



HAL
open science

Des outils pour développer les compétences narratives à l'école maternelle

Laureen Martinet

► **To cite this version:**

Laureen Martinet. Des outils pour développer les compétences narratives à l'école maternelle. Education. 2021. dumas-03509243

HAL Id: dumas-03509243

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03509243>

Submitted on 4 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Mémoire présenté par

Laureen MARTINET

Soutenu le

1^{er} juillet 2021, à Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline : Français

**Des outils pour développer les compétences narratives à
l'école maternelle**

Dirigé par

Mme Pascale BÈGUE (PREC Formatrice de lettres)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Cindy CHATEIGNIER (Maitresse de conférences en psychologie sociale), présidente,

Mme Pascale BÈGUE (PREC Formatrice de lettres), directrice du mémoire,

M. Jean LOUAT, Maitre-formateur

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Ce mémoire de master est le résultat de recherches effectuées durant plusieurs mois au cours de l'année scolaire 2020-2021. Je souhaite remercier toutes les personnes m'ayant accompagnée pour sa réalisation.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Bègue, qui m'a soutenue et apporté son aide, ses encouragements et ses conseils avisés à chaque étape de ma réflexion.

Ensuite, je remercie le personnel du Centre de Recherches Documentaires de l'INSPE de Bourges qui a toujours été disponible et investi lors de mes recherches.

Une pensée aussi pour Sévim, ATSEM qui était présente dans la classe et qui m'a apporté une aide considérable.

Je tiens également à témoigner ma reconnaissance à Monsieur Jean Louat et Madame Cindy Chateignier, respectivement mon tuteur académique et ma tutrice universitaire qui, par leur bienveillance et leurs conseils, m'ont permis d'aborder cette année de stage avec sérénité et confiance.

Il est aussi important pour moi de saluer l'ensemble du personnel de l'école Jules Ferry qui m'a intégrée très rapidement à leur équipe et m'a témoigné un accueil très chaleureux.

Enfin, j'ai à cœur de remercier mes élèves de Moyenne section de l'école Jules Ferry qui ont été très investis et intéressés lors de la mise en œuvre de mon expérimentation et sans qui mon projet n'aurait pas été aussi facilement réalisable.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	6
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	8
I) La compréhension et ses mécanismes.....	8
A) Définition de la compréhension.....	8
B) Les compétences nécessaires à la compréhension.....	10
C) Comprendre à l'école maternelle.....	11
D) Raconter pour comprendre : les atouts des albums en randonnée	13
II) L'enjeu du développement des compétences narratives à l'école maternelle..	15
A) Définition de la notion.....	15
B) Les bienfaits du développement des compétences narratives sur l'apprentissage.	16
C) La place des compétences narratives dans les instructions officielles.....	18
D) Les difficultés de compréhension pouvant faire obstacle au développement des compétences narratives.....	19
III) Les différents outils permettant de développer les compétences narratives en maternelle.....	22
A) L'émergence d'outils facilitant la compréhension des récits.....	22
B) L'émergence de méthodes et de dispositifs d'apprentissage.....	24
1) Le dispositif Oralbum.....	24
1.1 Présentation de l'outil.....	24
1.2 Mise en œuvre de l'outil.....	25
2) La méthode Narramus.....	26
1.1 Motivation de la démarche.....	26
1.2 Présentation de la démarche.....	27
PARTIE 2 : EXPÉRIMENTATION.....	32
I) Présentation de la problématique et des hypothèses.....	32

A)	Construction de la question de recherche.....	32
B)	Hypothèses retenues.....	34
II)	Méthodologie de recueil des données.....	36
A)	La population concernée.....	36
B)	Mise en place du protocole expérimental.....	37
C)	Les outils utilisés pour recueillir les données.....	38
1)	Le choix des supports.....	38
2)	Elaboration de la grille d'évaluation des compétences narratives.....	41
PARTIE 3 :	RÉSULTATS.....	44
I)	Une confirmation de l'intérêt de la mise en œuvre des dispositifs.....	44
A)	Une narration améliorée par l'utilisation des outils.....	44
B)	Une progression des élèves au cours de la séquence.....	45
1)	Une meilleure structuration du récit.....	47
2)	Une meilleure réalisation des inférences.....	48
II)	Comparaison de l'intérêt des outils Narramus et Oralbum.....	49
A)	Comparaison globale des dispositifs.....	49
B)	Une meilleure compréhension des récits avec l'outil Narramus.....	50
1)	Une meilleure mémorisation de la chronologie.....	51
2)	Une meilleure réalisation des inférences.....	53
III)	La combinaison des outils Oralbum et Narramus comme dispositif le plus efficace pour développer les compétences narratives des élèves	54
PARTIE 4 :	DISCUSSION.....	58
I)	Analyse des résultats et retour sur les hypothèses.....	58
A)	Une meilleure compréhension des récits avec l'outil Narramus.....	58
1)	Une meilleure mémorisation de la chronologie.....	59
2)	Une meilleure réalisation des inférences.....	59
B)	Une meilleure réalisation des inférences et de la chronologie avec l'outil Narramus quel que soit l'album étudié.....	60
1)	Une supériorité relative du dispositif Narramus sur l'outil Oralbum.....	60

2) Narramus plus efficace qu'Oralbum pour la mémorisation de la chronologie et la réalisation des inférences.....	62
C) La combinaison des outils Oralbum et Narramus comme dispositif le plus efficace pour développer les compétences narratives des élèves.....	62
II) Le cas des élèves présentant des fragilités en compréhension de récit.....	63
A) La mémorisation de la chronologie.....	64
B) La réalisation des inférences.....	65
III) Les limites de l'expérimentation.....	66
A) Le choix des albums.....	66
B) Les aménagements possibles à la grille d'évaluation mise en place.....	67
IV) Les apports professionnels.....	68
Conclusion.....	70
Bibliographie.....	72
Annexes.....	79
Table des illustrations.....	95

Introduction

Dans le cadre de la deuxième année du master MEEF 1^{er} degré (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), je suis professeure des écoles stagiaire dans une classe de moyenne section à l'école maternelle Jules Ferry de Bourges. Elle est située en zone politique de la ville. Dès le début de l'année, j'ai pu constater des difficultés de langage parfois très importantes chez certains élèves ainsi que des problèmes de concentration. Lire une histoire en coin regroupement était une situation délicate pour la moitié des élèves qui ne se sentait pas concernée et qui n'était pas du tout intéressée par le récit.

Or, la lecture en maternelle est importante pour initier les enfants au concept du livre et du code écrit, pour enrichir le vocabulaire des enfants mais aussi pour développer leur compréhension. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2017) ont ainsi démontré que les compétences langagières acquises en moyenne section prédisposent les performances cinq ans plus tard. En effet, un enfant qui manque de lexique (qui possède par exemple huit fois moins de mots que ce que l'on attend à l'entrée au CP) aura des difficultés à apprendre à lire quelle que soit la méthode utilisée (Bentolila, 2019). En effet, acquérir du vocabulaire permet la compréhension des histoires lues et aide le développement de compétences narratives. Comprendre un texte comprend plusieurs dimensions : une compréhension littérale, critique, inférentielle et interprétative (Goigoux 2013) et la mise en œuvre de plusieurs compétences : linguistiques, encyclopédiques (Umberto Eco, 1979) et des compétences textuelles, stratégiques et de décodage (Goigoux, 2013).

Développer les compétences narratives s'inscrit dans un apprentissage plus large de mécanismes de réflexion et permet une appréhension du monde qui nous entoure. L'aisance en lecture est fondamentale dans la suite du cursus scolaire puisque l'ensemble des apprentissages nécessite une compréhension aigüe de textes lus. C'est pour cette raison que la place accordée à la compréhension de l'écrit en maternelle a toujours été essentielle dans les instructions officielles et même réaffirmée plus récemment dans les programmes de ces dernières années. En 2015, les programmes et leurs documents d'accompagnement précisent que la compréhension des récits constitue l'objectif majeur de l'école maternelle. Le bulletin officiel

du 26 avril 2018 va dans le même sens en stipulant que la lecture a pour but de « construire le parcours d'un lecteur autonome ».

Un des rôles de l'école maternelle est de débiter l'enseignement de la compréhension et donc d'aider, de déceler les obstacles au développement des compétences et de mettre en œuvre différents outils afin d'y remédier et de permettre une réelle égalité des chances. Ainsi, différents supports (jeux, imagiers, mascottes) permettent de mieux comprendre un album et donc de mieux le raconter (Mathé, 2012). En plus de ces outils, des méthodes et dispositifs d'apprentissage spécifiques ont émergé dans le but de développer les compétences narratives des élèves de maternelle. C'est notamment le cas du dispositif Oralbum et de la méthode Narramus que j'ai testés en classe, les trouvant très attractifs et motivants pour les élèves. Le premier, mis en place par Philippe Boisseau dès 2007 a pour objectif de proposer aux élèves un texte classique réécrit dans une syntaxe oralisée qui leur permet de comprendre et de s'approprier l'histoire, tout en se situant à un niveau supérieur à leurs possibilités pour les faire progresser. La deuxième, mise en œuvre par Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron et Roland Goigoux avec leur premier ouvrage en 2017 vise le développement de compétences langagières narratives en réception et en production en travaillant chez les enfants la compréhension du langage écrit, les compétences narratives et le lexique.

Ainsi, lequel de ces deux outils est le plus pertinent pour développer des compétences narratives en maternelle ?

Pour répondre à cette problématique, deux hypothèses ont été posées. D'une part, la méthode Narramus favorise une meilleure compréhension des récits (meilleure réalisation des inférences et mémorisation de la chronologie de l'histoire) par rapport à la méthode des Oralbums. D'autre part, la combinaison des deux outils (Narramus et Oralbum) permet un développement plus convaincant des compétences narratives chez les élèves.

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à partir de la pratique de classe et des lectures effectuées dans le cadre de ce mémoire, sera détaillé dans une première partie l'enjeu de développer les compétences narratives à l'école maternelle et les différents outils permettant de les déployer. Dans une deuxième partie, sera exposée mon expérimentation avec les différents choix et méthodes retenus. Une troisième partie sera consacrée à l'exposition des résultats obtenus et une dernière partie portera sur leur analyse et leur interprétation.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

I) La compréhension et ses mécanismes

A) Définition de la compréhension

Le mot « comprendre » vient du latin classique *comprehendere* qui signifie « saisir » et du latin populaire *comprendre*, « prendre ensemble » (Rey-Debove & Rey, 2013). Comprendre un texte écrit implique donc que le lecteur puisse se représenter mentalement et de manière cohérente l'ensemble de la situation décrite dans le texte. (Goigoux, 2013). Ce sont les connaissances de l'élève, son intention de lecture et les données du texte qui le conduisent à construire cette représentation mentale. L'élève doit pouvoir exprimer qu'il a compris ce qu'il a lu. Or, selon Goigoux (2013), la compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception mais elle repose sur un traitement actif par le lecteur qui doit toujours aller au-delà de ce qui est explicitement dit dans le texte pour satisfaire son intention de lecture. Umberto Eco (1979) complète en posant les caractéristiques du « lecteur modèle ». Le lecteur doit ainsi pouvoir actualiser le texte puisqu'il est incomplet, empli de « non-dit » qu'il faut investir. Le destinataire d'un texte doit donc mobiliser et renouveler ses connaissances encyclopédiques pour parfaire le sens du récit. Parfois, l'émetteur du récit prévoit les éventuelles « carences encyclopédiques » du lecteur et s'adresse à un « lecteur modèle capable de coopérer à l'actualisation du texte » (Eco, 1979). Michel Fayol et Daniel Gaonac'h (2008) expriment cette idée en une phrase : « comprendre c'est se construire un film intérieur ». Ils expliquent que le fait de lire entraîne un réajustement constant, phrase après phrase, du sens puis une interprétation globale du texte. Ce processus peut être explicite ou implicite et donc nécessiter des déductions et la mise en relation, parfois complexe, des nouveaux éléments lus avec ce qui était déjà en mémoire. La compréhension est donc un processus dynamique qui s'effectue dans le temps et qui comprend plusieurs dimensions.

Tout d'abord, comme Eco (1979), Fayol et Gaonac'h (2008) l'ont mis en évidence, comprendre un texte nécessite une compréhension inférentielle et interprétative pour saisir des informations implicites, supplémentaires. Les inférences représentent pourtant une difficulté (Fayol & Gaonac'h, 2008) puisqu'elles prennent du temps. Plus elles sont opaques, plus la vitesse de lecture diminue et c'est toute la compréhension générale qui se détériore au profit du

décodage (Fayol & Gaonac'h, 2008). La qualité des inférences dépend de trois éléments : « la pertinence des connaissances antérieures du lecteur, la fiabilité de ses traitements linguistiques et la conscience qu'il doit avoir de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte » (Fayol & Gaonac'h, 2008).

Ensuite, Goigoux (2013) a dégagé d'autres dimensions du processus de compréhension. Ainsi, celle-ci renvoie également à une compréhension littérale du texte, c'est-à-dire comprendre les informations explicitement écrites par l'auteur, mais elle implique aussi une compréhension critique : « porter un jugement sur le texte ». Enfin, une compréhension créative est nécessaire pour interpréter et s'approprier le texte à la lumière de son propre vécu et pour faire évoluer nos conceptions. (Goigoux, 2013).

Ces multiples dimensions de la compréhension mettent en évidence que comprendre est un mécanisme complexe (cf. Annexe 1) qui n'en est pas moins essentiel. En effet, selon un rapport de l'OCDE (2013), un Français de 15 ans sur cinq ne présente pas un niveau de compréhension en lecture lui permettant de participer efficacement à la vie en société. Pourtant, la majorité de ces jeunes sait lire. Le constat est donc sans appel : il ne suffit pas de savoir lire un texte pour le comprendre (Bianco, 2015). Il est donc essentiel d'apprendre à comprendre. Pour former des lecteurs « fluides et stratèges », il faut développer les capacités réflexives d'auto-évaluation et de régulation mais aussi les automatismes de la compréhension (Bianco, 2014). Il est pourtant difficile d'enseigner à comprendre puisque pour le « compreneur expert » cette activité n'est pas directement perceptible et peut se heurter à un sentiment d'évidence (Bianco, 2015). Pour pallier ces difficultés, les enseignants doivent inscrire ce travail dans le temps en accordant un moment d'apprentissage spécifique à l'enseignement de la lecture et de la langue écrite. Ce travail passe aussi par la compréhension de l'oral et nécessite un enseignement « explicite, structuré et différencié » (Bianco, 2014). Apprendre à comprendre est un processus long qui doit être amorcé dès l'école maternelle (cf. Annexe 1). Bianco et Lima (2017) ont mis en évidence des pratiques efficaces pour aider les élèves à apprendre à comprendre un texte. Ainsi, il est important de passer par un enseignement explicite des stratégies de compréhension et de l'identification de la structure des textes. L'enseignant(e) doit ainsi étayer et superviser le travail des élèves en fixant des objectifs et en découpant l'activité de lecture en unités maîtrisables. La pratique de l'élève est ainsi guidée : il réfléchit, applique

et s'entraîne en verbalisant, justifiant et argumentant son travail. La coopération entre l'enseignant(e) et l'élève est fondamentale. (cf. Annexe 2).

Comprendre implique des mécanismes mettant en œuvre de nombreuses connaissances, une identification des mots, une efficacité cognitive et un traitement du discours contenu (cf. Annexe 3) qui sont possibles par la mobilisation de multiples compétences.

B) Les compétences nécessaires à la compréhension

Plusieurs compétences sont nécessaires à la compréhension d'un texte. Ainsi, dès 1979, Umberto Eco a dégagé l'importance des compétences linguistiques (lire, écrire, parler, écouter) et des compétences encyclopédiques (connaissances sur le monde). Les premières permettent d'extraire les informations contenues dans le texte et le cotexte, tandis que les secondes constituent un vaste réservoir d'informations portant sur le contexte. Elles nécessitent un ensemble de savoirs, de croyances, un système de représentation, des interprétations et des évaluations de l'univers référentiel. Celui qui reçoit l'énoncé doit pouvoir réaliser des inférences pour dégager et assimiler l'implicite d'un texte. Plus le bagage culturel est important et plus ce mécanisme s'opère rapidement. Comprendre une narration implique aussi des compétences logiques, rhétoriques et idéologiques (Eco, 1979).

