même si les règles de vie font parties des apprentissages surtout au cycle 1 avec le Vivre ensemble et que les compétences sociales et civiques sont évaluées, cet élève se place du point de vue d'un enfant.

A la 114^{ème} prise de parole, suite à un échange sur l'utilité des masques et le fait de jouer avec, une élève répond « et ça peut apprendre l'histoire aussi ». Ainsi, avec cette intervention, nous voyons encore une fois que cette élève est dans les apprentissages et donc parle en tant qu'élève, tandis que les autres élèves sont dans le jeu, du point de vue d'enfant.

A l'occurrence 133, l'élève nommée « B » change d'univers. En effet, après avoir nommé différents apprentissages au cours de ces échanges, elle ajoute « sauf qu'y'a pas d'écrans parce que c'est pas bien les écrans ». Avec cette intervention, cette élève évoque une règle de la maison concernant les écrans. Tout au long des échanges, il y a donc une transition de points de vue qui oscille entre celui d'élève et celui d'enfant.

Une de mes élèves, lors de ce débat a fait preuve d'une grande maturité. En effet, l'élève, nommée B pour un souci d'anonymat, a évoqué de nombreuses nécessités au travers de ses thèses. A plusieurs moments, en tant qu'élève, elle a pris soin d'apporter son opinion, ce qui a permis de recadrer le groupe. En reprenant l'exemple cité dans les paragraphes précédents, à l'occurrence 108, cette élève précise « jouer l'histoire » afin de resituer les échanges. C'est également le cas lors de la 114^{ème} intervention lorsqu'elle ajoute au groupe que les masques ne sont pas seulement utiles pour se déguiser, jouer ou se mettre à la place des personnages, mais qu'ils servent également à « apprendre l'histoire ».

A deux reprises, lors du débat, cette élève fait des sortes de bilans. Ainsi, elle a endossé à différents moments le rôle de tiers. A l'occurrence 126, elle reprend plusieurs idées exposées précédemment et les regroupe afin de faire un bilan pour ses camarades. Elle dit « oui, en fait, l'histoire on l'a écouté petite page par petite page. Mais au début on écoute toi qui lit, on aussi l'ordinateur qui parle et après on ferme les yeux ». Grâce à cette intervention, nous comprenons bien qu'elle retrace les étapes par lesquelles elle est passée lors de l'apprentissage de l'histoire. Elle décrit le fait que l'histoire ait été étudiée en plusieurs

étapes, tout au long de la séquence. Elle décrit ensuite l'ordre des apprentissages. Avec la méthode Narramus, l'histoire est d'abord lue par l'enseignant, puis racontée par celui-ci. Ensuite, il est possible de l'écouter en fichier audio à l'aide d'un ordinateur. Après avoir écouté le texte lu, les élèves doivent fermer les yeux afin de se fabriquer un dessin animé mental pour se représenter la scène racontée. Avec ce bilan, l'élève nommée B confirme les hypothèses citées auparavant, par elle-même ou par d'autres élèves.

Pour finir, le second bilan se trouve à la prise de parole N°136. Au cours de celle-ci, elle nous dit : « bah si on fait ça avec un autre livre bah... et bah... bah en fait on va le refaire et après on pourra le connaître trop bien encore, comme la sieste de Moussa. ». A ce moment précis, mon élève fait de la secondarisation. En effet, elle se détache de cette étude pour dire que cela peut servir pour d'autres apprentissages. Elle le fait également à la 100^{ème} prise de parole lorsqu'elle dit « pour le connaître comme la sieste de moussa, il faut écouter très très très très bien ». Elle arrive, malgré son jeune âge, à prendre du recul et à comprendre que tout ce qu'elle a fait afin d'apprendre à raconter l'histoire de Moussa, peut être transféré à un autre album. En réussissant à prendre du recul, comme elle l'a fait, cela prouve bien que cette élève a bien pris conscience du travail effectué tout au long de la séquence. Elle a transféré une démarche acquise.

En analysant ce débat, je me suis rendu compte que mes élèves avaient effectivement construit des nécessités. En effet, au total, j'ai relevé 17 thèses évoquées. Parmi celles-ci, 9 m'intéressent particulièrement, car elles répondent à 7 nécessités.

La thèse n°3 qui correspond au fait de deviner ce qu'il y aura sur les illustrations ainsi que ce qui va se passer par la suite de l'histoire constitue **la nécessité de ne pas regarder les images avant le texte**. Le fait d'écouter le texte permet aux enfants de se concentrer sur ce qui est dit. Ainsi, la compréhension est bien liée au langage et non à l'analyse des illustrations. Cela est lié aux compétences narratives en réception. Cette **nécessité** est en lien avec une seconde nécessité, celle **de la mise en images**. Cela est lié à la 5^{ème} thèse émise par les élèves. Il s'agit de la « fabrication d'un dessin animé ». Les élèves se créent une représentation mentale non-verbale d'un récit lu. Grâce à cela, l'illustration ne vient pas parasiter l'information linguistique. Ainsi, la méthode travaille sur la représentation mentale que les enfants ont de l'histoire avant d'avoir vu une seule image. Cette inversion par rapport à l'ordre classique de la lecture permet de travailler la compréhension en développant leurs compétences inférentielles. Ils comprennent que dans une histoire tout n'est pas dit, qu'il y a des choses qu'ils doivent deviner en tant que lecteur.