Aujourd'hui, un consensus scientifique existe sur les compétences qui sont simultanément requises pour comprendre. Ainsi, lors d'une conférence en 2013, Roland Goigoux en a établi une liste dont certaines avaient déjà été mises en lumière par les travaux d'Eco (1979). C'est notamment le cas des compétences référentielles et des compétences linguistiques qui portent sur la maîtrise de la syntaxe et du lexique. En effet, quand les enfants sont en manque de « mots précis », le sens qu'ils tentent de donner au monde devient opaque (Bentolila, 2011). Dès l'arrivée des enfants à l'école à l'âge de trois ans, leur relation aux mots est très inégale. Ils ne parlent souvent que de ce qu'ils voient. Certains présentent dès la maternelle d'importantes carences lexicales. Cette situation est préoccupante lorsque l'on sait qu'un important manque de vocabulaire risque de gravement perturber l'apprentissage de la lecture. A 6 ans, on estime qu'un enfant est censé avoir en mémoire 1500 mots qui lui permettent de comprendre le sens d'un récit en se référant au répertoire mental qu'il a construit. Si l'enfant ne connaît que très peu de mots, il sera en difficulté pour construire le sens de ce

qu'il entend. Le déficit de vocabulaire oral empêche donc l'élève d'accéder au sens des mots écrits. « Seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire sont capables de découvrir par inférence le sens d'un mot peu ou mal connu. (Bentolila, 2011).

D'autres compétences ont été dégagées comme celles liées au décodage qui renvoient à une identification des mots écrits ou encore les compétences inférentielles, évoquées précédemment, qui permettent de raisonner, de comprendre l'implicite, de « lire entre les lignes » (Goigoux, 2013). Aussi, des compétences textuelles sont indispensables à la compréhension. Elles consistent à élaborer une cohérence basée sur des éléments assurant la cohésion du texte (connecteurs, anaphores...), sur l'énonciation, sur une culture de l'écrit (connaissance des genres textuels, des stéréotypes, des stratégies narratives par exemple). Enfin, des compétences stratégiques permettent une régulation, un contrôle et une évaluation de sa propre activité de lecture.

En mars 2016, lors d'une conférence portant sur les compétences pour comprendre un texte écrit, Sylvie Cèbe a pu réaffirmer l'importance de l'ensemble de ces compétences qui permettent une compréhension auto-régulée qui constitue l'objectif à atteindre pour l'école primaire. Afin que les élèves acquièrent l'ensemble de ces compétences, il est important « d'organiser et de guider des discussions portant sur la compréhension fine et l'interprétation, de choisir des textes complexes et intéressants sur le plan affectif et culturel et d'instaurer et maintenir un contexte motivant » (Cèbe, 2016). Il est évident que l'on ne peut pas attendre une compréhension auto-régulée de la part d'élèves de maternelle. Toutefois, étant l'objectif de l'enseignement de la compréhension à l'école primaire, il faut qu'un enseignement précoce, régulier et explicite soit mis en œuvre dès l'école maternelle et tout au long de l'école élémentaire. Comprendre un texte écrit à l'école maternelle c'est tout d'abord développer des compétences narratives.

C) Comprendre à l'école maternelle

La question de la compréhension des récits par les élèves de maternelle intéresse la didactique depuis plusieurs années. Boiron (2012) détermine l'objectif de « l'enseignement-apprentissage » du littéraire comme l'aide apportée aux élèves pour qu'ils s'expriment et se construisent en tant que personnes. La lecture joue ainsi un rôle essentiel dans le développement

de la personnalité et c'est pourquoi les enseignants lisent fréquemment voire quotidiennement en classe de maternelle. Cependant, « la seule fréquence des lectures de récit de fiction ne saurait assurer leur compréhension » (Boiron, 2012). Or, de nombreux enseignants considèrent que pour améliorer les performances des élèves, il suffit de leur proposer de nombreuses lectures. Même si cela permet un développement de la syntaxe et du vocabulaire, cette pratique les éloigne d'une « intervention explicite qui permettrait aux élèves d'apprendre à comprendre » (Cèbe & Goigoux, 2012).

L'activité de compréhension du récit de fiction n'est pas innée et son apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant. En 2012, Véronique Boiron a pu rappeler que dès la classe de petite section, les enseignants devaient mobiliser une « activité discursive », en encourageant les reformulations, les commentaires, les développements, les interprétations mais aussi en multipliant les questionnements lors de la lecture de récits de fiction à leurs élèves.

Cette action de compréhension sollicite chez les élèves une activité intellectuelle permettant la construction d'une pensée par un processus de mémorisation du récit et par des discussions autour de lui. La mémoire est donc essentielle à la compréhension du récit de fiction (Boiron, 2012). Aussi, les expériences vécues, connues par les jeunes élèves sont autant d'appuis cognitifs pour la compréhension des récits. « Comprendre un récit ce serait principalement s'en construire une représentation d'ensemble » et dès trois ans, un enfant peut « se construire une représentation de la pensée d'autrui, de ses intentions, de ses motivations intrinsèques » (Boiron, 2012).

Toutefois, les enfants ne sachant pas lire à l'école maternelle, certaines compétences ne vont pas être développées de la même manière qu'à l'école élémentaire. C'est par exemple le cas des compétences de décodage. Comprendre à l'école maternelle c'est surtout développer des compétences narratives en favorisant le lien causal (inhérent à l'histoire), en développant la position de lecteur chez l'enfant (relation affective avec les personnages et identification à l'histoire) et en construisant une culture de lecteur permettant à l'élève de mettre en lien les histoires déjà lues. Les compétences narratives peuvent être en réception (l'enfant fait un « dessin animé » dans sa tête) ou en production, c'est-à-dire restituer le récit, les pensées et émotions des personnages, le lien chronologique et causal (Verrier & Weis, 2018).

La lecture d'un album apporte des ressources langagières et familiarise les élèves au fonctionnement d'un texte écrit. Pourtant, la lecture d'un texte qui paraît pourtant « simple » pour l'enseignant(e) peut poser des difficultés aux élèves. Comme l'exposent Emmanuelle Canut et Martine Vertalier dans un article de 2012 (Canut & Vertalier, 2012), c'est d'abord la compréhension du rapport entre le texte et les illustrations qui peut poser un problème aux plus jeunes élèves qui n'ont pas encore acquis les repères visuels de l'adulte. Ensuite, la compréhension des aspects linguistiques du texte et de leur organisation peut être compliquée puisque le répertoire langagier de l'élève de maternelle est encore en cours de construction. Les enseignants sont donc confrontés à un paradoxe : « tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités d'accès à la compréhension des albums ; or leur lire des albums de la littérature de jeunesse est censé contribuer à la construction d'expériences et au développement de la compréhension » (Canut & Vertalier, 2012). Développer les compétences narratives à l'école maternelle est donc nécessaire afin d'assurer une bonne compréhension des textes par les élèves. Les travaux menés par Van Den Broek et ses collègues en 2005 énoncent que les facilités de compréhension visibles dès l'âge de quatre ans permettent de prédire les compétences futures de ces enfants en matière de compréhension.

D) Raconter pour comprendre : les atouts des albums en randonnée

« Raconter » peut se définir comme le fait « d'exposer par un récit des faits vrais ou présentés comme tels » (Rey-Debove & Rey, 2013). Pour des élèves de maternelle, ce récit passe inévitablement par l'oral. D'ailleurs, la compétence « raconter » appartient au domaine du langage oral dans les instructions officielles (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015).

L'album de jeunesse peut permettre de raconter une histoire. Sophie Van Der Linden (2014) le définit comme « une interaction dynamique entre texte, image et support ». Plusieurs types d'albums peuvent être dégagés en fonction des combinaisons opérées entre ces trois piliers de l'album et de la priorité accordée par leurs créateurs à l'un ou à l'autre de ces piliers (Sophie Van Der Linden, 2014). L'album peut ainsi être une œuvre de fiction, celle-ci constituant une « véritable machine à fabriquer du sens » et permettant de saisir les états mentaux des personnages en interrogeant leurs propres émotions (Ministère de l'éducation

nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2017). En effet, raconter une histoire permet de mobiliser une représentation mentale en s'interrogeant sur les pensées et les émotions des personnages. Ainsi, quand un enfant raconte une histoire, il doit se mettre dans la peau des personnages. Pour ce faire, l'élève doit comprendre l'implicite afin de transmettre les bonnes émotions (Cèbe & Goigoux, 2012). Les albums sont donc des outils essentiels à la narration et à la compréhension. C'est pourquoi la littérature de jeunesse a une place centrale dans le système éducatif et a fortiori à l'école maternelle. Les programmes de 2015 énoncent d'ailleurs qu'elle est un support privilégié pour travailler la compréhension. En effet, elle permet aux élèves de partager une première culture littéraire. Les activités de lecture réalisées par l'enseignant(e) sont essentielles pour développer la compréhension et l'imaginaire, le but étant de susciter l'intérêt des enfants pour l'objet du livre (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2017).

Toutefois, la narration ne peut être au bénéfice de la compréhension qu'après un choix avisé des albums choisis. Leurs caractéristiques sont fondamentales. En effet, il vaut mieux privilégier des œuvres complètes adaptées au niveau de compréhension des élèves mais suffisamment riches pour poser des difficultés. Les récits en randonnée en sont un bon exemple (Groupe français d'éducation nouvelle & Lardon, 2017). Ces récits en randonnée sont des récits « qui présentent une situation initiale et une situation finale, et entre les deux, des rencontres cumulables, permutables, supprimables ou emboîtées » (Lagarde, 2014). Ils captivent les enfants. Ils leur rappellent ainsi les structures répétitives des comptines et des chansons (Weber, 2018). L'intérêt psychologique du récit en randonnée est qu'il intègre des éléments récurrents qui n'entraînent pas une progression du récit mais permettent de le scander et de le ponctuer. Cette structure répétitive rassure les enfants et souligne les différentes phases de l'action, aidant ainsi à la compréhension. Les récits en randonnée mettent souvent en scène des animaux agissant comme des humains et exprimant « des problèmes existentiels de l'enfance » (Weber, 2018). Les élèves se reconnaissent donc facilement dans le récit et peuvent plus aisément comprendre les émotions des multiples personnages. L'intérêt narratif de ce type de texte est aussi à souligner. Ils sont intéressants au niveau cognitif et culturel. Ils rendent le lecteur plus attentif en le prenant à partie dans l'histoire. Leur fin est souvent dôle et inattendue (Weber, 2018). Cela permet aux élèves d'aborder l'humour. Enfin, le récit en randonnée présente un important intérêt pédagogique. En effet, « il se prête particulièrement bien à la lecture orale et à la mémorisation des textes par des phrases répétitives et ses enchaînements logiques »

(Weber, 2018). Il permet aussi la mise en voix de l'histoire par la mise en place de jeux théâtraux, l'utilisation de masques et de marionnettes. Les phrases utilisées étant courtes, simples et ponctuées, ces récits permettent une appréhension de la syntaxe et un développement lexical (Weber, 2018).

Raconter permet de comprendre. C'est pourquoi développer les compétences narratives est essentiel dès l'école maternelle.

II) L'enjeu du développement des compétences narratives à l'école maternelle

Comprendre un texte nécessite de multiples compétences, parmi lesquelles les compétences narratives. Elles ont toute leur place dans les instructions officielles puisque leurs bienfaits sur l'apprentissage sont nombreux même si certains élèves rencontrent des difficultés quant à leur développement.

A) Définition de la notion

Avant de définir les compétences narratives, il convient de mettre en lumière le terme de « narration » et les mécanismes qui le régissent. La narration est « un exposé détaillé d'une suite de faits, et la manière dont ces faits sont détaillés » (Rey-Debove & Rey, 2013). Narrer revient à savoir raconter et implique une hiérarchie et une structure particulières. Le narrateur doit respecter l'organisation du récit, c'est-à-dire sa temporalité et sa causalité. La compréhension et la cohérence de la production finale sont essentielles. La conduite narrative est présente à l'écrit (qu'il s'agisse de lire ou d'écrire soi-même un récit) mais elle est aussi « ancrée dans le quotidien discursif du sujet parlant » (Kugler-Lambert & Préneron, 2010). En effet, selon Kugler-Lambert et Préneron (2010), raconter est une pratique familière qui permet aux individus de vivre un moment de partage de leurs expériences et de leurs émotions. Partager n'est possible que par la mise en place d'un espace narratif. Savoir raconter nécessite différents éléments : rendre compte d'une succession d'événements, impliquant « une transformation des actants et du monde », de les mettre en intrigue en les rendant intelligibles et en les organisant (Kugler-Lambert & Préneron, 2010). En plus d'être compréhensible, le récit doit être

intéressant dans le but de produire un effet sur les auditeurs. L'élaboration narrative doit ainsi cumuler relation au texte et relation à l'interlocuteur.

Les enfants non-lecteurs sont tout à fait capables de réaliser un récit à partir d'une histoire qui leur a été lue ou montrée. Pour le reproduire, ils doivent mobiliser des compétences narratives. Elles nécessitent que l'élève ait connaissance de la structure de figuration qui implique qu'il ne peut y avoir d'histoire sans personnages ou objets, à partir desquels les événements ont lieu. Ils doivent aussi comprendre les modalités d'introduction des personnages (utilisation d'un nom propre ou reprises anaphoriques) (Kugler-Lambert & Préneron, 2010). Les compétences narratives impliquent donc de saisir les personnages et le lieu de l'histoire mais aussi d'en appréhender la chronologie : ordre d'arrivée des personnages, début, fin, basculement et principales actions de l'histoire. L'enfant devrait aussi pouvoir restituer les émotions des personnages, identifier les causes de certaines actions, utiliser le vocabulaire approprié. Cibler les enchaînements causaux n'est possible qu'après une identification des motivations et des intentions des personnages qui interagissent avec leurs émotions. « C'est donc la perception des états mentaux des personnages qui va permettre de créer les premières inférences causales » (Mourier, 2015). Pour comprendre, il ne suffit pas d'identifier le cadre, les événements et les personnages mais il faut également tenir compte des relations causales. La perception de ces enchaînements logiques est donc facilitée par l'attention portée aux états mentaux des personnages (Mourier, 2015).

Le développement de ces compétences narratives a de nombreux bienfaits sur les apprentissages.

B) Les bienfaits du développement des compétences narratives sur l'apprentissage

Les bénéfices de la lecture sont nombreux. Dès l'école maternelle et même avant, les enfants peuvent prendre du plaisir à écouter des histoires et à les apprécier. Cela les conduira peut-être à lire beaucoup plus tard (Canut, Bruneseaux, Lentin & Vertalier, 2012). Lire et raconter des albums aux jeunes enfants est essentiel. Tout d'abord, cette activité leur donne accès à la représentation et à la verbalisation d'expériences qu'ils ont pu vivre, leur permettant ainsi de confronter leur expérience à celle des autres en comprenant que certaines d'entre elles

peuvent être partagées même si chacun a son propre ressenti. Parfois, ils peuvent aussi découvrir de nouvelles expériences. De plus, lire permet de construire des images mentales, d'apprendre à comprendre, à se questionner en faisant des liens entre fiction et réalité (Canut, Bruneseaux, Lentin & Vertalier, 2012).

« Les compétences langagières acquises en moyenne section prédisposent fortement les performances cinq ans plus tard » (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017). Même si de nombreuses études, telles que « Lire-Écrire » (Goigoux, 2014) ont démontré l'importance de développer ces compétences à l'école maternelle, les inspecteurs généraux de l'Education nationale ont pu constater qu'elles n'étaient pas souvent enseignées. Pourtant, l'importance de discuter le sens de l'histoire avec les élèves a été démontrée. Cela les aide à mieux comprendre et à mieux interpréter les récits s'ils sont sollicités dans plusieurs registres cognitifs alliant reformulation, description, explication, résumé, argumentation et s'ils réalisent des activités mettant en œuvre des défis cognitifs (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017). Les activités de lectures partagées et le développement des compétences narratives qui les accompagnent bénéficient aux enfants en permettant « le développement de compétences précoces en lecture, à la fois sur le versant de la compréhension et du lexique » (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017).