La nécessité de connaître un certain vocabulaire à l'avance a également été citée par les élèves. En effet, à plusieurs reprises, ils ont évoqué la présence d'une boîte mentale, dans laquelle des expressions et mots appris sont rangés. Ils ont décrit les étiquettes montrées au tableau. C'est l'outil mémoire du travail de classe et l'outil de différenciation pour ceux qui ont besoin de le voir, de le manipuler pour se l'approprier avant d'accéder au stade de l'abstraction. Au début de chaque séance, un travail de révision du vocabulaire a lieu : soit de nouvelles expressions sont intégrées, soit le vocabulaire travaillé précédemment est révisé. Les élèves, en apprenant à retenir les mots exacts de l'expression associée également à celle-ci, une image. Ainsi, lors des exercices de révisions, rien qu'en montrant l'image, les élèves sont capables de retrouver l'expression associée. Lors des séances, il est également explicitement évoqué que les expressions apprises seront réutilisées dans l'histoire. Les expressions sont amenées tout au long de la séquence. Ainsi, en évoquant à différents moments les nouvelles images, **la nécessité d'apprendre du vocabulaire au cours de la séquence** est implicitement évoquée.

Pour continuer, les thèses 7, 8 et 9 répondent toutes les trois à la **nécessité de mettre en mouvement, d'utiliser le corps ainsi qu'au fait de jouer l'histoire, de théâtraliser et de mimer**. A cette nécessité, les élèves associent la présence de la maquette de la maison de Moussa ainsi que les figurines. Les élèves peuvent jouer l'histoire, au moment où cela leur est demandé au cours de la séquence, mais également lorsqu'ils le souhaitent en intégrant le coin dédié à cet effet. Les masques répondent également à cette nécessité, car les élèves les utilisent afin de jouer la scène. De plus, dans certains exercices, les élèves s'imprègnent des masques afin d'imiter les animaux ou encore mimer des expressions de l'histoire. Ils utilisent leur corps à chaque séance. Enfin, ils ont été invités à jouer l'histoire. C'est ainsi que nous vérifions leur compréhension de l'histoire. C'est aussi ainsi que les enfants réalisent progressivement et finalement apprécient les compétences acquises. Ce jeu est aussi une ouverture vers la maison. Cette méthode invite les parents à écouter leur enfant jouer l'histoire.

Toujours grâce à la présence des masques, les élèves peuvent se mettre à la place des personnages. Cela permet de valider **la nécessité de se mettre à la place des personnages**. A l'occurrence 114, une des élèves l'affirme : « et quand on met les masques, on peut dire ce qu'il pense ». Ainsi, à différents moments du récit, les élèves enfilent les masques, ce qui les amènent ainsi à exprimer ce que les animaux pouvaient penser. Au cours de la séquence, il a été explicitement étudié que les animaux disaient des choses et en pensaient également. Ils ont donc compris que les animaux pouvaient penser

des éléments sans forcément en parler. Grâce aux masques, il était possible d'évoquer à haute voix les pensées des animaux. Les enfants sont interrogés sur les états mentaux des personnages. Ils sont invités à expliciter ce qui est implicite dans l'histoire.

Pour finir, une dernière **nécessité** a été évoquée, celle **de travailler l'histoire petit à petit**. Je n'avais pas pensé à cette nécessité en créant mon espace de contraintes. Les élèves ont évoqué à plusieurs moments du débat un travail long. Cela correspond notamment à la 14^{ème} thèse énoncée. Ils expliquent bien, essentiellement aux 123^{ème} et 126^{ème} prises de parole, que le travail a été fastidieux et conséquent : « et on le fait plusieurs fois parce que on connaît pas toute l'histoire tout de suite », « oui, en fait, l'histoire on l'a écoutée petite page par petite page ». Le fait de travailler l'histoire par étape a permis de s'attarder à chaque nouveau détail.

Une des nécessités auxquelles j'avais pensé préalablement n'a pas fait surface lors des différents échanges. En effet, aucune thèse n'a évoqué clairement la nécessité de faire raconter ou reformuler par un élève. Je suppose que si cette nécessité n'a pas été évoquée, cela s'explique, parce que, tout au long du débat, les élèves se considèrent comme un groupe. Ils évoquent le travail des élèves, ainsi que celui de la maitresse. Ils énoncent la notion de groupe en comparant leur groupe avec celui des élèves en PS qui ne suivent pas les mêmes apprentissages. Aux occurrences 121 et 122, les élèves échangent en disant « on doit attendre que le groupe qui raconte l'histoire ou qui joue la scène, ils finissent de le faire et après, comme ça ils disent j'ai fini et après on peut dire d'autre », « oui, on attend et après on peut dire d'autres choses qu'ils ont pas dit ». Dans cet échange, nous notons bien que la notion de groupe est abordée. Ils évoquent tacitement le fait de reformuler et de compléter un récit avec plus de détails.

Enfin, au cours du débat, les élèves ne se rendent pas compte qu'ils problématisent. Trop jeunes pour l'évoquer explicitement, ils en parlent pourtant tacitement. Aux occurrences 117 et 118, les élèves disent « demander », « oui, au copain ». Ils ne disent pas ouvertement que le cadre de la problématisation leur apprend quelque chose, mais ils ont tacitement compris que leurs camarades peuvent les aider. Ils comprennent là tout l'intérêt des interactions entre pairs.