Ces « lectures partagées » sont des moments réalisés par certaines familles. Ainsi, l'origine familiale des enfants les place alors dans « une situation inégale quant à l'acquisition d'un vocabulaire développé et de syntaxes approfondies, notamment chez les familles peu ou non francophones » (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017). Pourtant, ces expériences sont très efficaces si l'adulte interpelle l'enfant sur le sens de l'histoire, les illustrations et le vocabulaire (mots et expression). Cela lui donne accès à « des connaissances du monde physique et social qui vont bien au-delà de celles qui se développent dans les conversations de la vie quotidienne » (Cèbe & Goigoux, 2018). Développer les compétences narratives s'inscrit donc dans un apprentissage plus large de mécanismes de réflexion et permet une appréhension du monde qui nous entoure. Il est acquis que les élèves des milieux favorisés, avant leur entrée à l'école maternelle, ont déjà pris une avance considérable concernant le développement des connaissances lexicales et la compréhension des textes écrits ; deux aspects qui sont bénéfiques à l'ensemble des domaines enseignés durant la scolarité (Cèbe & Goigoux, 2018). Il convient

donc pour l'école de mettre en place des dispositifs neutralisant ces inégalités pour assurer une égalité des chances effective.

Les compétences narratives ayant de nombreux bienfaits sur les apprentissages, il n'est pas étonnant que les instructions officielles leur accordent une place importante.

C) La place des compétences narratives dans les instructions officielles

Tout d'abord, il a fallu plusieurs années pour se rendre compte de l'importance de la littérature de jeunesse. Dès le XX^{ème} siècle, elle s'impose lentement à l'école et s'intéresse de plus en plus au jeune enfant. De nombreuses recherches ont permis une prise de conscience de son importance, du besoin de travailler à l'apprentissage de la compréhension et donc de la nécessité de faire évoluer les programmes. Déjà en 1908, les programmes et instructions préconisaient la mise en place d'exercices de langage en utilisant des contes, des récits et des lectures enfantines par les enseignants suivies de « causeries » avec les enfants de grande section. Les programmes de 1923 ont poursuivi cette dynamique en accordant une place importante aux contes moraux. En 1930 apparaissent les albums du *Père Castor* qui concilient albums et école. Dans les années 1970-1980, l'école maternelle a même intégré les pratiques des bibliothèques en mettant en place des moments de « lecture plaisir ». Les programmes ont lentement évolué de l'apprentissage littéraire et de l'affirmation de compétences littéraires (années 2000) à une prédominance de la compréhension et une progressivité des activités dès 2008 (Verrier & Weis, 2018).

La place accordée à la compréhension de l'écrit en maternelle a donc toujours été essentielle dans les instructions officielles et même réaffirmée plus récemment dans les programmes de ces dernières années. En 2015, les programmes et leurs documents d'accompagnement précisent que la compréhension des récits constitue l'objectif majeur de l'école maternelle. Les élèves doivent ainsi être capables de « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ». Les programmes font référence à la lecture répertoire, à la lecture compréhension, à la lecture autonome et à la séquence de compréhension (construction du personnage, liens chronologiques et causaux). Ils préconisent un travail progressif et mettent de côté les entrées uniquement thématiques dans le livre (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015).

Le bulletin officiel du 26 avril 2018 va dans le même sens en stipulant que la lecture a pour but de construire le parcours d'un lecteur autonome. Il précise que les enseignants doivent pratiquer la lecture une fois par jour à l'école maternelle puisque celle-ci développe un lien affectif de plaisir partagé et permet l'échange. Cette pratique prépare les élèves à l'apprentissage de la lecture. Les enseignants doivent établir une progressivité dans les textes choisis. Les programmes de 2018 réaffirment la place primordiale du langage et l'érigent comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » est d'ailleurs le premier axe du programme à l'école maternelle (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018).

On attend des enfants en fin d'école maternelle qu'ils soient capables de pratiquer divers usages du langage oral. Ils doivent pouvoir raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue mais aussi comprendre un texte uniquement par le langage entendu et manifester « de la curiosité par rapport à l'écrit » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015). Le langage oral et sa structuration doivent être stimulés. De plus, une autre priorité de l'école maternelle est de développer la compréhension des textes lus et la prise de conscience des composantes visuelles et sonores de la langue. L'ensemble des domaines d'apprentissage doit y concourir (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015). L'école maternelle a ainsi pour rôle d'identifier les difficultés de compréhension pouvant faire obstacle au développement des compétences.

D) Les difficultés de compréhension pouvant faire obstacle au développement des compétences narratives

Les obstacles rencontrés par les jeunes enfants pour comprendre le contenu des ouvrages sont très divers. Ils peuvent être culturels, sociaux, économiques, psychologiques, affectifs, symboliques, liés au rapport au réel et à l'imaginaire, à la connaissance du monde, à l'attention, la concentration, aux besoins moteurs, à la compréhension de l'histoire ou encore du rapport texte/image(s) (Lécullée, 2017).

D'une part, Lécullée (2017) explique que les obstacles entraînant des difficultés de compréhension peuvent être culturels, sociaux et économiques. Ainsi, dès leur arrivée à l'école maternelle, certains enfants ne sont tout simplement pas attirés par les livres. Ils ne connaissent

ni l'objet ni son usage. Ce constat de faits peut s'expliquer par un facteur économique. En effet, les difficultés financières de beaucoup de familles ne permettent pas d'acheter des livres pour enfants au coût trop élevé (un album jeunesse coutant en moyenne 12 euros). Par ailleurs, lorsque la capacité d'achat est effective, les parents se tournent souvent vers des ouvrages de piètre qualité, influencés par leur propre vécu ou déterminés par le marketing. Les bibliothèques présentes dans de nombreuses municipalités ne permettent pas de résoudre ces difficultés puisqu'elles ne sont pas fréquentées par certaines familles, par manque de temps ou par méconnaissance du lieu et de son mode de fonctionnement. On note ainsi que seuls 46% des parents d'enfants de moins de 3 ans lisent chaque jour un livre à leur enfant à la maison (Lécullée, 2017). Cette pratique demande en effet du temps, de la disponibilité, une envie de partager un moment de bien-être autour de la lecture et une volonté inscrite dans une logique culturelle. Un autre facteur de désintérêt pouvant expliquer les difficultés de compréhension chez les jeunes enfants découle des pratiques culturelles des adultes à la maison. Elles sont le plus souvent organisées autour des écrans (télévision, ordinateur, smartphone...). Dans ces conditions, il pourrait être difficile pour un enfant de s'imaginer en tant que lecteur ou dans un avenir dans lequel lire serait utile. Soit il n'éprouvera pas d'intérêt à lire, soit il se sentira mal à l'aise et n'assumera pas l'image qu'il donne de lui en lisant ou en ayant un livre entre les mains (Lécullée, 2017).

D'autre part, Boiron (2012) complète les propos de Lécullée (2017) en expliquant que les difficultés de compréhension pouvant faire obstacle au développement des compétences narratives peuvent s'expliquer par le stade de développement cognitif de l'enfant. En effet, plusieurs études montrent qu'à trois ans, l'enfant n'a pas encore construit d'images mentales et « d'imaginaire culturel scolaire ». Il a vécu trop peu d'expériences pour comprendre en toute autonomie un monde non familier. Il appréhende le monde qui l'entoure de manière très affective et se heurte parfois à la forme écrite des récits. Il n'a pas forcément construit « la permanence du personnage et la continuité d'un récit et prélève des éléments épars dans le texte et sur les images » (Boiron, 2012).

Un manque de vocabulaire peut également être un véritable obstacle à la compréhension. Lors de leur entrée au cycle 2, les élèves présentant le plus faible niveau de vocabulaire connaissent environ 500 mots, contre 2500 mots pour le groupe le mieux pourvu. Le gain lexical annuel après 6 ans étant estimé à 400 mots par an, il existe déjà au CP

l'équivalent de 5 ans de différence entre le groupe le plus pauvre en vocabulaire et le groupe le plus élevé (Bentolila, 2011).

Au niveau de l'enseignement et de la formation, les conséquences de ces diverses difficultés de compréhension sont nombreuses. Tout d'abord, Boiron (2012) a établi qu'il est essentiel que les enseignants aient connaissance des obstacles que les jeunes élèves peuvent rencontrer dans la compréhension des récits de fiction afin d'adapter leurs pratiques. Ainsi, ils pourraient établir une progression dans les choix des albums en ajustant la longueur des textes choisis, la syntaxe ou encore la lisibilité des images. Il pourrait aussi être pertinent de proposer des reformulations ou des recueils des récits racontés pour aider les élèves à les comprendre. Cela permettrait notamment de réaliser un travail complexe de mise en relation des personnages mais aussi d'amener les élèves à verbaliser et à interpréter les histoires lues en développant leur écoute (Boiron, 2012). Pallier ces difficultés est essentiel à la scolarité future des élèves. En effet, un apprentissage précoce sera utile pour les lectures autonomes que les élèves seront amenées à réaliser dès le cycle 2 (Brigaudiot, 2015). Cette lecture en autonomie mobilise de multiples compétences pour décoder et comprendre le texte lu. Commencer à doter les élèves des capacités nécessaires à la compréhension des textes narratifs dès l'école maternelle paraît essentiel devant la complexité de l'apprentissage de la lecture (Brigaudiot, 2015). L'étude de Maryse Bianco (2014) va également en ce sens en démontrant que l'enseignement explicite de la compréhension a d'autant plus d'effets lorsqu'il est débuté en moyenne section et s'inscrit dans la durée (Bianco, 2014).

Devant un tel enjeu, plusieurs outils ont donc été conçus pour pallier les difficultés de compréhension.

III) Les différents outils permettant de développer les compétences narratives en maternelle

A) L'émergence d'outils facilitant la compréhension des récits

Diversifier les supports d'une histoire permet de mieux l'appréhender. Les recherches ont ainsi permis l'émergence de plusieurs outils facilitant la compréhension des récits par les élèves et donc de développer leurs compétences narratives.

Tout d'abord, des jeux peuvent permettre de mieux comprendre un album et ainsi de mieux le raconter. D'une part, l'élaboration d'un imagier pourrait permettre de renforcer le vocabulaire, essentiel pour comprendre une histoire. D'autre part, les jeux permettent « l'ancrage de l'apprentissage dans une situation vécue (manipulations, aspect ludique et thématique...) » ce qui assure une « acquisition plus sûre du sens des mots, donc de leur mémorisation » (Boisseau, 2005). Différents types de jeux existent. Certains permettent de dénommer comme le jeu de Kim avec objets réels puis images et photos. Un tel jeu permet de travailler la mémorisation du nom des personnages, des mots de vocabulaire ou encore des étapes essentielles de l'histoire. Tout dépend des images que l'on choisit. Le jeu du loto ou des devinettes permettent également de développer ces compétences. D'autres permettent de catégoriser. C'est le cas des jeux d'associations qui proposent aux enfants de réaliser avec eux des séries d'objets ou d'images qui « vont bien ensemble », ou encore le jeu des intrus ou des contraires (Boisseau, 2005).

Les mascottes, objets fédérateurs et déclencheurs, peuvent aussi stimuler la prise de parole des élèves. En effet, « il est communément admis que la mascotte ou la marionnette exerce un pouvoir important sur les jeunes enfants. Source de langage, elle peut aussi être déclencheur de parole pour certains d'entre eux » (Mathé, 2012). Elles peuvent ainsi motiver l'enfant à raconter un événement vécu ou une histoire lue par l'enseignant(e). Ainsi, l'enseignant(e) peut présenter à un enfant une mascotte représentant le personnage central de l'histoire. L'élève pourra ainsi l'enfiler sur sa main et essayer de se mettre dans la peau du personnage en imaginant ses pensées, en racontant ce qui lui est arrivé dans l'histoire (Mathé, 2012). Des marottes ou des petites marionnettes peuvent aussi être utilisées en ce sens. Tous ces objets « aident de nombreux enfants à comprendre le rôle qui leur est attribué et leur facilite la prise de parole derrière le personnage » (Ministère de l'Education nationale, de

l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). La manipulation de marottes réalisées avec du tissu, étant très sensorielles, peuvent présenter un véritable intérêt pour rendre plus concret les apprentissages (Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Aussi, les élèves peuvent utiliser des maquettes et des décors pour raconter une histoire. En effet, ce sont des outils qui permettent la mise en avant des actions de l'histoire dans un « espace borné » avec « les points de départ et d'arrivée de l'histoire clairement identifiés » (Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Les élèves peuvent ainsi restituer la chronologie d'un récit de manière beaucoup plus aisée (Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

De plus, l'enseignant(e) peut fabriquer des cartes représentant les actions-clés du scénario à partir des illustrations de l'album. Ce travail présente encore plus d'intérêt si ce sont les enfants qui les fabriquent pour faire un livret individuel (Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Enfin, des boîtes à raconter peuvent être mises en œuvre en classe. Elles réunissent tous les outils et supports nécessaires pour raconter une histoire. Cette boîte peut regrouper « des marottes, une maquette pliante, des cartes reproduisant les personnages, des livrets accordéon avec les images des moments-clés de l'histoire et l'album » (Terwagne & Vanesse, 2008). Ces boîtes peuvent être utilisées par l'enseignant(e) lors d'activités ritualisées tout au long de l'année pour raconter l'histoire. Une véritable progression peut être mise en place puisque le rappel de récit peut être rendu plus ou moins difficile en fonction des outils ou du support sélectionné dans la boîte. Une fois que les élèves se sont approprié l'histoire lue, il est intéressant d'introduire un nouveau personnage qui va perturber le cours de leur récit et conduire à inventer une nouvelle histoire. On peut aussi utiliser les personnages d'une histoire pour les changer de cadre ou bien enlever un ou plusieurs personnages (Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Ces différents outils peuvent être mis en œuvre par le biais d'activités ritualisées ou de moments d'apprentissages spécifiques (Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

En plus de ces outils, des méthodes et dispositifs d'apprentissage spécifiques ont émergé dans le but de développer les compétences narratives des élèves de maternelle.

B) L'émergence de méthodes et de dispositifs d'apprentissage

Apprendre à raconter des histoires est une des compétences fondamentales dans le maniement de l'oral qui se construit à l'école maternelle. Dans un objectif de développement du langage et a fortiori des compétences narratives, des dispositifs tels qu'Oralbum et des méthodes comme Narramus ont été mis en œuvre.

1) Le dispositif Oralbum

Le dispositif Oralbum a été mis en œuvre en 2007 par Philippe Boisseau, aujourd'hui conférencier sur le thème de l'apprentissage de l'oral à l'école maternelle et animateur de groupes de recherches.

1.1 Présentation de l'outil

Les Oralbums « ou albums en syntaxe adaptée, sont des albums pour apprendre à parler qui visent à habituer les apprenants aux structures de l'écrit et donc à préparer de futurs lecteurs » (Ollivier, 2017). Ce sont des albums de grandes dimensions avec des spirales afin que l'enseignant(e) ne montre aux élèves que la page des illustrations et garde face à lui le texte écrit. Concernant le matériel, un CD accompagne chaque exemplaire afin que les élèves puissent écouter l'histoire en même temps qu'ils voient les images. De plus, des minis Oralbums de plus petite taille, sans texte, peuvent être distribués aux enfants afin qu'ils suivent l'histoire et tournent les pages au fur et à mesure de l'écoute du CD (cf. Annexe 4). Enfin, des petites cartes illustrant certains mots de vocabulaire font aussi partie du matériel (cf. Annexe 4). Elles peuvent être accompagnées « d'images séquentielles qui reprennent toutes les illustrations de l'album » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015) (cf. Annexe 4).

Boisseau (2012) explique que l'objectif des Oralbums est d'améliorer les compétences de production orale des élèves par l'oralisation des textes de l'écrit. Il les présente comme « des albums pour apprendre à parler, pour perfectionner les formes orales ». Un Oralbum est donc un album de langue orale qui met en œuvre des structures de l'oral. On y retrouve donc des formes caractéristiques de l'oral comme les reprises pronominales ou encore l'absence de la locution négative « ne ». Par exemple, pour l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*, en structure de

récit on trouvera la phrase : « Sa maman lui dit de ne pas trainer parce qu'un loup rôde dans la forêt » tandis que dans l'Oralbum on lira : « Sa maman, elle lui dit de pas trainer, parce qu'y a un loup qui rôde dans la forêt ». Afin de bien faire la distinction entre les textes écrits et ceux de l'oral, ceux-ci sont écrits dans des bulles déclinées selon le niveau des élèves (Ollivier, 2017).