Le travail de métacognition attendu était tel, qu'il me paraissait évident, et cela s'est confirmé, que les élèves n'évoqueraient pas de nécessités à proprement parlé, mais qu'ils allaient en émettre tacitement. Aux vues de ces récoltes de données, et des analyses tirées de celles-ci, je valide donc mes deux principales hypothèses. Effectivement, au regard des

paragraphes précédents, je peux affirmer que les élèves ont su construire des nécessités utiles pour une meilleure compréhension et pour un meilleur récit d'une histoire. De plus, grâce au travail de métacognition, les élèves ont réussi à retracer les étapes de leurs apprentissages et ont donc compris ce que la méthode Narramus a fait travailler chez eux.

iii. Les écarts

J'ai constaté plusieurs écarts entre mes attentes et ce qui s'est réellement passé. Concernant la question de départ, après réflexion et analyse, j'aurai dû enlever le « moi » dans celle-ci, lorsqu'elle a été posée aux élèves, ce qui aurait donné « Expliquez ce que l'on peut faire pour bien comprendre et bien raconter cette histoire ? ». En effet, en y réfléchissant, ce n'est pas à moi, en tant qu'enseignante, que les élèves doivent expliquer leurs points de vue. De plus, en prenant en compte le travail de métacognition, qui était mon but premier, les élèves doivent prendre conscience eux-mêmes des bénéfices d'une méthode telle que Narramus. C'est un outil et une démarche qui doivent les aider à construire leur propre démarche de compréhension et d'appropriation d'un album de jeunesse. Ils ne doivent donc pas m'expliquer à moi, mais cela doit leur être utile. C'est à eux de prendre conscience de cela.

J'ai, la plupart du temps, pris la place de tiers dans le débat enregistré. Ainsi, j'ai pu relancer et recadrer les élèves aux moments opportuns, jugés nécessaires. J'ai donc dû relancer les élèves à deux reprises, car ils s'étaient orientés sur le fait de bien écouter l'enseignant afin de comprendre et de répondre favorablement à la consigne. Afin de les recadrer sur ce que j'attendais, je leur ai alors demandé : « Quelle est l'histoire que vous connaissez le mieux ? » en espérant qu'ils me répondent « La sieste de Moussa ». Ainsi, j'ai ensuite pu leur demander pourquoi. Ils m'ont donc expliqué comment avions-nous fait pour connaître cette histoire mieux que les autres.

Parmi mes hypothèses, une d'elle n'a pas pu être vérifiée. En effet, j'avais émis l'hypothèse que des supports vidéo (extraits de la mise en place de la séquence en période 3) permettraient à mes élèves de retracer toutes les étapes qu'ils avaient suivi. Après une première analyse, j'ai considéré avoir récolté assez de données, je n'ai donc pas eu besoin de me servir de mes supports vidéo. Je pensais, qu'en cours de rédaction, je pointerais de nouvelles données à recueillir, où j'aurai besoin d'utiliser mes données vidéo. Cependant, aux vues des événements actuels, avec l'apparition du virus Covid-19 et du confinement qui a suivi, je n'ai pas pu retourner en classe avec mes élèves, afin de récolter de nouvelles données pour pousser mon analyse encore plus loin.

De plus, je comptais mettre en place, en période 4, ma séquence adaptée de la méthode Narramus sur l'album « Un tout petit coup de main ». Or, toujours aux vues de l'actualité, je n'ai pu mettre en place que 2 séances au lieu des 12 prévues. Je voulais, au travers de cette étude, évaluer l'efficacité de la méthode Narramus sur un autre album. J'ai cependant, grâce à la mise en place de ma séquence sur « La sieste de Moussa », permis à mes élèves d'acquérir de nombreuses compétences afin d'améliorer leur compréhension des histoires en leur permettant de développer des compétences narratives qui seront certainement déterminantes pour la suite de leur scolarité.

De plus, j'ai également soulevé un écart concernant les nécessités évoquées. En effet, comme expliqué précédemment, les élèves ont évoqué une nécessité à laquelle je n'avais pas pensé, celle de travailler l'histoire en plusieurs étapes, petit à petit. Il y a également une des nécessités qui n'a pas été soulevée, celle de faire raconter ou reformuler par un élève. Ils ont tacitement évoqué le fait que les élèves racontent eux-mêmes l'histoire, mais ils ont évoqué cette idée seulement associée avec la notion de groupe.

Au cours de la mise en place de ma séquence sur l'album « La sieste de Moussa », je pensais que mes élèves de MS allaient avoir plus de difficultés, comparé aux élèves de GS. En effet, étant donné leur année supplémentaire, je m'attendais à une différence au niveau des apprentissages. Or, il ne s'est pas fait ressentir tant d'écart que ça entre les groupes. Tous ont réussi à raconter l'histoire, à exprimer ses émotions et à jouer la scène. De plus, lors des exercices de révisions de vocabulaire, les réponses exactes étaient autant données par des élèves de MS que de GS. Cette séquence m'a permis de découvrir tout le potentiel de mes élèves concernant l'apprentissage autour d'un album.

Pour terminer, j'ai également relevé un dernier écart concernant la proximité avec les familles. En effet, ce sont toujours les mêmes familles qui posent des questions, qui s'intéressent au projet et qui interviennent à l'école. Avec ce projet de raconter une histoire, la fin de la séquence mêle la famille aux apprentissages. Je pensais que certaines familles auraient été réticentes ou qu'elles n'auraient pas forcément trouvé le temps. Malgré ces appréhensions, il s'est avéré que quasiment toutes les familles aient joué le jeu. Il est important que les parents comprennent ce que l'école fait pour leur enfant. Nous avons du mal à les faire venir à l'école. Là, en demandant aux parents de solliciter leur enfant pour qu'il raconte l'histoire, ils découvrent ce qu'a appris leur enfant.

Conclusion

Les outils pédagogiques mis en place pour favoriser l'apprentissage de la compétence « savoir raconter » ont eu des impacts positifs sur ma classe. Tout d'abord, les élèves ont acquis de meilleures compétences en compréhension d'histoire. En effet, ils intègrent davantage de vocabulaire lors de séances spécifiquement dédiées à cet apprentissage et s'interrogent dorénavant avec plus de facilité sur les états mentaux des personnages. Ils ont également gagné en concentration lorsqu'il s'agit d'écouter une histoire sans avoir recours à des images. En production, mes élèves prennent plaisir à raconter l'histoire chacun leur tour, en prenant le temps qu'ils souhaitent. La mise en place d'ateliers spécifiques est à développer pour certains élèves éprouvant encore des difficultés.