Les Oralbooks présentent donc des « textes de l'oral » à la manière des conteurs. Toutefois, les textes respectent certaines exigences de l'écrit : les négations sont notées entre parenthèses, les « l » des pronoms à la troisième personne du singulier sont bien prononcés (Boisseau, 2012).

Boisseau a mis en œuvre des Oralbooks qui s'adaptent à chaque niveau de la maternelle. Ainsi, pour chaque histoire sont proposées trois versions correspondant à chacune des trois sections et s'adaptant ainsi à l'âge des enfants (Boisseau, 2012). Ces albums « favorisent la construction de la syntaxe et l'enrichissement du vocabulaire ». En effet, ils permettent aux élèves d'acquérir les codes de l'oral et de se familiariser à sa spécificité (Boisseau, 2012). Les enfants vont ainsi pouvoir diversifier les pronoms utilisés, construire un système temporel de plus en plus poussé et complexifier leur syntaxe. Par ailleurs, ils permettent d'acquérir un vocabulaire varié et très diversifié (Ministère de l'Éducation nationale, 2015).

1.2 Mise en œuvre de l'outil

Après une ou deux présentations de l'Oralbum, les enfants sont vite invités à participer à la restitution de l'histoire et entraînés progressivement au « récit oral autonome ». Il s'agit « de leur demander d'être capable de « raconter » le récit à leur manière, qui souvent s'éloigne du texte originel mais reste aussi riche et complexe, voire plus » (Boisseau 2012). La démarche Oralbum contient plusieurs phases essentielles. Tout d'abord, l'enseignant(e) présente l'album en grand groupe. Ensuite, le vocabulaire est clarifié lors de moments d'apprentissage, en ateliers par exemple. Cette phase peut être suivie d'une réécoute du CD (individuelle ou collective). Puis, les élèves s'entraînent à restituer l'histoire collectivement, page après page. L'adulte clarifie les prises de parole des élèves, encourage à la complexification de la narration et conclut en relisant l'ensemble de la page. Après cette phase, les enfants tentent cette fois-ci avec l'enseignant(e) des restitutions individuelles de l'histoire, de plus en plus poussées. « La qualité

des feedbacks de l'adulte, qui doivent à la fois prendre en compte les compétences de l'enfant à ce moment donné et les objectifs visés par l'album, stimule les progrès de chaque enfant, de séance en séance » (Boisseau, 2012). Enfin, lorsque l'enfant est prêt, il présente individuellement l'album devant quelques camarades. C'est très important que l'enfant soit en réussite. Il vaut donc mieux attendre le moment opportun (Boisseau, 2012).

Des jeux avec les images séquentielles et les cartes de vocabulaire tels qu'un loto, une pêche aux images, un « cherche la carte » permettent de motiver les élèves et de les aider à la mémorisation de l'histoire (Boisseau, 2012).

D'autres démarches existent afin d'aider les élèves à raconter seul une histoire. C'est l'objectif de la méthode Narramus.

2) *La méthode Narramus*

La méthode Narramus, mise en œuvre par Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron et Roland Goigoux en 2017, a comme motivation première de compenser les inégalités sociales du pays, notamment dans les écoles des réseaux d'éducation prioritaire. En effet, la lecture est source de grande inégalité et Narramus vise à les réduire, en particulier dans le domaine de la compréhension.

2.1 Motivation de la démarche

L'outil Narramus vise le développement de compétences langagières narratives en réception et en production. Il fait travailler chez les enfants la compréhension du langage écrit, les compétences narratives et le lexique. Comprendre les récits écrits, savoir les raconter et acquérir du lexique sont les trois pôles fondamentaux de ce dispositif.

Narramus vise à « apprendre à raconter », une compétence essentielle en maternelle. Pour cela les élèves doivent acquérir du vocabulaire, des tournures syntaxiques, comprendre l'implicite du récit et les pensées des personnages. Le but est que « chacun d'eux puisse relater seul les histoires racontées en classe » (Baron, Cèbe & Roux-Baron, 2017).

C'est dans cette optique que Narramus met en œuvre une approche intégrative en prenant appui sur des albums, évitant ainsi de travailler des compétences isolées sur des

supports variés ne permettant pas toujours de faire émerger un lien dans l'esprit des élèves. L'outil permet aux élèves d'organiser les informations et de planifier leur discours. Les activités proposées les conduisent à améliorer leur lexique et leur syntaxe et à développer la cohérence textuelle (désignation des personnages, rappel des événements importants, reprises anaphoriques), notamment à respecter les règles de Charolles (progression, non-contradiction, références et relation) (Charolles, 1978).

La répétition est au cœur de ce dispositif. Pour une mémorisation durable par les élèves, il est essentiel de revoir à maintes reprises le vocabulaire précédemment acquis, de lire les albums plusieurs fois, de mener des activités favorisant le rappel du récit et d'intégrer l'apprentissage du nouveau vocabulaire dans des activités mettant explicitement en lumière le sens des mots. C'est souvent par la manipulation que les élèves comprendront le sens de mots au premier abord obscures pour eux (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017).

Narramus met aussi l'accent sur un élément essentiel à la compréhension d'une histoire : apprendre à produire des inférences afin de mettre en réseau les informations dispersées dans un album. Par ailleurs, la mise en scène des histoires vues en classe via l'utilisation de marottes, de maquettes ou par le théâtre développent aussi les compétences narratives et l'acquisition du vocabulaire. C'est pourquoi Narramus prévoit une mise en scène des histoires en classe avec des figurines et une maquette, en salle de motricité avec des masques et du jeu corporel ainsi qu'une utilisation des supports multimédias numériques. Les vidéos, la musique et les sons aident les élèves et permettent leur engagement dans l'activité (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017).

2.2 Présentation de la démarche

La méthode Narramus se découpe en différents modules. Dès le premier, l'enseignant(e) explique aux élèves l'objectif de la démarche : étudier une histoire lentement pour bien la comprendre et être capable de la raconter du début à la fin, tout seul, à leurs parents et à leur entourage. Un CD-Rom est fourni avec chaque démarche contenant les illustrations, support essentiel pour mener à bien l'activité. Un(e) élève raconte les scènes représentées. Aussi, un guide pédagogique très détaillé est fourni aux enseignants qui n'ont qu'à suivre la démarche. Les modules sont très précisément décrits afin de donner une « vue claire des objectifs et de la manière de mener les différentes activités proposées » (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017).

Ensuite, l'application est un outil interactif indispensable qui peut être utilisé avec un vidéoprojecteur. En effet, « le numérique est un auxiliaire pédagogique précieux quand on veut centrer et maintenir l'attention des jeunes enfants sur un point précis » (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017). Les enseignants-concepteurs « sont unanimes pour considérer que le numérique apporte une véritable plus-value à beaucoup d'activités (la découverte du texte, puis des illustrations, la description des illustrations, l'enseignement du vocabulaire...) » (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017).

Concernant l'organisation de la démarche, le premier module permet de découvrir le début de l'histoire. Les modules suivants organisent la découverte de la suite de l'histoire et permettent de bien la comprendre. Ensuite, les élèves s'entraînent à raconter la suite de l'album. S'il y a un basculement dans l'histoire, un module peut être consacré à sa compréhension. Un autre module conduit à connaître l'ordre d'arrivée des personnages, élément essentiel à la restitution d'un récit. Puis, grâce à un autre module, les enfants découvrent la fin de l'histoire. Enfin, ils s'entraînent à raconter tout le récit (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2019).

Lors de chaque module, les élèves vont pouvoir remettre le vocabulaire appris en mémoire et apprendre de nouveaux mots, imaginer la suite de l'histoire, l'illustration ou encore ce que ressentent les personnages. Des activités connexes telles que la théâtralisation de l'histoire avec des masques, le récit à partir d'une maquette ou le dessin des personnages, combinées à l'étude saccadée de l'histoire, facilitent sa compréhension par les élèves (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2019) (cf. Annexe 5).

Les outils Oralbum et Narramus présentent des points communs mais aussi des différences qui sont intégrés dans un tableau (tableau 1 à la page suivante).

Tableau 1 : Comparaison des outils Narramus et Oralbum

	ORALBUM	NARRAMUS
Objectif de l'outil	Améliorer les compétences de production orale des élèves par l'oralisation des textes de l'écrit.	Comprendre un texte pour apprendre à le raconter.
Comprendre un texte	Oui	Oui
Développer des compétences narratives pour pouvoir raconter l'histoire seul	Oui	Oui
Développer le langage	Développer le langage oral. Les Oralbums sont des « albums pour apprendre à parler ».	Développer le langage écrit
Mémoriser la syntaxe	Levier pour l'acquisition de la syntaxe orale.	Se familiariser à la syntaxe écrite.
Enrichissement du vocabulaire	Oui par l'intermédiaire de flash-cards illustrant les mots de vocabulaires à retenir.	
Travail sur les reprises pronominales	Oui	Oui
Apprendre des connaissances encyclopédiques	Non	Oui (explication des lieux de vie des personnages, description de leurs caractéristiques, comparaison entre leur représentation fictive et la réalité).
Apprendre à mettre en mémoire les informations successives pour fabriquer une représentation mentale cohérente de l'histoire	Oui par le biais des jeux de langage proposés (loto, chercher la page décrite...) et par la mise en ordre des images séquentielles.	Oui par le découpage de l'histoire en plusieurs épisodes étudiés les uns après les autres. De manière plus évidente que les Oralbums avec un travail sur l'ordre d'arrivée des personnages.
Apprendre à produire des inférences, à s'interroger sur les états mentaux des personnages	Non	Oui , par le biais des bulles de pensées qui poussent les élèves à s'interroger sur les émotions ressenties par les personnages.

Les activités proposées par chacun des dispositifs sont assez différentes mais poursuivent souvent le même objectif (tableau 2).

Tableau 2 : Comparaison des activités des outils Narramus et Oralbum

	ORABLUM	NARRAMUS
<p>Mise en mémoire du vocabulaire (Mémoriser les personnages, comprendre et réinvestir le vocabulaire difficile)</p>	<p>Jeu de Kim avec les cartes des personnages et/ou du vocabulaire de l'histoire (cf. Annexe 4).</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Ecoute du CD</p>	<p>Mimer les mots de vocabulaire et les personnages (exemple : sauter comme la grenouille, voler comme la chouette, être frigorifié, dormir à poings fermés...).</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Jeu de « vitesse de dénomination » avec la boîte « mémoire des mots » : sortir les cartes de vocabulaire les unes après les autres ; l'élève qui trouve l'expression ou le mot en 1^{er} gagne la carte (cf. Annexe 5).</p>
<p>Restituer la chronologie de l'histoire</p>	<p>Utilisation des cartes « images séquentielles » fournies avec l'Oralbum. Le but est de les remettre dans l'ordre. On travaille d'abord avec quelques images puis toutes les images sont remises en séquence (cf. Annexe 4).</p>	<p>Utilisation de la maquette de l'histoire qui a été construite et des marottes des personnages. Les élèves utilisent le matériel pour restituer les principales étapes de l'histoire (cf. Annexe 5).</p>
<p>S'entraîner à raconter l'histoire</p>	<p>Jeu du loto avec des planches construites à partir des images séquentielles. <i>But du jeu</i> : une planche est distribuée à chaque enfant. Les illustrations de l'album sont ainsi réparties entre les élèves du groupe. L'enseignant(e) leur présente les images séquentielles en couleur une par une, en sollicitant les joueurs tour à tour. A chaque fois qu'une nouvelle image est présentée, l'enfant qui l'a sur sa planche la raconte, puis la pose.</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Jeu « cherche la page » : chaque élève dispose d'un mini-livre. Un enfant « raconte » une page du sien. Les autres enfants cherchent dans le leur la page dont il est question (cf. Annexe 4).</p>	<p>Maquettes et marottes (cf. Annexe 5)</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Utilisation des masques des personnages, chaque élève interprétant l'un d'entre eux (restitution des dialogues, des sentiments des personnages).</p>
<p>Mémoriser l'ordre d'arrivée des personnages</p>	<p>Les jeux détaillés précédemment.</p>	<p>Utilisation du diaporama diffusé à l'aide du vidéoprojecteur. Tous les personnages de l'album sont placés dans le bon ordre mais cachés par un rectangle de couleur. L'enseignant(e) demande qui se cache derrière le premier rectangle. Les élèves essaient de deviner. On vérifie et on continue. Ensuite, L'enseignant(e) peut directement demander qui se cache derrière le 5^{ème}. Les élèves doivent ainsi reconstruire mentalement l'ordre d'arrivée des personnages jusqu'au 5^{ème} pour trouver la bonne réponse (cf. Annexe 5).</p>

Comme énoncé précédemment, pour comprendre un texte, l'élève doit mobiliser différentes compétences. Il doit accéder aux éléments explicitement livrés par l'auteur mais aussi faire des inférences pour comprendre l'implicite et percevoir les états mentaux des personnages. Des connaissances logiques, encyclopédiques et linguistiques sont mobilisées. Le lecteur doit saisir la structure, la chronologie de l'histoire, se construire une représentation d'ensemble et effectuer des liens de causalité entre les différentes actions.

Par leur construction et les différentes activités des élèves, les outils Narramus et Oralbum semblent tous les deux permettre de développer l'ensemble de ces compétences narratives chez les élèves. Il convient à présent de déterminer lequel de ces outils est le plus complet et le plus pertinent.

PARTIE 2 : EXPÉRIMENTATION

I) Présentation de la problématique et des hypothèses

A) Construction de la question de recherche

L'ensemble des lectures analysées dans la première partie a permis de mettre en évidence des liens de cause à effets qui sont au fondement de la question de recherche et des hypothèses de ce mémoire. En effet, il est acquis que pour raconter une histoire il faut d'abord la comprendre (Cèbe & Goigoux, 2012). Cette compréhension passe par la mobilisation de multiples compétences narratives (Eco, 1979 ; Bentolila, 2011, Goigoux, 2013 & Cèbe, 2016) et comprend plusieurs dimensions (Fayol & Gaonac'h, 2008 ; Goigoux, 2013). C'est sur cet aspect que s'appuie mon expérimentation.

Dès l'école maternelle, la compréhension des textes narratifs, et donc de l'écrit, est fondamentale. En effet, elle joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture, qui est au centre des apprentissages dans tout le cursus scolaire. En 2013, selon un rapport de l'OCDE, un Français de 15 ans sur cinq ne présentait pas un niveau de compréhension en lecture satisfaisant et pourtant ces étudiants savaient lire. Ainsi en 2012, le score moyen de la France lors de l'évaluation PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) était de 505. Ayant diminué lors des évaluations PISA de 2018 (avec un score moyen de 493) (OCDE, 2019), le constat est donc sans appel : il ne suffit pas de savoir lire un texte pour le comprendre (Bianco, 2015). Il est donc essentiel d'apprendre à comprendre. Pour que tous les enfants qui fréquentent l'école maternelle puissent la quitter en ayant les usages des livres et l'envie de lire, il est fondamental qu'ils aient appris à écouter et à comprendre de nombreuses histoires. Des pratiques efficaces ont été mises en œuvre pour aider les élèves dans ce domaine (Bianco & Lima, 2017) puisque la seule fréquence des lectures de récit ne permet pas d'assurer leur compréhension (Boiron, 2012). Les travaux menés par Van Den Broek et ses collègues en 2005 énoncent que les facilités de compréhension visibles dès l'âge de quatre ans permettent de prédire les compétences futures de ces enfants en matière de compréhension. Cela montre que le développement des compétences narratives est un enjeu essentiel. C'est pourquoi elles ont une place fondamentale dans les instructions officielles qui érigent le langage comme

« condition essentielle de la réussite de tous les élèves (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018).

Les compétences narratives impliquent de saisir les personnages et le lieu de l'histoire mais aussi d'être capable d'en appréhender la chronologie (ordre d'arrivée des personnages, début, fin, basculement et principales actions de l'histoire (Kugler-Lambert & Préneron, 2010). L'enfant devrait aussi pouvoir restituer les émotions des personnages, identifier les causes de certaines actions, utiliser le vocabulaire approprié (Mourier, 2015). Le développement de ces compétences a de nombreux bienfaits sur les apprentissages puisque les compétences langagières acquises en moyenne section prédisposent fortement les performances cinq ans plus tard (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017). L'école maternelle a ainsi pour rôle d'identifier les difficultés de compréhension pouvant faire obstacle au développement des compétences narratives.