J'ai choisi d'effectuer mes recherches en me basant sur deux cadres théoriques, ce qui m'a amenée à me poser la question suivante : faire le choix d'inscrire la méthode Narramus dans le cadre de la problématisation peut-il permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de comprendre comment travailler sur une histoire afin de pouvoir, par la suite, la raconter le mieux possible à la maison ? Je me suis alors demandée s'il était possible, pour des enfants si jeunes, de prendre un tel recul sur leurs apprentissages. Mes lectures m'ont apporté différents éléments théoriques sur les composantes de la problématisation. Après m'être questionnée sur comment faire émerger cette capacité chez mes élèves, j'ai choisi de m'orienter vers une situation d'apprentissage par problématisation en y intégrant la métacognition. Grâce à ce cadre de recherches, nous cherchons à savoir comment l'élève peut se construire un savoir. Il est émis l'idée qu'un élève est capable de construire un savoir parce qu'il a construit un problème. C'est une démarche innovante.

Les différentes théories de l'apprentissage étudiées m'ont appris que face à une situation problème, l'élève est acteur et construit ses savoirs par lui-même. De plus, des théories montrent que cette construction du problème est plus porteuse d'apprentissages que la solution elle-même. J'ai ensuite effectué des lectures pour approfondir mes connaissances sur les situations d'apprentissage par problématisation ainsi que sur le cadre de problématisation, qui m'a servi de cadre d'analyse. J'ai, en parallèle pris connaissance du cadre de Narramus, afin de le mettre en place dans ma classe.

Par la suite, j'ai construit ma méthodologie ainsi que ma séquence sur « Un tout petit coup de main » (basée sur la séquence proposée par la méthode Narramus). J'ai commencé par réaliser un espace de contraintes a priori pour pouvoir, plus tard, comparer les éléments. Lors de la mise en place de ma première séquence, et avant la mise en place de la seconde, j'ai effectué mon recueil de données, planifié en amont. J'ai enregistré les échanges entre mes élèves au cours d'un débat organisé en groupe.

Ainsi, j'ai réalisé ensuite mon analyse de données à l'aide d'une structure argumentative du débat. J'ai commencé par identifier les données, les nécessités et les hypothèses selon le cadre de problématisation ainsi que les liens qui ont pu être établis entre ces éléments. J'ai également réalisé une comparaison entre les hypothèses prévues et émises par les élèves. A la fin de cette recherche, j'ai pu conclure que la confrontation de mes élèves à une situation de problématisation leur avait permis d'entamer une réflexion qui les a amenés à faire évoluer leur pratique. En effet, ils ont fait preuve de métacognition et pour certains de secondarisation. Ainsi, ils ont pris conscience de leurs apprentissages et seront en capacités de transférer ces connaissances afin d'acquérir de nouvelles notions.

Enfin, dans le cadre de ma formation de professeure des écoles, travailler cette problématique pour mon mémoire, m'a permis de faire évoluer en profondeur mes pratiques de classe, et spécifiquement celles sur les albums de jeunesse. Tout d'abord, j'ai utilisé des outils pédagogiques d'exploitation d'albums qui favorisent la prise de parole des petits parleurs et anticipent les difficultés des élèves dont le lexique est pauvre. Puis, j'ai acquis une méthode d'exploitation d'albums pertinente, qui donne à mes élèves autant qu'à moi, une attente claire quant à notre objectif commun « savoir raconter ».

De plus, j'ai participé volontairement à une animation pédagogique de ma circonscription concernant la méthode Narramus. Lors de celle-ci, j'ai eu l'occasion de présenter mes travaux et notamment l'adaptation de la méthode sur un nouvel album. Cette animation m'a beaucoup apporté et mes nombreuses recherches m'ont permis de me professionnaliser. Depuis celle-ci, j'effectue un partage de travail avec d'autres professionnels. Effectivement, après avoir partagé ma séquence sur l'album « Un tout petit coup de main », j'ai reçu une séquence, adaptée également de la méthode Narramus avec l'album « Le cinquième » d'Ernst Jandl et Junge. Je terminerai par une citation de Sylvie Cèbe : « le meilleur moyen d'apprendre à comprendre les histoires est d'apprendre à les raconter ».

Un des aspects de la méthode Narramus est que les élèves accéderont plus aisément à l'écriture. Il serait intéressant d'étudier, dans quelques années, cette capacité d'entrée dans l'écriture sur mes élèves. De plus, j'émet la nouvelle hypothèse que cette méthode permet de travailler le langage utile à la compréhension des concepts mathématiques. En effet, mon nouvel album adapté de la méthode Narramus concerne le concept de masse en mathématique. En ayant acquis du vocabulaire, je me dis que les élèves auront déjà des bases lorsqu'ils aborderont cette notion. De plus, les concepts mathématiques se basent sur des compétences langagières, qu'il faut inévitablement acquérir afin d'atteindre le savoir en question.

Bibliographie

- André-Souche, C., Piroir-Metzquer, C., & Charlé, W. (2019, 05 10). *Mémoire de fin d'études : Le langage oral en maternelle*. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02153799/document>
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Revue française de pédagogie.
- Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Récupéré sur Ministère de l'éducation nationale: <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris: Hatier.
- Cariou, J.-Y. (2017, 06 12). *Quels critères pour quelles démarches d'investigation ? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle*. Récupéré sur HAL Université des Antilles: <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01535192>
- Cèbe, S. (2013). *La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants*. Récupéré sur Canopé: http://www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehension.txt.pdf
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa*. Paris: Reiz.
- Clauzard, P. (2018, 10 21). *Zoom sur les processus de secondarisation - conceptualisation*. Récupéré sur Overblog: <http://www.philippeclauzard.fr/2018/10/zoom-sur-les-processus-d-apprentissage-conceptualisation.html>
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011, 01). *La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge*. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm#>
- Fabre, M., & Musquer, A. (2009, 03). *Les inducteurs de problématisation*. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-111.htm>
- Flavell, J. H. (1976).
- Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*(179).
- Michenaud, C. (2018). *L'apprentissage par problématisation de l'unisson en danse*. Récupéré sur Dépôt universitaire de mémoires après soutenance: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841703>
- Ministère de l'éducation nationale. (s.d.). Récupéré sur Eduscol: eduscol.education.fr
- Ministère de l'Education Nationale. (2015, 03 26). *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*. Récupéré sur Programme de l'école maternelle: http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2015, 09). *L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières*. Récupéré sur Eduscol: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress_c1_langage_oral1.2_456417.pdf

- *Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter* . (2017, 12 23). Récupéré sur Institut français de l'éducation : Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus>
- Orange, C. (2005, 03). *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-69.htm>
- Orange, C. (2010, 09). *Etude des "situations forcées" : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ?* Récupéré sur : <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-o/Etude%20des%20situations%20forcees.pdf>
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation* . Presses Universitaires de France. Récupéré sur <https://www.cairn.info/l-argumentation-histoire-theories-et-perspectives--9782130534211.htm>
- Rouquet, F. (2018, 12). *L'apprentissage par problématisation du concept de vie*. Récupéré sur https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-l-apprentissage-par-problematization-du-concept-de-vie_1546943071892-pdf
- Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école : pourquoi t comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris: Hatier pédagogie.
- Vézier, A. (2013, 02). *L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ?* Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-2-page-9.htm>

Figures référencées :

- **Figure 1** : Les pictogrammes consigne : extrait des ressources numériques disponible avec l'ouvrage pédagogique de la méthode Narramus
- **Figure 2** : Les compétences travaillées : extrait des ressources numériques disponible avec l'ouvrage pédagogique de la méthode Narramus
- **Figure 3** : La frise chronologique : extrait des ressources numériques disponible avec l'ouvrage pédagogique de la méthode Narramus
- **Figure 4** : Les pensées et dires des personnages : extrait des ressources numériques disponible avec l'ouvrage pédagogique de la méthode Narramus
- **Figure 5** : Le progrès cognitif par accommodation : <http://www.sietmanagement.fr/theories-de-lapprentissage-individuel-transmettre-construire-echanger-j-piaget-l-vygotski/>
- **Figure 6** : Le losange de la problématisation : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-2-page-31.htm>
- **Figure 7** : Le processus de métacognition : <http://kba.centerblog.net/6573399-Metacognition>

Annexes

- **Annexe 1** : Tableau synoptique de la séquence sur l'album « La sieste de Moussa » (p 54)
- **Annexe 2** : Les éléments de l'album « La sieste de Moussa » (p 56)
- **Annexe 3** : Les éléments de l'album « Un tout petit coup de main », étudié en suivant la méthode Narramus (p 57)
- **Annexe 4** : Transcription de l'enregistrement du groupe A (p 58)

Annexe 1 : Tableau synoptique de la séquence sur l'album « La sieste de Moussa »

Présentation succincte de la séquence autour de l'album « La sieste de Moussa », issue du manuel pédagogique « Narramus : apprendre à comprendre et à raconter ».

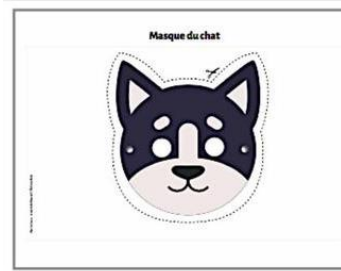
Objectif de la séquence : raconter individuellement l'histoire de Moussa.

Module	Objectif	Matériel
Module 1 : découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre Découpé en 2 séances	Mettre en mémoire les événements des pages 1 à 4 de l'histoire de Moussa.	<ul style="list-style-type: none">• Les images pour mettre en mémoire les mots de l'histoire• Les cartes « mémoire des mots »• Une boîte, type boîte à chaussures, sur laquelle est collée l'image de la couverture de l'album.• Le texte ou le dessin des pages 2 à 5 de l'histoire• Les deux premières doubles pages sans texte.
Module 2 : Se mettre à la place des deux personnages Découpé en 2 séances	Se mettre à la place des deux personnages pour mieux comprendre l'histoire.	<ul style="list-style-type: none">• Les images pour réviser le vocabulaire• Les deux premières doubles pages sans texte• Les pages 4 et 5 de l'histoire avec bulle de dialogue ou de pensée• Les masques de Moussa et de la souris• Une maquette de la maison de Moussa à construire et les personnages
Module 3 : Découvrir la suite de l'histoire Découpé en 2 séances	Découvrir la suite de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.	<ul style="list-style-type: none">• Les images pour réviser le vocabulaire• Le début de l'histoire à écouter• Les images pour mettre en mémoire les mots de la suite de l'histoire.• Les cartes mémoire des mots• Le texte ou le dessin des pages 6-9 de l'histoire.• La maquette et les figurines.• Les masques (Moussa, la souris, le chat)• Les fiches : dictée de dessin pour la souris et le chat
Module 4 : Découvrir la suite de l'histoire Découpé en 2 séances	Découvrir la suite de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.	<ul style="list-style-type: none">• Les images pour réviser le vocabulaire• Les images pour mettre en mémoire les mots de la suite de l'histoire.• Les cartes mémoire des mots• Le texte ou le dessin des pages 10 à 15 de l'histoire.• Les pages sans texte