Ces obstacles sont très divers. Ils peuvent être culturels, sociaux, économiques, psychologiques, affectifs, symboliques, liés au rapport au réel et à l'imaginaire, à la connaissance du monde, à l'attention, à la concentration, aux besoins moteurs, à la compréhension de l'histoire ou encore du rapport texte/image(s) (Lécullée, 2017). Différents outils ont donc été mis en œuvre pour réduire les inégalités des élèves face à la lecture et assurer une réelle égalité des chances. Ainsi, les jeux (mascottes, activités ritualisées, boîte à raconter...) peuvent permettre de mieux comprendre un album (Boisseau, 2005).

En plus de ces outils, des méthodes et dispositifs d'apprentissage spécifiques ont émergé dans le but de développer les compétences narratives des élèves de maternelle. D'une part, le dispositif Oralbum a été mis en œuvre par Philippe Boisseau en 2007 dans le but d'améliorer les compétences de production orale des élèves par l'oralisation des textes de l'écrit. L'intérêt des Oralbums est de développer les structures de l'oral en s'adaptant à chaque niveau de la maternelle (Boisseau, 2012). Ils sont attractifs pour les élèves qui sont vite invités à participer à la restitution de l'histoire et à s'entraîner progressivement au « récit oral autonome ». Le matériel utilisé permet une entrée rapide des élèves dans l'activité (Boisseau, 2012).

D'autre part, la méthode Narramus, mise en œuvre par Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron et Roland Goigoux en 2017, a comme motivation première de compenser les inégalités sociales du pays, notamment dans les écoles des réseaux d'éducation prioritaire. En effet,

comme expliqué précédemment, la lecture est source de grande inégalité et Narramus vise à les réduire, en particulier dans le domaine de la compréhension. Cet outil vise le développement de compétences langagières narratives en réception et en production. Narramus permet d'« apprendre à raconter », une compétence essentielle en maternelle (Baron, Cèbe & Roux-Baron, 2017). La répétition est au cœur de ce dispositif. La démarche est très motivante pour les élèves qui sont très rapidement emportés par la mise en scène de l'histoire. Ils aiment utiliser la maquette de l'histoire, jouer le rôle d'un personnage avec un masque, imaginer les pensées des personnages ou encore mimer leurs actions. Les vidéos, la musique et les sons aident les élèves et permettent leur engagement dans l'activité (Baron, Cèbe & Roux-Baron, 2017).

L'expérimentation consiste donc à interroger la pertinence de ces deux outils (Narramus et Oralbum) et à apporter une réponse à la problématique suivante : **lequel de ces deux outils est le plus pertinent pour développer des compétences narratives en maternelle ?**

B) Hypothèses retenues

Pour résoudre la problématique, deux hypothèses ont été retenues :

- La méthode Narramus favorise une meilleure compréhension des récits (meilleure réalisation des inférences et mémorisation de la chronologie) par rapport à la méthode mise en œuvre par les Oralbums.
- La combinaison des deux outils (Narramus et Oralbum) permet un développement plus efficace des compétences narratives chez les élèves.

Afin de poser ces hypothèses, il a été nécessaire de tenir compte des mécanismes de la compréhension de récit, c'est-à-dire de se demander quels éléments conduisent les élèves à comprendre un texte lu. La perception des états mentaux est centrale dans la compréhension des récits (Cèbe et Goigoux, 2012). Ainsi, être capable d'identifier les pensées et les émotions des personnages conduit à la construction d'inférences qui permettent de lier les événements de l'histoire les uns aux autres (Cèbe et Goigoux, 2012). L'outil Narramus permet la réalisation d'inférences et l'élaboration des états mentaux des personnages en prévoyant des bulles de pensées à certains moments de l'histoire. Ainsi, dans l'exploitation Narramus de l'album *Petite*

taupe, ouvre-moi la porte ! (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2019), lorsque quelqu'un frappe à la porte de la petite taupe en pleine nuit, les élèves sont d'abord invités à imaginer ce qu'elle doit ressentir, ce à quoi elle pense, avant de pouvoir découvrir qui frappe à la porte. De plus, la mise en scène de l'histoire à l'aide de la maquette, des figurines ou des masques permet aux élèves de se mettre réellement à la place des personnages. Enfin, en fonction des mots utilisés par l'enfant lorsqu'il raconte l'histoire, l'enseignant(e) peut se rendre compte de la construction d'inférences à certains moments. Narramus aide aussi à assimiler la chronologie d'une histoire par sa structure : une histoire divisée en plusieurs modules, un module correspondant à un épisode de l'histoire. Les personnages sont donc étudiés au fur et à mesure et un module est même consacré à la mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2019). Toutefois, l'outil Oralbum ne prévoit pas d'étape véritablement dédiée à la mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages. Les différentes étapes de l'histoire sont assimilées par les différents jeux et activités possibles qui ont été détaillées précédemment, notamment par l'utilisation d'images séquentielles. Cependant, ces images concernent les événements clés du récit et pas uniquement l'ordre d'arrivée des personnages. Par ailleurs, en racontant uniquement l'histoire sans se mettre dans la peau des personnages (par l'utilisation de masques ou des figurines comme dans Narramus), l'outil Oralbum limite la possibilité pour les élèves d'accéder aux états mentaux des personnages.

En ce qui concerne l'hypothèse 2 qui érige la combinaison des outils Narramus et Oralbum comme dispositif le plus pertinent pour développer les compétences narratives, elle se motive par les aspects répétitifs et parfois complémentaires des deux dispositifs. En effet, les deux outils visent à la compréhension d'une histoire en utilisant des outils différents : texte oralisé raconté parfois par l'intermédiaire d'un enregistrement audio et jeux de lotos, utilisation d'images séquentielles pour Oralbum et texte lu et reformulé avec jeux de mime, de théâtralisation pour Narramus (Boisseau, 2012 ; Cèbe & Goigoux, 2012). La combinaison des deux permet de développer à la fois le langage oral et le langage écrit (syntaxes orales et écrites). Oralbum permet un travail sur les reprises pronominales avec identification des personnages là où Narramus apporte des connaissances encyclopédiques et travaille les inférences. Oralbum permet de mieux mémoriser les structures répétitives au sein des albums. En effet le ton utilisé pour certaines phrases, les comptines parfois intégrées au récit entrent plus facilement en mémoire (Boisseau, 2012, Cèbe & Goigoux, 2012). Par leurs points communs, ces deux outils

permettent de renforcer les compétences narratives acquises et par leurs différences, ils conduisent à en développer davantage.

II) Méthodologie de recueil des données

A) La population concernée

L'expérimentation s'est déroulée dans une classe d'une école maternelle à Bourges, située en « zone politique de la ville ». La politique de la ville vise une cohésion urbaine et une solidarité nationale envers les habitants des quartiers défavorisés. Elle s'applique sur les « quartiers prioritaires de la politique de la ville », qui se caractérisent par un écart important de développement économique et sociale avec les agglomérations situées aux alentours (Insee, 2019). Les enfants accueillis par cette école ont donc souvent des situations familiales compliquées et des difficultés scolaires, notamment langagières. En tant que professeure des écoles stagiaire, j'ai en charge une classe de moyenne section composée de 24 élèves (11 filles et 13 garçons). Deux élèves sont pris en charge par le RASED pour des difficultés scolaires et langagières. Une autre demande d'aide a été formulée pour un enfant présentant des difficultés similaires mais aussi avec des difficultés de compréhension. Par ailleurs, une demande d'aide spécialisée a été réalisée pour un enfant présentant des difficultés de comportement et dans le domaine relationnel avec ses camarades. L'ensemble de la classe a participé au protocole expérimental. Toutefois, une élève est arrivée au cours de la deuxième expérimentation. N'ayant pas pu participer au dispositif dans son intégralité, les résultats qu'elle a obtenus lors de l'expérimentation n'ont pas été retenus pour la recherche. L'expérimentation concerne donc 23 élèves. Au début de l'expérimentation les élèves étaient âgés de 4 ou 5 ans (tableau 3 ci-dessous).

Age des enfants	4 ans ¼	4 ans et demi	4 ans ¾	5 ans
Effectif	3	8	11	1

Tableau 3 : Âge des enfants au début de l'expérimentation

Pour répondre à la problématique de ce mémoire qui consiste à déterminer l'outil le plus pertinent entre Narramus et Oralbum pour développer les compétences narratives des élèves de maternelle, un protocole expérimental a été mis en place.

B) Mise en place du protocole expérimental

L'ensemble des élèves de la classe a été réparti en deux groupes d'élèves au niveau hétérogène : une moitié d'élèves testant Narramus (groupe A : élèves de 1 à 12) et l'autre moitié Oralbum (groupe B : élèves de 13 à 23). L'expérimentation s'est déroulée sur plusieurs périodes. Le premier album permettant de tester les outils a été étudié en période 3, le deuxième en période 4 et le dernier, combinant les deux dispositifs, a été travaillé au tout début de la période 5. Plusieurs albums ont été utilisés (tableau 4).

Avant même de débiter l'expérimentation, une évaluation diagnostique a été menée en utilisant un album différent. Elle consistait pour l'enseignante à lire un album aux élèves, ces derniers devant simplement écouter et raconter l'histoire à leur tour. Lors de cette étape, une première grille d'évaluation a pu être remplie en fonction des compétences narratives que les élèves avaient déjà (cf. Annexe 3). Ainsi, si plus de compétences sont relevées avec l'utilisation des outils, il sera certain que ce sont bien les dispositifs qui en sont à l'origine et non pas un niveau déjà élevé de l'élève dans le domaine de la compréhension. Cette évaluation diagnostique permet de constater le niveau originel des élèves en compréhension de texte.

Ensuite, la classe a été séparée en deux groupes d'élèves. D'une part, un album a été étudié soit en utilisant l'outil Narramus pour la moitié des élèves soit l'outil Oralbum pour l'autre moitié. Une grille d'évaluation semblable à celle remplie lors de l'évaluation diagnostique a ainsi pu être complétée. D'autre part, un autre album a été proposé aux élèves en permutant les groupes : ceux qui avaient connu la méthode Narramus précédemment ont ainsi travaillé avec Oralbum et inversement. Là encore, une autre grille d'évaluation a été remplie afin de comparer les deux outils.

Enfin, un dernier album a été utilisé et a été lu aux élèves en combinant la démarche Narramus et le dispositif Oralbum afin de voir si les compétences narratives étaient davantage développées.

L'évaluation finale, effectuée avec le même album que celui de l'évaluation diagnostique, vise à constater si l'utilisation des outils a permis une évolution de leurs compétences narratives. Les propos précédents sont résumés dans le tableau suivant (tableau 4).

Albums \ Groupe	Groupe A	Groupe B
Album 1	Evaluation diagnostique et évaluation finale	
Album 2	Narramus	Oralbum
Album 3	Oralbum	Narramus
Album 4	Combinaison de Narramus et d'Oralbum pour le groupe classe	

Tableau 4 : Récapitulatif des différentes phases de l'expérimentation

Le choix des albums a été essentiel afin d'éviter le maximum de biais.

C) Les outils utilisés pour recueillir les données

1) Le choix des supports

Pour réaliser cette expérimentation quatre albums jeunesse différents ont été choisis mais tous avec une structure identique : des albums en randonnée par accumulation. On parle de structure répétitive par accumulation lorsqu'un personnage rencontre un second, puis un troisième et ainsi de suite, avec un récapitulatif de l'ensemble des personnages à chaque étape. Un album en randonnée peut aussi être une suite d'actions qui s'enchaînent (Lagarde, 2014). Ce type d'album a été choisi car leur structure particulière avec enchaînement de personnages et événements répétitifs est plus facilement identifiable par les enfants. De plus, le récit en randonnée est propice à l'activité de narration (Cèbe & Goigoux, 2012) et présente de nombreux atouts (Weber, 2018) comme ceux énoncés dans la première partie de ce mémoire.

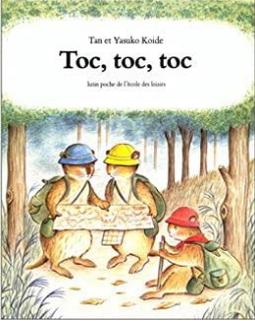
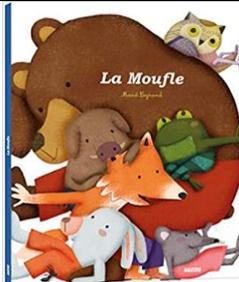
Par ailleurs, la démarche Narramus est utilisée à partir d'albums ayant une structure en randonnée, l'arrivée de chaque personnage correspondant le plus souvent à un module. Il était impératif de comparer les deux dispositifs à partir des mêmes albums, afin de ne pas créer de

difficultés de compréhension supplémentaires mais surtout de garder la structure narrative choisie par la méthode Narramus. La difficulté résidait dans le fait que les deux dispositifs ne proposent pas de travail sur les mêmes albums. Il a donc fallu partir des Oralbums puisque le travail consiste à utiliser le support Oralbum. Deux paramètres étaient donc essentiels pour choisir les albums : que l'histoire existe dans la collection des Oralbums et qu'elle ait une structure en randonnée favorable à l'utilisation de Narramus pour ne pas créer de biais ni mettre des compétences narratives différentes en jeu. C'est pourquoi les récits en randonnée existant dans la collection des Oralbums ont été sélectionnés.

Par ailleurs, différentes versions existant pour une même histoire, il a fallu veiller à ce que l'album choisi pour Narramus ait le même récit que l'Oralbum (même nombre de personnages, même succession) afin d'éviter le plus de biais possibles. Tous les albums choisis ont la structure suivante : situation initiale, succession des personnages, situation finale. Les seules disparités concernent les personnages même si les adaptations les plus proches possibles ont été choisies. Pour le dernier album, tester le dispositif Oralbum a conduit à choisir une version de l'histoire plus complexe que d'autres versions qui existent (augmentation du nombre de personnages qui arrivent en même temps à chaque étape) (tableau 5).

Déterminer l'album utilisé pour l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale a été plus facile. En effet, ne testant pas les deux outils sur ce récit, il n'était pas nécessaire qu'il fasse partie du répertoire des Oralbums. Il a donc fallu opter pour un album en randonnée ayant à peu près le même niveau langagier et la même difficulté de compréhension que les autres albums retenus (nombre de personnages), même si certaines disparités ont subsisté (tableau 5).

Tableau 5 : Présentation des albums choisis pour l'expérimentation (Annexe 6)

Album 1 : Evaluations diagnostique et finale : <i>Toc, toc, toc</i> , Tan et Yasuko Koide, Ecole des loisirs, 1983.	
	<p>9 personnages (réparties en 4 catégories) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 marmottes • 2 lapins • 3 renards • 1 ours
Album 2 : 1 ^{ère} expérimentation : La Moufle	
Oralbum (Virginie Le Roy, sous la direction de Philippe Boisseau, Retz, 2018)	Narramus (Maud Legrand et Sophie de Mullenheim, Editions Auzou, 2019)
 <p>8 personnages :</p> <ul style="list-style-type: none"> Une souris Une grenouille Une chouette Un lièvre Un renard Un sanglier Un ours Une fourmi 	 <p>8 personnages :</p> <ul style="list-style-type: none"> Une souris Une grenouille Une chouette Un lièvre Un renard Un sanglier Un ours Une fourmi
Album 3 : 2 ^{ème} expérimentation : Le petit bonhomme en pain d'épices	
Oralbum (Chantal Tartare-Serrat, sous la direction de Philippe Boisseau, Retz, 2018)	Narramus (Anne Fronsacq et Béatrice Rodriguez, Editions Père Castor, 2018)
 <p>8 personnages :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le bonhomme La grand-mère Le grand-père Le chat La vache Le cheval Le cochon Le renard 	 <p>9 personnages :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le bonhomme La petite vieille Le petit vieux Le chaton gris La jument Le petit garçon et la fille La vache Le renard
Album 4 : 3 ^{ème} expérimentation : Le navet géant	
Oralbum et Narramus (Virginie Le Roy, sous la direction de Philippe Boisseau, Retz, 2018)	
 <p>8 catégories de personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> L'homme La femme La petite fille 1 vache 2 cochons 3 chats 4 poules 1 souris 	<p>Utilisation de l'Oralbum (texte oralisé) en adaptant la démarche de Narramus (histoire découpée en différents modules, imagination de l'illustration, de la suite, des pensées des personnages, travail du vocabulaire...).</p>

J'ai utilisé *La Moufle* en période 3 (en parallèle d'un travail sur la saison de l'hiver) et *Le navet géant* en période 5 (travail sur le printemps) afin d'assurer une cohérence au sein des apprentissages.