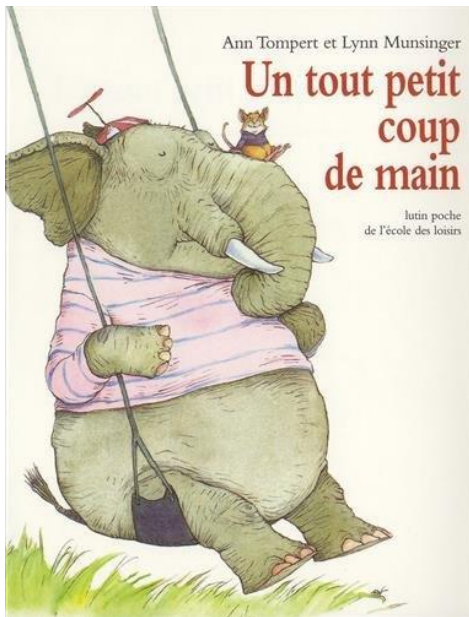
		<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire à écouter • La maquette et les figurines • Les masques (Moussa, la souris, le chat, le chien, le lion) • Les fiches : dictée de dessin pour le chien et le lion
<p>Module 5 : Découvrir la fin de l'histoire</p> <p>Découpé en 2 séances</p>	<p>Mobiliser ses connaissances textuelles et lexicales pour prévoir la suite et fin de l'histoire.</p> <p>Découvrir la fin de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les images pour réviser le vocabulaire • Les images pour mettre en mémoire les mots de la fin de l'histoire. • Les cartes mémoire des mots • Le texte ou le dessin des pages de la suite de l'histoire. • Les pages sans texte • L'histoire à écouter • La maquette et les figurines • Les masques (tous !) • Les fiches : dictée de dessin pour l'éléphant
<p>Module 6 : Connaître l'ordre d'arrivée des personnages</p> <p>Réalisé en 1 séance</p>	<p>Mémoriser l'ordre des événements pour raconter l'histoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les images pour réviser le vocabulaire • Les pages de l'album, sans texte • La frise chronologique des personnages à compléter • L'image de chaque personnage
<p>Module 7 :</p> <p>Comprendre l'implicite de l'histoire</p> <p>Réalisé en 1 séance</p>	<p>Rendre explicite l'implicite du texte : comprendre, ensemble, ce que l'auteur n'écrit pas mais qu'on peut comprendre quand même.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les images pour réviser le vocabulaire • L'histoire à écouter • La couverture du l'album
<p>Module 8 :</p> <p>S'entraîner à raconter toute l'histoire</p> <p>Séance supplémentaire</p>	<p>Raconter toute l'histoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire à écouter • La maquette et les personnages • Les masques des personnages

Annexe 2 : Les éléments de l'album « La sieste de Moussa » de Zemanel

Présentation de l'album, du manuel pédagogique, des masques, de la maquette, des figurines ainsi que de la couverture de l'album « La sieste de Moussa ». Il y a également des cartes à mémoire de mots qui sont utilisées et rangées dans une boîte à histoire (prévue à cet effet).



Annexe 3 : Les éléments de l'album « Un tout petit coup de main » d'Ann Tompert et Lynn Munsinger, étudié en suivant la méthode Narramus.



Annexe 4 : Transcription de l'enregistrement du groupe A

Légende	Analyse
<ul style="list-style-type: none"> ● P : enseignante ● A - B - C – D : élèves ● A1 : nombre d'interventions de l'élève en question (Selon la lettre précédente) 	<ul style="list-style-type: none"> ● La question en terme explicatif ● Une thèse est proposée (une idée pour répondre à une question de l'enseignante) ● Une argumentation pour défendre la thèse ● Un élève reprend sa thèse et la développe ● Une opposition à la thèse est énoncée ● Une argumentation pour défendre l'opposition de la thèse ● Le tiers

N° de l'occurrence	Référence	Interventions
1	P1	Regardez (<i>en montrant l'album « Un tout petit coup de main</i>) ! Je vous ai apporté un nouvel album, un nouveau livre. Expliquez-moi ce que l'on peut faire pour bien comprendre cette histoire et aussi pour bien réussir à la raconter. Alors, qu'est-ce que l'on peut faire ?
2	A1	Et ben... on peut mettre la voix un peu plus fort, un... on... peut mettre la voix un peu plus fort.
3	P2	On peut parler bien fort, oui.
4	B1	Faut écouter !
5	P3	Il faut écouter l'histoire.
6	B2	Parce que sinon on va plus s'en rappeler (<i>en haussant les épaules</i>)
7	C1	Il faut pas faire... (<i>se fait couper la parole</i>)
8	B3	... Parce que sinon on va plus s'en rappeler.
9	C2	Aussi il faut pas jouer avec l'autre... euh... qui est à côté sinon on sait pas, sinon on sait pas qu'on... qu'on doit faire quoi.
10	D1	Et faut pas toucher les mains.
11	P4	D'accord, et quelle est l'histoire que vous connaissez le mieux ? Dans toutes les histoires qu'on a lues, qu'elle est l'histoire que vous connaissez le mieux ?
12	C3	Moi elle (<i>en montrant une affiche de l'album « La sieste de Moussa</i> »)
13	B4	La sieste de Moussa !
14	A2	La sieste de Moussa !
15	P5	D'accord, et pourquoi ? Comment a-t-on fait pour la connaître mieux que les autres cette histoire ?
16	A3	Et ben en fait... Et ben... et ben...
17	C4	Et bah... que...
18	A4	Et ben on a essayé de deviner... on a essayé de deviner ce qui va se passer.
19	B5	Oui, après on a fait les images avec les mots.
20	P6	On a essayé de deviner ce qui allait se passer, oui ! Margot ?
21	B6	Après, il faut regarder les images et si on n'a pas bon, que on sait plus, et bah la maitresse elle dit que la bonne réponse.
22	B7	(<i>8 secondes plus tard</i>) Et après, si on dit un... un mot, qu'on pense qui se... si on sait qu'est-ce que c'est, et après on dit si c'est bon ou pas bon. En fait bah on regarde dans not' tête, on imagine quelque chose et après on regarde l'image, la vraie et c'est un peu on compare.
23	C5	Et puis... me rappelle plus (<i>en haussant les épaules</i>)
24	P7	Tu ne te rappelles plus ?

25	C6	Il y a trop de bruit.
26	P8	Les autres enfants, vous devez chuchoter, comme ça (<i>en chuchotant</i>) ! (2 secondes plus tard, de retour sur l'îlot du groupe A) Voilà ! Alors, vous me parliez des images ?
27	B8	Les images, il faut regarder parce que après...
28	C7	... après, si on regarde pas, on peut pas savoir !
29	A5	Et ben... et ben... et ben... et ben en fait, la maitresse... et ben des fois elle dit... et ben en fait... et ben si c'est bon ou pas bon parce que autrement, si c'est pas bon, et ben on peut refaire.
30	D2	Parce que y'avais que la sieste de Moussa.
31	C8	Y'a que nous, parce que les petites sections, ils ont que entendu l'histoire.
32	D3	Et bah en fait, les petits les petits, ils ont entendu la... la... euh... euh... la chanson de... la...
33	C9	(<i>En reprenant la réplique précédente</i>) La chanson de ... Moussa.
34	D4	L'histoire !
35	C10	Ah oui, (<i>en rigolant</i>) l'histoire, ça ce que j'avais dit.
36	A6	Aussi, il faut écouter parce que autrement on sait pas trop, et quand... et quand on travaille et ben on sait plus ce qu'on doit faire et on est obligé de refaire.
37	B9	Et l'école ça sert à travailler et avec la maitresse on apprend beaucoup de choses.
38	P9	Oui, et vous m'avez dit (<i>en énumérant</i>) que pour la connaître super bien cette histoire, il fallait essayer de deviner ce qu'il allait se passer après, par la suite. Vous m'avez aussi dit que l'on essayait de deviner les images et puis après on regardait les vraies images pour pouvoir les comparer. Donc on regardait si on avait raison ou si l'on n'avait pas raison.
39	B10	Ouais.
40	A7	Oui, c'est ça.
41	A8	Par exemple, je pense que là, en fait quand on écoute, on peut dire... je pense que il va y'avoir le petit chat et après on regarde. Et quand tu montres l'image, on regarde si y'avait vraiment le petit chat ou pas, s'il était pas là.
42	D5	Il était pas encore là.
43	P10	Et alors, qu'est-ce que nous avons fait d'autre pour bien connaître cette histoire ?
44	C11	Bah on a regardé des images sur le tableau là-bas (<i>en pointant le tableau de la classe</i>).
45	B11	Oui, c'était Moussa.
46	D6	Oui, y'avait Moussa !
47	B12	Y'avait couché dans son lit, euh... les yeux presque fermés.
48	D7	Les yeux fermés.
49	A9	Et refuser aussi.
50	C12	Apparaître et disparaître.
51	B13	C'est tout ceux qui sont dans le livre.
52	C13	Et aussi y'avais accourir à petits pas !
53	A10	On a appris à garder dans sa boîte.
54	C14	Mais on n'a pas de vraie boîte !
55	D8	Bah oui (<i>en souriant et haussant les épaules</i>)
56	A11	Elle est dans la tête (<i>en pointant la tête et en levant les yeux en l'air</i>).
57	B14	Oui, on a fabriqué une boîte pour ranger tous les mots.
58	A12	Tous les nouveaux mots et tous les expressions qu'on va avoir besoin après pour dire l'histoire.
59	C15	La sieste de Moussa ouais.
60	B15	Et aussi la maison là-bas (<i>en pointant la maquette de la maison de Moussa</i>).

61	A13	Ah oui, on a aussi la maison de Moussa.
62	B16	On l'a fabriqué.
63	C16	Mais c'est la maitresse aussi.
64	B17	Et comment ça s'appelle la maison ? Maitresse (en me regardant), tu sais, tu nous avais dit, une « moquette » ?
65	P11	C'est une maquette.
66	A14	Ah oui, une maquette de la maison de Moussa ! C'est comme dans le livre.
67	C17	Et après, bah on a joué.
68	A15	Oui, on a joué l'histoire.
69	B18	Et aussi t'as fabriqué des masques.
70	A16	Oui.
71	C18	Et même que on les a mis.
72	D9	Et dans notre maison aussi...quand euh... c'était les vacances.
73	C19	Et même des personnages, en petit, pour être dans la maison, dans la « macrette » de la maison de Moussa.
74	B19	Pas la « macrette » (en rigolant), la maquette !
75	C20	Ah oui, c'est ça je voulais dire (en se tapant la tête et en souriant).
76	B20	Des figurines.
77	A17	Et y'a des élastiques pour que ça tienne bien la tête.
78	B21	Et des bouchons...
79	C21	Oui, des bouchons !
80	B22	Bah oui, pour que les personnages on peut les bouger.
81	P12	Pour que l'on puisse les bouger (en insistant sur le verbe « puisse »).
82	B23	Oui et aussi les mettre debout, sauf l'éléphant il a deux bouchons parce que il est très gros.
83	D10	Ah bah oui !
84	C22	Et y'a un lit pour que Moussa y dorme.
85	A18	Et même un tapis pour que Moussa y joue.
86	C23	Et la petite souris et le chat...
87	A19	Et aussi...
88	C24	Le chien...
89	A20	Et aussi et...
90	B24	Le lion...
91	A21	Et ça réveille Moussa...
92	B25	Et le lion, et l'éléphant...
93	A22	Et ça embête Moussa !
94	C25	Et après... mais après l'éléphant, c'est quoi ?
95	D11	C'est la souris, elle revient !
96	P13	Imaginez que je vous amène ce nouvel album.
97	A23	Ah oui, il y a aussi un éléphant comme la sieste de Moussa.
98	B26	Sur la couverture.
99	C26	Sauf qu'il est vert, il est un peu plus vieux aussi.
100	B27	Et pour le connaître comme la sieste de moussa, il faut écouter très très très très bien.
101	C27	Et regarder.
102	A24	Et des images petites dans une autre boîte.
103	B28	Oui, la maitresse, fin toi (en me pointant du doigts) tu vas nous faire des images, tu vas prendre et après les ranger dans la boîte.
104	A25	Et écouter jusqu'à la fin de l'histoire, autrement et ben le début on l'explique pas... la fin et ben... et ben... et ben on peut pas savoir.