2) *Elaboration de la grille d'évaluation des compétences narratives*

Les différentes recherches effectuées ont pu mettre en évidence les compétences narratives nécessaires afin de raconter une histoire. Ainsi, pour reproduire un récit, les élèves doivent avoir connaissance de la structure de figuration qui signifie qu'il ne peut y avoir d'histoire sans personnages ou objets, à partir desquels les événements ont lieu. Ils doivent aussi comprendre les modalités d'introduction des personnages (utilisation des reprises anaphoriques notamment) (Kugler-Lambert & Préneron, 2010).

Les compétences narratives impliquent donc de saisir les personnages et le lieu de l'histoire mais aussi d'en appréhender la chronologie : ordre d'arrivée des personnages, début, fin, basculement et principales actions de l'histoire. L'enfant devrait aussi pouvoir restituer les émotions des personnages, être capable d'identifier les causes de certaines actions, d'utiliser le vocabulaire approprié, faire des inférences (Mourier, 2015). Pour comprendre, il ne suffit pas d'identifier le cadre, les événements et les personnages mais il faut également tenir compte des relations causales. La perception de ces enchaînements logiques est facilitée par l'attention portée aux états mentaux des personnages (Mourier, 2015). Les critères retenus pour l'élaboration de la grille d'évaluation (cf. Annexe 7) sont donc essentiellement en lien avec les apports de la recherche (tableau 6).

Pour chaque critère, des observables fixes ont été dégagés afin de ne laisser aucune place à l'approximation. Ainsi, soit l'élève énonçait clairement l'élément attendu et la case « oui » était cochée dans la grille d'évaluation, soit il omettait un élément ou n'était pas capable de répondre malgré un étayage avec des questions, auquel cas la case « non » était cochée (cf. Annexe 7).

Tableau 6 : Justification des critères retenus pour l'élaboration de la grille d'évaluation

Critère : restituer...	Justification
1. Le titre de l'album	Critère essentiel pour déterminer si l'élève a bien cerné le sujet de l'histoire.
2. Le lieu de l'histoire	Critère qui renvoie à une compréhension explicite, littérale du texte : comprendre les éléments clairement donnés par l'auteur en mobilisant ses compétences linguistiques (Eco, 1979 ; Goigoux, 2013) ; mais aussi implicite : repérer les indices et faire des déductions par inférence en mobilisant ses connaissances encyclopédiques et ses compétences logiques (Eco, 1979 ; Fayol et Gonac'h, 2008).
3. Le début de l'histoire	Critère qui renvoie à la capacité de l'élève à comprendre la structure, la chronologie de l'histoire (Cèbe & Goigoux, 2012 ; Verrier et Weis, 2018).
4. Les personnages	Critère qui renvoie à la capacité de l'élève à comprendre la structure, la chronologie de l'histoire (Cèbe & Goigoux, 2012 ; Verrier et Weis, 2018).
5. L'ordre d'arrivée des personnages	Processus de mémorisation du récit de fiction indispensable à sa compréhension (Boiron, 2012).
6. Les principales actions	Se construire une représentation d'ensemble (Boiron, 2012).
7. Un lien de causalité	Critère évaluant la capacité des enfants à effectuer des liens de causalité entre les différentes actions. Cette action nécessite de percevoir les états mentaux des personnages (Mourier, 2015 ; Verrier & Weis, 2018).
8. Le basculement de l'histoire	Critère qui conduit l'élève à réaliser des liens de causalité après avoir effectué des inférences (Mourier, 2015).
9. La fin de l'histoire	Critère qui renvoie à la capacité de l'élève à comprendre la structure, la chronologie de l'histoire (Cèbe & Goigoux, 2012 ; Verrier et Weis, 2018).
10. Le vocabulaire de l'histoire	Critère permettant d'évaluer les compétences linguistiques portant sur la maîtrise du lexique et de la syntaxe (Goigoux, 2013).
11. Les émotions des personnages	Critère permettant de mesurer la qualité des inférences réalisées par les enfants, leur capacité à se construire des états mentaux et de se représenter la pensée d'autrui, ses intentions, émotions et motivations (Boiron, 2012).
12. Les structures répétitives	Critère qui renvoie à la capacité de l'élève à comprendre la structure et la syntaxe de l'histoire (Cèbe & Goigoux, 2012).

Par ailleurs, afin d'évaluer au mieux la compréhension et ne pas tomber dans une évaluation de la mémoire des élèves (la mémorisation étant nécessaire à la compréhension mais pas la seule composante), des éléments de différenciation ont été mis en œuvre. En effet, lors de séances d'apprentissage, il est essentiel de prendre en compte les diversités de rythmes, de compréhension, d'appropriation et de stratégies cognitives des élèves afin de mettre en œuvre des outils et des démarches permettant à tous d'accéder au savoir. Il en va de même pour l'évaluation dans la logique d'une école inclusive pour tous les élèves. Dans cette optique, l'enseignant(e) doit mettre en place des modalités différentes (support, tâches, temps, étayage...) dans une démarche d'adaptation. Mettre en œuvre une évaluation différenciée permet de poser un cadre juste et équitable, motivant pour les élèves.

Tout d'abord, la même consigne était donnée à l'ensemble des élèves : « raconte-moi l'histoire de La Moufle » par exemple. Aucun support ne leur était donné et aucune intervention n'était faite pendant leur récit. Seule la couverture de l'album étudié leur était montrée. Certains élèves étaient hésitants non par manque de compétences mais par timidité. Pour ce profil d'élèves, des encouragements étaient formulés afin de les rassurer en leur expliquant qu'ils pouvaient raconter avec leurs propres mots, en précisant que ce n'était pas grave s'ils omettaient des étapes ou des détails. Cela suffisait à obtenir leur récit.

Ensuite, d'autres élèves étaient bloqués à certaines étapes de l'histoire. A ce moment-là, un étayage était nécessaire et consistait à leur poser certaines questions pour les aider à poursuivre le fil du récit. Une question suffisait pour certains, plusieurs étaient nécessaires pour d'autres.

Enfin, pour les élèves les plus en difficulté, notamment ceux étant aidés par le RASED pour des difficultés de compréhension, l'album leur était donné comme support. L'élève pouvait ainsi raconter l'histoire avec ses propres mots en tournant les pages au fur et à mesure. Cela a permis de contourner leurs difficultés et d'évaluer tout de même leurs compétences en narration, même si les compétences en lien avec la mémoire, nécessaires à la narration, étaient un peu mises de côté.

Remplir les grilles d'évaluation (cf. Annexes 7 à 13) a permis d'obtenir les résultats de l'expérimentation et de valider ou non les hypothèses.

PARTIE 3 : RÉSULTATS

L'expérimentation visait à répondre à deux hypothèses :

- La méthode Narramus favorise une meilleure compréhension des récits (meilleure réalisation des inférences et mémorisation de la chronologie) par rapport à la méthode mise en œuvre par les Oralbums.
- La combinaison des deux outils (Narramus et Oralbum) permet un développement plus efficace des compétences narratives chez les élèves.

Comme énoncé précédemment, une grille d'évaluation consacrant les attentes de l'enseignante en termes de mobilisation des compétences narratives a été mise en œuvre pour recueillir les résultats. Elle présente des critères fixes, la mention par l'élève d'un de ces éléments lui conférant 1 point. Au maximum, un élève pouvait combler 30 attentes de l'enseignante, le score maximal étant donc de 30/30 (cf. Annexe 7). Parfois seuls certains critères ont été regroupés pour apporter une réponse précise aux hypothèses. Toutes les données qui suivent seront présentées sous forme de score ou de pourcentage afin de faciliter leur compréhension.

I) Une confirmation de l'intérêt de la mise en œuvre des dispositifs

A) Une narration améliorée par l'utilisation des outils

Avant de valider ou non les hypothèses, il convient tout d'abord de s'appuyer sur les résultats obtenus pour confirmer l'intérêt général des deux outils pour développer les compétences narratives des élèves. Puisque nous nous intéressons ici à l'apport global des dispositifs, seront présentés les scores sur 30 consacrant l'ensemble des compétences narratives mobilisées ou non. Une moyenne a été réalisée sur l'ensemble des élèves de la classe. Celle-ci a pu démontrer que l'utilisation de chaque outil a permis une meilleure compréhension des histoires par les élèves (Tableau 7).

	Evaluation diagnostique	Utilisation de l'outil Narramus	Utilisation de l'outil Oralbum	Evaluation finale
Score moyen	9/30	24/30	22/30	17/30
Score le plus élevé	18/30	30/30	28/30	24/30
Score le plus bas	2/30	15/30	14/30	10/30
Nombre d'enfants ayant un score < 15	17	0	1	6

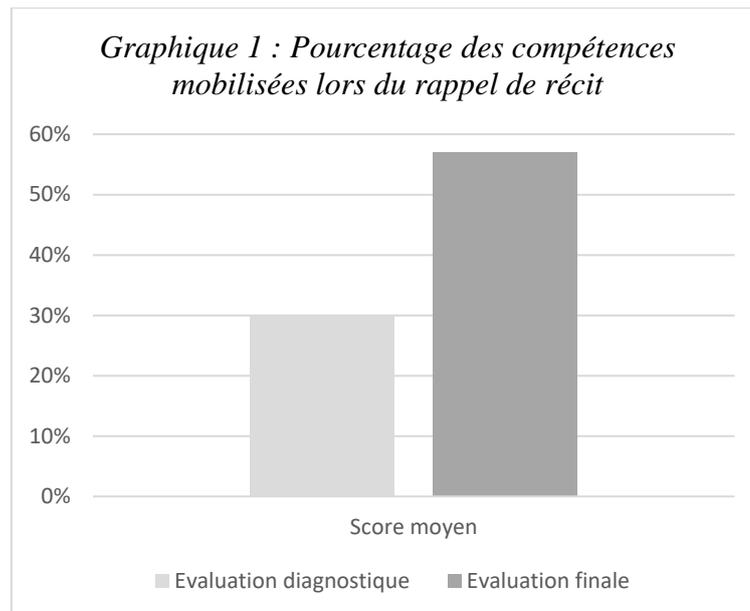
Tableau 7 : Comparaison des scores obtenus avec ou sans l'utilisation des outils Narramus et Oralbum

D'une part, ce tableau permet de confirmer que l'utilisation d'un outil, quel qu'il soit (Narramus ou Oralbum) permet aux élèves de raconter une histoire en mobilisant davantage de compétences narratives. En effet, le score moyen obtenu avec mise en œuvre du dispositif est plus de deux fois plus élevé que sans leur exploitation. L'évaluation diagnostique montre que plus de la moitié des élèves ne maîtrisait même pas la moitié des compétences narratives essentielles à la compréhension. Le score le plus élevé est d'ailleurs à peine supérieur à la moyenne alors qu'il est quasiment maximal avec l'utilisation des outils Narramus ou Oralbum. Ensuite, l'élève ayant obtenu le score le plus bas avec la méthode Narramus a su mobiliser la moitié des compétences narratives évaluées tandis que lors de l'évaluation diagnostique, l'élève ayant eu 2/30 n'a quasiment pas compris l'histoire lue.

D'autre part, comme le montre le tableau ci-dessus, les outils Narramus et Oralbum ont également permis aux élèves de progresser au cours de la séquence.

B) Une progression des élèves au cours de la séquence

La mise en œuvre de la démarche Narramus et de l'outil Oralbum a permis à tous les élèves de développer des compétences narratives et donc des mécanismes entraînant une compréhension accrue des textes lus (graphique 1).



Comme le montre le graphique, le score moyen des élèves a presque doublé au cours de la séquence d'apprentissage. En effet, lors de l'évaluation diagnostique les élèves ont mobilisé 30% des compétences narratives en moyenne contre presque 60% pour l'évaluation finale. L'utilisation des outils Narramus et Oralbum a ainsi permis aux élèves de développer des compétences narratives durables qu'ils peuvent mobiliser en dehors de la mise en œuvre de ces outils.

Par ailleurs, comme le montre le tableau à la page suivante (tableau 8), le nombre d'enfants ne maîtrisant pas la moitié des compétences narratives a quasiment été divisé par trois. Cela signifie que trois quarts des élèves maîtrisent la moitié des compétences narratives à la fin de l'étude. De plus, le score le plus faible pour l'évaluation finale s'approche davantage de la moyenne tandis que celui de l'évaluation diagnostique avoisinait 0.

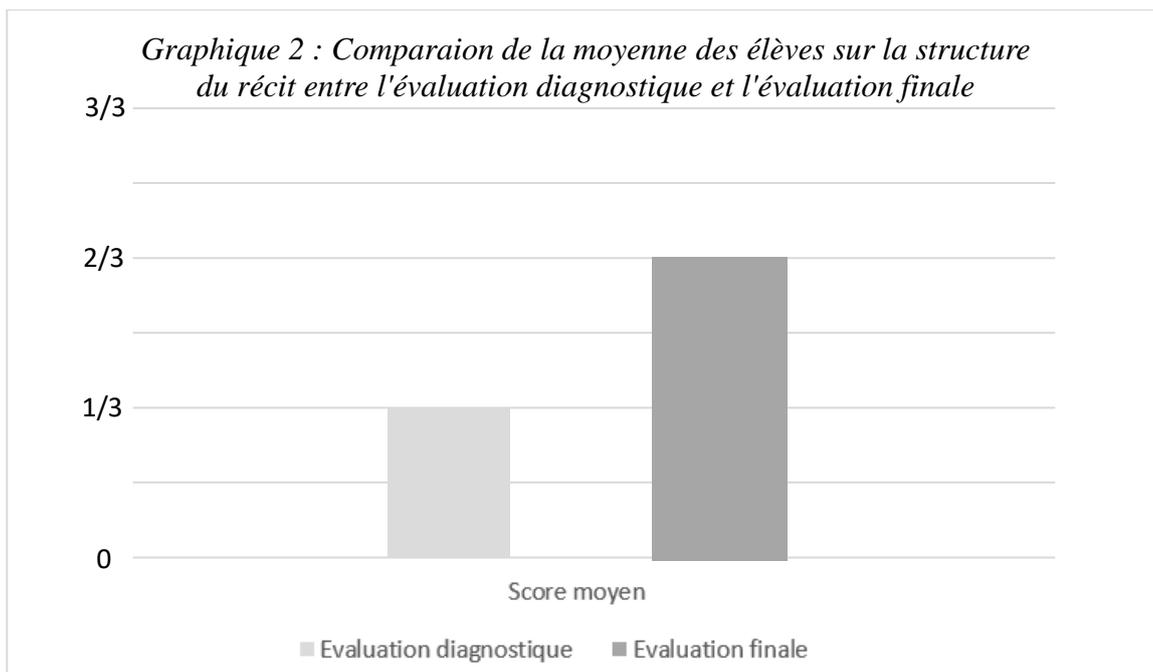
	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
Score moyen	9/30	17/30
Score le plus élevé	18/30	24/30
Score le plus bas	2/30	10/30
Nombre d'enfants ayant un score < 15	17	6

Tableau 8 : Comparaison des scores obtenus à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation finale

Les résultats concernant l'intérêt global des outils étant présentés, il convient à présent d'observer plus en détail cette progression.

1) Une meilleure structuration du récit

Les résultats montrent également que l'utilisation de l'outil Narramus ou de l'outil Oralbum permet une meilleure structuration des récits (meilleure chronologie). Ainsi, pour évaluer cet élément gardons comme observables la capacité à restituer le début, la fin de l'histoire mais aussi l'ordre d'arrivée des personnages, central dans la structure des récits en randonnée. Le score maximal d'un élève peut ainsi être de 3/3 (graphique 2).



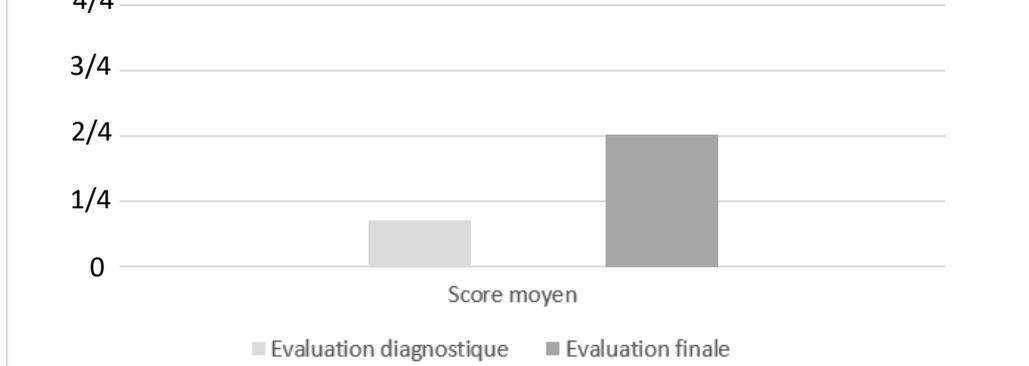
En moyenne, les élèves n'ont pu restituer qu'un seul élément lors de l'évaluation diagnostique c'est-à-dire qu'ils ont retenu soit le début, soit la fin soit l'ordre d'arrivée des personnages tandis qu'ils ont mémorisé au moins deux de ces éléments lors de l'évaluation finale.

2) Une meilleure réalisation des inférences

Intéressons-nous à présent à la capacité des élèves à faire des inférences. Notons que le terme « inférence » renvoie à la capacité de saisir et de comprendre des informations qui ne sont pas clairement écrites dans le texte. C'est pouvoir « lire entre les lignes ». Réaliser des inférences permet de mieux comprendre ce qui pousse les personnages à agir mais aussi à appréhender leurs « états mentaux ». Ce terme renvoie également à la compréhension des émotions, des pensées des personnages mais aussi de leurs croyances et motivations.

Afin d'évaluer cette progression ont été retenus les critères 7 et 11 de la grille d'évaluation, à savoir être capable de restituer la cause qui pousse les personnages à agir mais aussi leurs émotions (graphique 3).

Graphique 3 : Comparaison de la moyenne des élèves sur la réalisation des inférences entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale



Le nombre d'inférences réalisées par les élèves a presque triplé entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale. Ainsi, lors du pré-test, les élèves ne restituaient en moyenne qu'à peine un élément implicite tandis qu'ils en identifiaient approximativement 2 sur 4 lors de l'évaluation finale. L'utilisation des outils Narramus et Oralbum a donc contribué à développer chez les élèves des mécanismes permettant d'explicitier l'implicite.

L'efficacité des dispositifs testés et leur intérêt pour développer les compétences narratives des élèves n'étant plus à démontrer, il convient de déterminer quel outil est le plus pertinent entre Oralbum et Narramus.

II) Comparaison de l'intérêt des outils Narramus et Oralbum

A) Comparaison globale des dispositifs

La question de recherche a pour objectif de déterminer quel outil est le plus pertinent entre Narramus et Oralbum pour développer les compétences narratives des élèves. Il convient donc de comparer les résultats obtenus avec chacun des dispositifs (tableau 9).

	Utilisation de l'outil Narramus	Utilisation de l'outil Oralbum
Score moyen	24/30	22/30
Score le plus élevé	30/30	28/30
Score le plus bas	15/30	14/30
Nombre d'enfants ayant un score < 15	0	1

Tableau 9 : Comparaison des scores obtenus avec l'outil Narramus et avec l'outil Oralbum

En moyenne, les élèves ont développé davantage de compétences narratives avec Narramus. Toutefois, la différence est très légère avec un score moyen de 24/30 avec Narramus contre 22/30 avec Oralbum. De plus, le score maximal est très légèrement supérieur avec l'utilisation de Narramus (deux points au-dessus du score maximal obtenu avec Oralbum). C'est d'ailleurs avec l'outil Narramus qu'un élève a pu mobiliser l'ensemble des compétences narratives (30/30). Aussi, pour chacun des outils, 4 élèves ont eu besoin de l'étayage de l'enseignant et à peu près le même nombre d'élèves a eu recours au support pour effectuer leur rappel de récit (10 avec Narramus et 9 avec Oralbum). Notons toutefois, qu'aucun élève n'a eu un score inférieur à la moyenne avec la démarche Narramus quand un élève a été dans cette situation concernant Oralbum. De plus, les élèves 15, 17 et 18 n'ont pas eu besoin de différenciation avec Narramus alors que cela a été le cas avec Oralbum.

Il convient à présent de nuancer ces résultats et de s'intéresser plus en détail aux différentes compétences narratives mises en œuvre par les élèves.

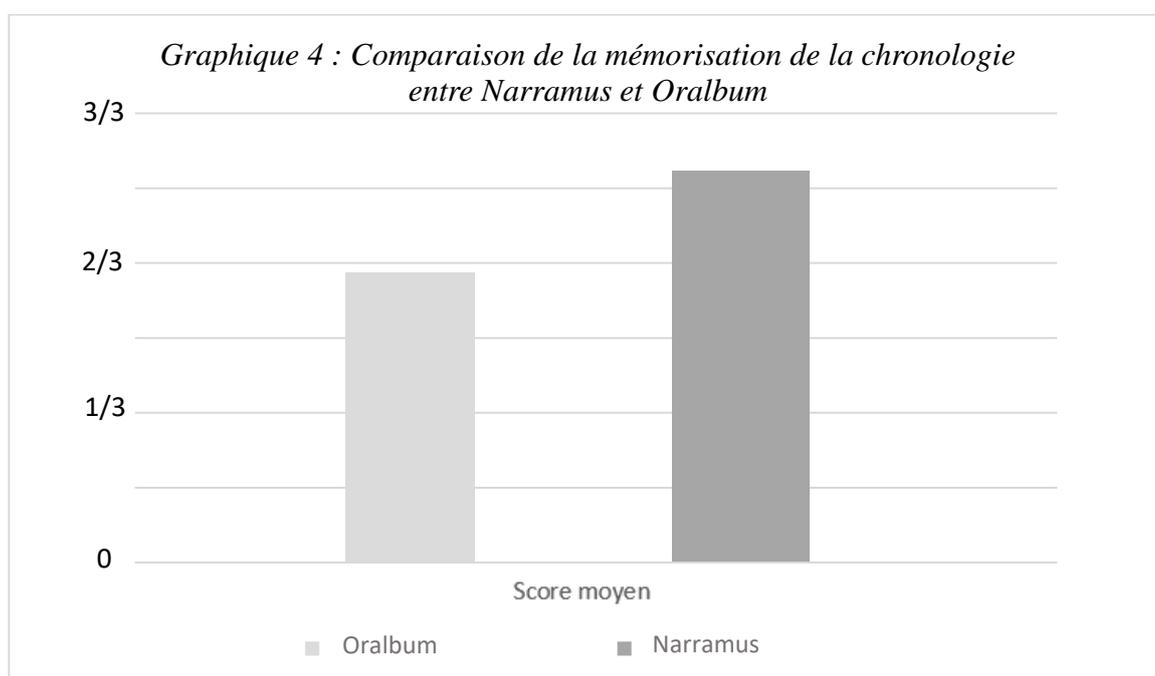
B) Une meilleure compréhension des récits avec l'outil Narramus

Cette sous-partie a pour but de préciser les résultats liés à la première hypothèse, à savoir : la méthode Narramus favorise une meilleure compréhension des récits (meilleure

réalisation des inférences et mémorisation de la chronologie) par rapport à la méthode mise en œuvre par Oralbum.

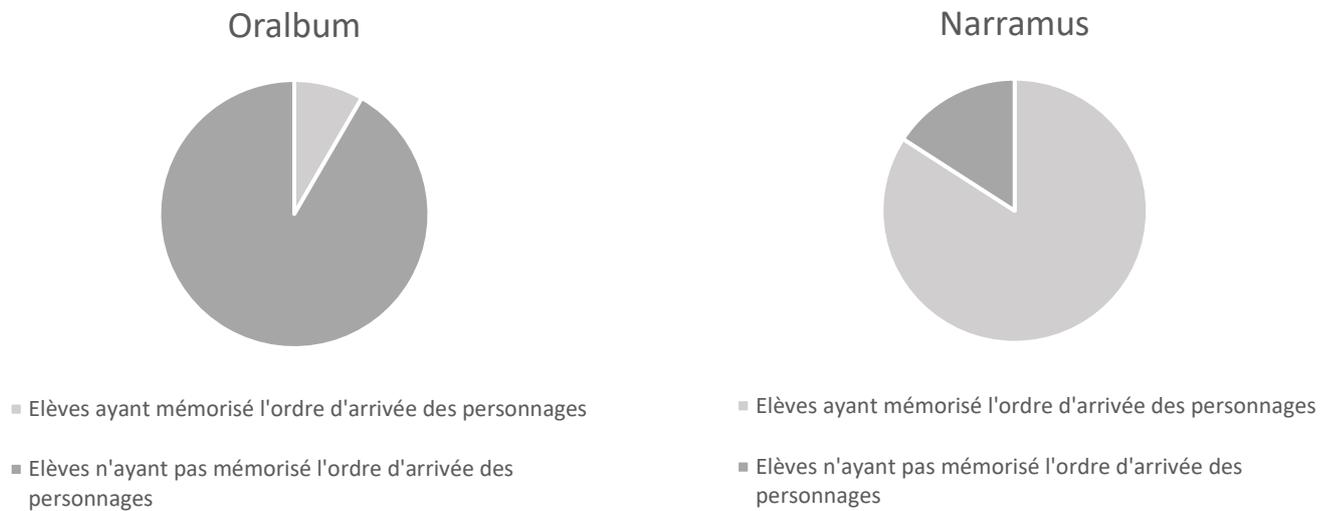
1) Une meilleure mémorisation de la chronologie

Rappelons que pour évaluer cet élément, ont été gardés comme observables la capacité à restituer le début, la fin de l'histoire mais aussi l'ordre d'arrivée des personnages. Le score maximal d'un élève peut ainsi être de 3/3 (graphique 4).



Comme le montre le graphique précédent, les élèves ont davantage mémorisé la chronologie des albums lus avec l'utilisation de Narramus. En effet, ils ont quasiment retenu toute la structure du récit avec le dispositif Narramus quand ils en ont à peine assimilé deux avec Oralbum. Par ailleurs, la différence est d'autant plus marquante en ce qui concerne la mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages (graphique 5).

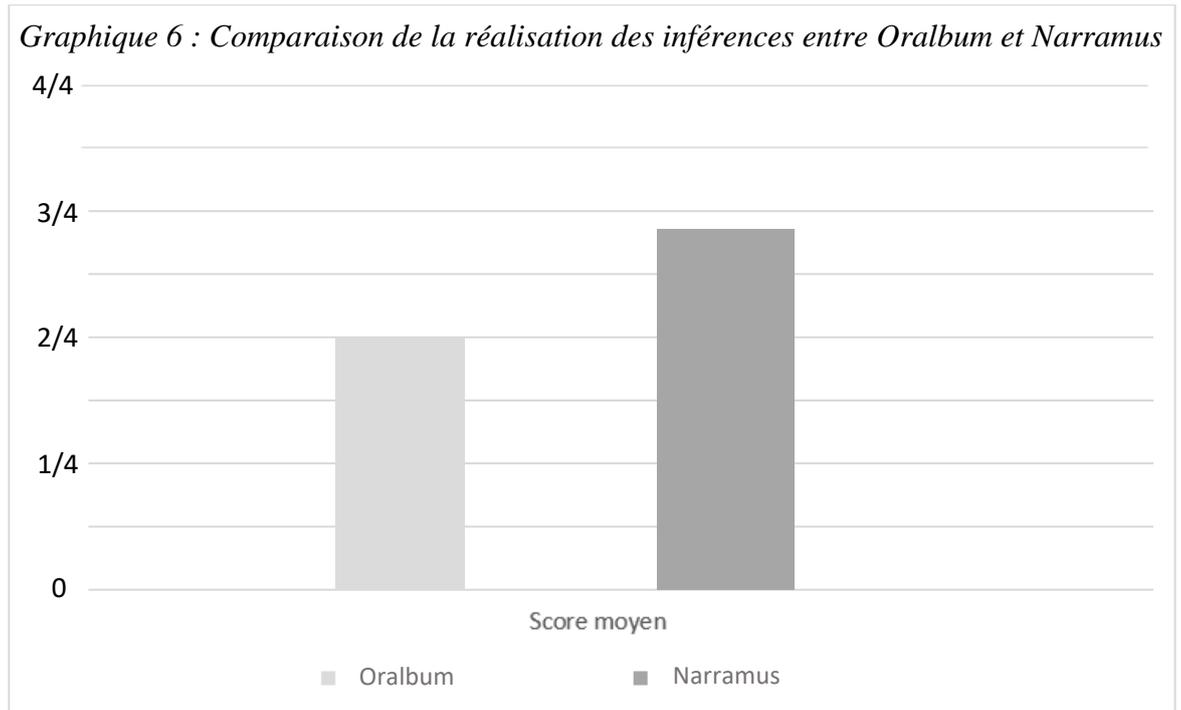
Graphique 5 : Comparaison de la mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages entre Narramus et Oralbum



Comme le montrent les diagrammes ci-dessus, les résultats obtenus concernant la mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages avec Oralbum et Narramus sont à l'opposé les uns des autres. En effet, l'utilisation d'Oralbum n'a permis qu'à deux élèves de pleinement se souvenir de la structuration du récit tandis que le dispositif Narramus a conduit 17 élèves à parfaitement mémoriser la chronologie de l'histoire lue. De plus, si l'on regarde les résultats obtenus de plus près, on remarque qu'avec l'utilisation de Narramus, certains élèves n'ayant pas complètement réussi à restituer l'ordre d'arrivée des personnages sont tout de même parvenus à en assimiler une partie. C'est par exemple le cas des élèves 3 et 6 qui, lors de leur rappel du récit de *La Moufle*, ont gardé en mémoire l'ordre d'apparition des trois ou quatre premiers personnages, puis ont eu un trou de mémoire avant de nommer les deux derniers. Ils avaient presque mémorisé la chronologie. C'est aussi le cas de l'élève 12 qui a mis dans le bon ordre uniquement les trois premiers ou de l'élève 14 qui a uniquement oublié un personnage dans son rappel du récit du *Petit bonhomme de pain d'épice*. On ne retrouve pas du tout ces nuances pour l'utilisation des Oralbums. La plupart des élèves énonçaient les personnages dans le désordre. Par ailleurs, concernant la mémorisation des principales étapes de l'histoire, l'efficacité des deux outils est similaire avec une très légère différence au profit de Narramus (moyenne de 5,9/6 pour Narramus contre 5,8/6 pour Oralbum).