105	C28	Et aussi... et aussi... <i>(se fait couper la parole)</i> .
106	B29	Faut pas faire n'importe quoi !
107	C29	Et aussi on joue avec les autres .
108	B30	Jouer l'histoire.
109	A26	On peut jouer l'histoire, oui, jouer la scène. En fait y'a un qui raconte l'histoire et d'autres qui bougent les petits personnages sur la maquette de la maison de moussa. Et c'est pour jouer la scène.
110	B31	Et faut pas dire n'importe quoi.
111	D12	Oui, pas de gros mots.
112	C30	Ah bah non !
113	A27	En plus les masques c'est trop bien, on peut faire l'histoire.
114	B32	Et ça peut apprendre l'histoire aussi. Et quand on met les masques, on peut dire ce qu'il pense.
115	A28	Comme ça ça apprend.
116	C31	Et si on se rappelle plus faut regarder dans ça, dans le livre.
117	A29	Ou demander.
118	B33	Oui, au copain.
119	A30	Comme ça on peut... <i>(se fait couper la parole)</i> .
120	C132	Et si l'autre il sait pas, on peut demander à un autre.
121	B34	Et on doit attendre que le groupe qui raconte l'histoire ou qui joue la scène, ils finissent de le faire et après, comme ça ils disent j'ai fini et après on peut dire d'autre.
122	A31	Ah oui, on attend et après on peut dire d'autres choses qu'ils ont pas dit et ben... par exemple que le chat il ronronne ou des trucs comme ça.
123	C33	Et on le fait plusieurs fois parce que on connaît pas toute l'histoire tout de suite.
124	D13	Et tous les enfants ils le font.
125	C34	Oui mais en fait au début on voyait que le début !
126	B35	Oui, en fait, l'histoire on la écouté petite page par petite page. Mais au début on écoute toi qui lit, on aussi l'ordinateur qui parle et après on ferme les yeux.
127	A32	Ah oui.
128	D14	On fermait les yeux.
129	A33	Et tu nous disais après fermer les yeux, il faut réfléchir et ouvrir notre boîte. Et après on fait comme si c'était un dessin animé dans la tête.
130	B36	Bah oui, c'est pareil.
131	C35	C'est comme un dessin animé sauf que... sauf que...
132	A34	C'est dans la tête, c'est pour s'imaginer.
133	B37	Sauf que y'a pas d'écrans parce que c'est pas bien les écrans.
134	C36	Oui, et après on explique notre dessin animé.
135	A35	Oui, et on regarde si c'est pareil après.
136	B38	Bah si on fait ça avec un autre livre bah... et bah... bah en fait on va le refaire et après on pourra le connaître trop bien encore, comme la sieste de Moussa.
137	C37	Oui mais faut beaucoup travailler.
138	A36	Oui, faut écouter correctement.
139	D15	Voilà.

Résumés et mots clé

Résumé :

Cette étude a pour objectif de montrer comment des élèves de maternelle peuvent faire preuve de métacognition concernant leurs apprentissages notamment sur l'étude d'albums de jeunesse. Les élèves d'une classe de maternelle ont ainsi été confrontés à une situation d'apprentissage par problématisation en se basant sur la méthode de lecture « Narramus », ayant pour objectif d'acquérir la capacité à réaliser comment travailler sur une histoire afin de pouvoir, par la suite, la raconter le mieux possible à la maison. Grâce à des débats, les élèves ont pu identifier les contraintes et les nécessités en jeu afin de progresser dans leurs apprentissages. Ces moments d'échanges leur ont permis d'avancer dans la construction de leur savoir et dans l'acquisition de cette prise de recul concernant leurs propres apprentissages.

Mots clé : Méthode Narramus, apprentissage, problématisation, métacognition, secondarisation

Summary :

The objective of this study is to show how kindergarten students can demonstrate metacognition regarding their learning, especially on the study of children's albums. The students in a kindergarten class, were thus confronted with a situation of learning by problematization based on the method of reading «Narramus», with the objective of acquiring the ability to realize how to work on a story in order to be able, then tell it as best as possible at home. Thanks to debates, students were able to identify the constraints and needs at play in order to progress in their learning. These moments of exchange allowed them to advance in the construction of their knowledge and in the acquisition of this perspective concerning their own learning.

Keyword : Narramus method, learning, problematization, metacognition, secondarization