2) Une meilleure réalisation des inférences

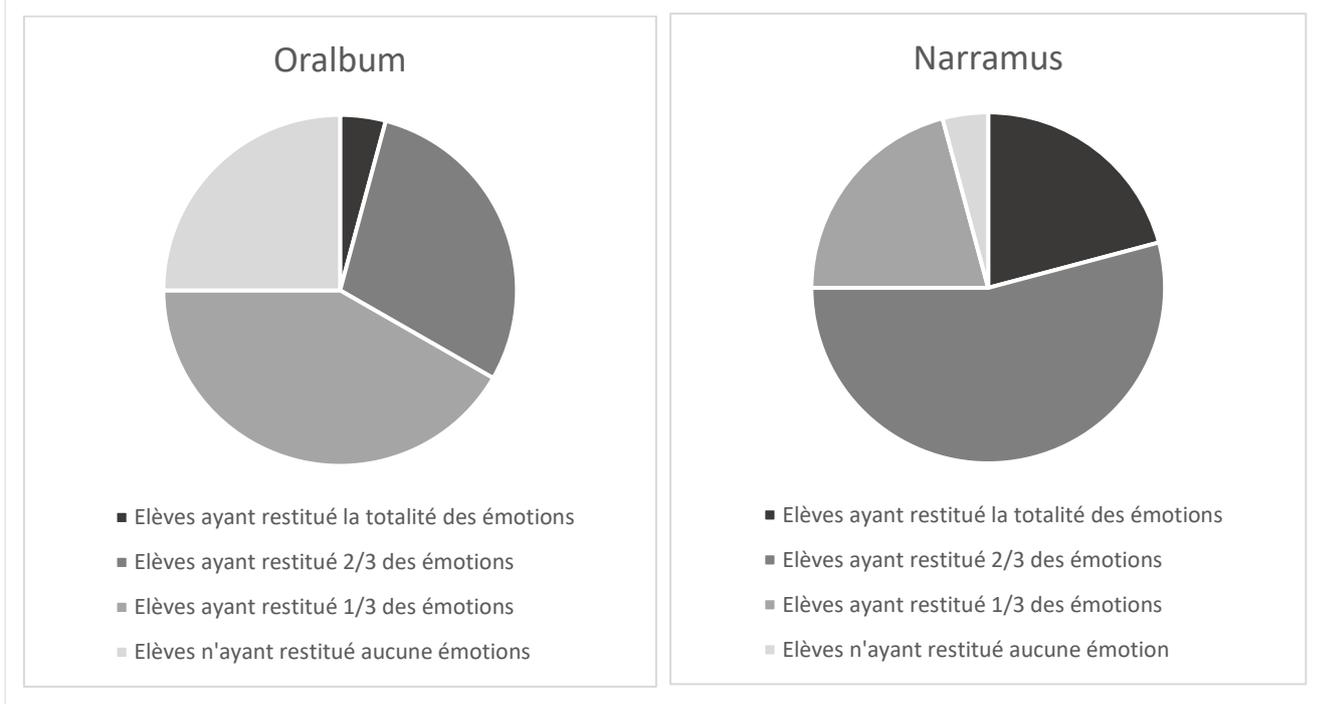
Rappelons que les observables permettant d'évaluer les inférences correspondent aux lignes 7 et 11 de la grille d'évaluation. Le score maximal d'un élève est donc de 4/4 (identification de la cause qui pousse les personnages à agir et des trois émotions énoncées au 11^{ème} critère). Le graphique suivant permet de comparer la réalisation des inférences entre Oralbum et Narramus (graphique 6).



Comme le montre le graphique ci-dessus, en moyenne, les élèves ont réalisé davantage d'inférences avec l'utilisation de l'outil Narramus. En effet, lors de leur rappel de récit, les élèves ayant découvert l'histoire avec le dispositif Oralbum n'ont pu restituer et donc comprendre que la moitié des informations implicites alors que ceux qui l'ont interprétée avec Narramus ont pu réaliser les trois quarts des inférences. De plus, l'utilisation d'Oralbum n'a conduit qu'un élève à effectuer la totalité des inférences contre cinq fois plus d'élèves avec Narramus. Si l'on s'intéresse de plus près à l'identification de lien de causalité, 100% des élèves l'ont compris et restitué avec l'utilisation de Narramus contre 21 élèves sur 23 soit environ 91% des élèves avec Oralbum. C'est surtout pour l'appréhension des émotions des personnages que l'écart est plus significatif. Ainsi, en moyenne, les élèves ont capté quasiment la totalité des émotions des personnages grâce à Narramus (avec un score moyen de 2/3) tandis que ceux

ayant travaillé avec Oralbum n'en ont restitué qu'une (score moyen de 1/3). Ensuite, plusieurs élèves n'ont remarqué aucune émotion avec Oralbum alors que cela n'est arrivé qu'à un seul élève (en difficulté) avec Narramus (graphique 6).

Graphique 7 : Comparaison du nombre d'émotions restituées entre l'utilisation d'Oralbum et l'utilisation de Narramus



Quasiment les trois quarts des élèves ont pu restituer plus de la moitié des émotions en utilisant l'outil Narramus (17 élèves sur 23) quand seulement environ un tiers des élèves en a été capable avec le dispositif Oralbum (7 élèves sur 23).

III) La combinaison des outils Oralbums et Narramus comme dispositif le plus efficace pour développer les compétences narratives des élèves

Cette sous partie présente les résultats liés à l'hypothèse 2 de la recherche à savoir : la combinaison des deux outils (Narramus et Oralbum) permet un développement plus efficace des compétences narratives chez les élèves. Pour cela vont être comparés les scores obtenus

soit avec l'utilisation de Narramus seulement, soit d'Oralbum uniquement, soit avec les deux outils en même temps (tableau 10).

	Utilisation de l'outil Narramus	Utilisation de l'outil Oralbum	Combinaison des outils
Score moyen	24/30	22/30	25/30
Score le plus élevé	30/30	28/30	30/30
Score le plus bas	15/30	14/30	16/30
Nombre d'enfants ayant un score < 15	0	1	0

Tableau 10 : Comparaison des scores obtenus avec l'outil Narramus, l'outil Oralbum et les deux outils en même temps

La moyenne obtenue avec la combinaison des deux outils (Oralbum et Narramus) est la plus élevée de l'expérimentation. En effet, étant de 25/30, cela signifie que les élèves ont mobilisé 83% des compétences narratives contre 80% avec Narramus seul et 73% avec Oralbum seul. Par ailleurs, le score le plus bas est supérieur à la moyenne (16/30) ce qui signifie que la totalité des élèves ont mobilisé au moins la moitié des compétences narratives. De plus, moins d'élèves ont eu besoin de différenciation. En effet, l'étayage de l'enseignante n'a été nécessaire pour aucun d'entre eux et 8 élèves ont utilisé le support pour leur rappel de récit (contre 9 et 10 respectivement pour Oralbum seul et Narramus seul).

Il convient à présent de comparer l'efficacité des dispositifs plus en détail pour les différentes compétences, les cases grises correspondant aux compétences qui ont été davantage développées par l'association des outils (tableau 11). Les scores sur 23 renvoient au dénombrement du nombre d'élèves ayant répondu favorablement sur les 23 élèves participant à l'expérimentation. Ainsi, par exemple, concernant l'ordre d'arrivée des personnages, la réponse était binaire : soit les élèves connaissaient l'ordre d'arrivée du début à la fin, auquel cas la case « oui » était cochée, soit ils l'ignoraient entraînant le remplissage de la case « non ». Le nombre d'élèves ayant la case « oui » de validée a été compté. La donnée 16/23 signifie que 16 élèves sur les 23 participant à l'expérimentation ont pu restituer l'ordre des personnages en

entier. Le tableau ci-dessous présente la moyenne des scores obtenus par les élèves sur chacun des critères dégagés lors de l'élaboration de la grille d'évaluation.

	Utilisation de l'outil Narramus (Score moyen)	Utilisation de l'outil Oralbum (Score moyen)	Combinaison des outils (Score moyen)
Chronologie (Début, ordre d'arrivée des personnages et fin)	2,6/3	1,9/3	2,5/3
Ordre d'arrivée des personnages	16/23	2/23	16/23
Principales étapes de l'histoire (6 étapes dégagées dans chacune des histoires)	5,9/6	5,8/6	5,6/6
Noms des personnages (8 dans chaque histoire)	7,6/8	7,3/8	7,9/8
Réalisation des inférences (3 émotions dégagées et lien de causalité)	2,8/4	2/4	3,1/4
Assimilation du vocabulaire de l'histoire (5 mots attendus)	2,3/5	2,1/5	2,7/5
Restitution de la structure répétitive de l'histoire	10/23	18/23	21/23

Tableau 11 : Comparaison de la mobilisation des compétences narratives en fonction du dispositif mis en place

Comme le montre le tableau 11, la combinaison des deux outils n'entraîne pas toujours une hausse des compétences narratives mobilisées. En effet, en ce qui concerne l'assimilation de la chronologie, de la structure de l'histoire (début, principales étapes, fin, ordre d'arrivée des personnages), les résultats obtenus lors de la combinaison des outils sont très proches de ceux recueillis avec l'utilisation de Narramus seul. Combiner Oralbum à la démarche de Narramus n'améliore pas la mise en mémoire de la chronologie. Toutefois, réunir les outils Oralbum et Narramus a permis une meilleure assimilation des noms des personnages (notamment des animaux) mais surtout la réalisation de plus d'inférences. C'est notamment au niveau des émotions que le dispositif combiné a eu le plus d'intérêt. Ainsi, les élèves les ont mieux appréhendées avec un score moyen de 2,1/3 contre 1,9/3 pour Narramus seul et 1,1 pour Oralbum seul.

Par ailleurs, la combinaison des outils Oralbum et Narramus a développé l'apprentissage de la langue française. Ainsi, d'une part, il a permis une meilleure assimilation du vocabulaire par les élèves. En effet, ils ont pu restituer environ 3 mots sur 5 alors qu'ils n'en mémorisaient approximativement que 2 sur 5 avec chaque outil utilisé séparément. D'autre part, les élèves ont mieux retenu les structures répétitives et donc la syntaxe avec le dispositif combiné (21 élèves sur 23 contre 10/23 avec Narramus seul, soit la moitié).

Même si les différences sont parfois légères pour certaines compétences entre les dispositifs mis en œuvre, la combinaison des outils a globalement permis une meilleure mobilisation des compétences narratives par les élèves

Il convient à présent d'analyser les résultats obtenus et de les mettre en perspective avec différents éléments.

PARTIE 4 : DISCUSSION

Tout d'abord, cette partie vise à analyser, à interpréter les résultats et à les mettre en lien avec les hypothèses. Ensuite, elle permet de présenter les limites de l'expérimentation mise en place. Enfin, seront énoncés les apports professionnels qu'elle a pu engendrer.

I) Analyse des résultats et retour sur les hypothèses

Dans cette sous-partie, il s'agit de revenir sur les résultats présentés précédemment pour les analyser et les mettre en perspective avec les hypothèses posées en amont de l'expérimentation. Pour rappel, la recherche vise à répondre à la problématique suivante : quel outil est le plus pertinent entre Narramus et Oralbum pour développer les compétences narratives des élèves de maternelle ?

Pour cela, deux hypothèses ont été posées :

- La méthode Narramus favorise une meilleure compréhension des récits (meilleure réalisation des inférences et mémorisation de la chronologie) par rapport à la méthode mise en œuvre par les Oralbums.
- La combinaison des deux outils (Narramus et Oralbum) permet un développement plus efficace des compétences narratives chez les élèves.

A) Une meilleure compréhension des récits avec l'outil Narramus

Les résultats obtenus au cours de l'expérimentation ont démontré que l'outil Narramus a permis aux élèves de mobiliser davantage de compétences narratives que l'outil Oralbum. En effet Narramus a conduit les élèves à mobiliser 80% des compétences narratives contre 73% pour Oralbum. Narramus a permis aux élèves de mieux mémoriser la chronologie du récit mais aussi de réaliser plus d'inférences.

1) Une meilleure mémorisation de la chronologie

D'une part, avec Narramus, la majorité des élèves a mémorisé l'ordre d'arrivée des personnages tandis qu'avec Oralbum, quasiment la totalité des élèves n'a pas pu le restituer. D'autre part, la structuration globale du récit est meilleure avec Narramus. La première partie de l'hypothèse 1 peut ainsi être validée. Il convient à présent d'expliquer cet état de fait. Pour avancer que Narramus serait plus pertinent qu'Oralbum pour que des élèves de maternelle mémorisent la chronologie de l'histoire, mon hypothèse s'appuyait sur la construction de l'outil Narramus dont la démarche est segmentée en différents modules. En effet, chaque étape d'un album correspond à un module du dispositif Narramus. Les histoires étudiées sont donc découvertes petit à petit, action après action, ce qui permet aux élèves de comprendre une étape avant de découvrir la suite du récit. Par ailleurs, un module est entièrement consacré à la mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages (Cèbe & Goigoux, 2012). La répétition est au cœur du dispositif. Le vocabulaire appris étant revu à chaque séance, il est mieux assimilé par les élèves. C'est donc l'ensemble du récit qui est mieux compris et ainsi mieux mémorisé puisque les recherches ont démontré le rôle essentiel du lexique dans la compréhension (Cèbe & Goigoux, 2018). Le dispositif prévoit de lire les albums plusieurs fois et de multiplier les activités favorisant le rappel de récit. C'est sûrement cette construction qui explique que Narramus permette une meilleure mémorisation de la chronologie d'une histoire que l'outil Oralbum.

2) Une meilleure réalisation des inférences

La deuxième partie de l'hypothèse 1 considère que l'outil Narramus est davantage pertinent que l'outil Oralbum pour réaliser des inférences. Les résultats obtenus ont permis de valider cette seconde partie de l'hypothèse. Les élèves ont ainsi réalisé davantage d'inférences avec l'utilisation de l'outil Narramus. En effet, lors de leur rappel de récit, les élèves ayant découvert l'histoire avec le dispositif Oralbum n'ont compris que la moitié des informations implicites alors que ceux qui l'ont interprétée avec Narramus ont pu réaliser les trois quarts des inférences. Narramus a ainsi conduit les élèves à mieux appréhender les émotions et les états mentaux des personnages. Ce sont très certainement les activités proposées par la démarche qui conduisent à ce résultat. En effet, Narramus prévoit des bulles de pensée et de discussion pour

les personnages qui invitent les élèves à imaginer leurs états mentaux ou les dialogues (Baron, Cèbe & Goigoux, 2017). Il y a un réel travail sur l'implicite. Comme énoncé dans la première partie, il est acquis que la perception des états mentaux des personnages permet de réaliser les inférences causales (Mourier, 2015). De plus, l'utilisation des masques des personnages conduit les élèves à se mettre dans la peau des différents protagonistes de l'histoire et donc favorise la prise de conscience de ce qu'ils ressentent (Mathé, 2012). C'est aussi la mise en scène des histoires via l'utilisation des maquettes et des marottes ou par le théâtre qui permet le développement des compétences narratives, comme l'ont explicité les auteurs de la démarche Narramus (Cèbe, Goigoux & Roux-Baron, 2017). Les résultats obtenus ont ainsi permis de valider la totalité de l'hypothèse 1.

Toutefois, la comparaison des résultats a été effectuée en s'appuyant sur le score moyen des élèves de la classe sur le dispositif Narramus et l'outil Oralbum quel que soit l'album utilisé, c'est-à-dire sans tenir compte de l'influence de l'album étudié avec la démarche. Il convient donc de vérifier à présent si l'hypothèse 1 serait vérifiée quel que soit l'album.

B) Une meilleure réalisation des inférences et de la chronologie avec l'outil Narramus quel que soit l'album étudié

Cette sous-partie sera consacrée à la comparaison du groupe A et du groupe B utilisant deux dispositifs différents (Oralbum et Narramus) sur le même album. Les scores moyens ont donc été obtenus en additionnant les scores obtenus par l'ensemble du groupe A et en les divisant par le nombre d'élèves formant ce groupe. Idem pour le groupe B.

1) Une supériorité relative du dispositif Narramus sur l'outil Oralbum

Si l'on s'intéresse en détail au score moyen obtenu sur un seul album en comparant les dispositifs, la supériorité de l'outil Narramus pour développer l'ensemble des compétences narratives des élèves n'est plus absolue (tableau 12).

La Moufle		Le petit bonhomme de pain d'épice	
Narramus (Groupe A)	Oralbum (Groupe B)	Narramus (Groupe B)	Oralbum (Groupe A)
25/30	20/30	23/30	25/30

Tableau 12 : Comparaison de la mobilisation des compétences narratives par album en fonction du dispositif choisi

Comme le montre le tableau précédent, si la moyenne des scores n'est pas réalisée au niveau du dispositif utilisé sur l'ensemble de la classe quel que soit l'album étudié mais au niveau des groupes d'élèves pour chaque album, le dispositif Oralbum affiche un score moyen supérieur à Narramus pour l'étude du *Petit bonhomme de pain d'épice*, ce qui signifie que les élèves du groupe A ont mobilisé davantage de compétences narratives que ceux du groupe B. Toutefois, cet état de fait est à nuancer. En effet, le score moyen obtenu par les élèves concernant *La Moufle* avec l'outil Narramus est de 5 points supérieur à celui d'Oralbum quand la différence pour *Le petit bonhomme de pain d'épice*, au profit de l'outil Oralbum, n'est que de 2 points. Par ailleurs, le groupe A ayant toujours le score moyen le plus élevé, il est possible que les élèves composant ce groupe aient un meilleur niveau que les élèves du groupe B en ce qui concerne la mobilisation des compétences narratives, malgré l'apparente hétérogénéité des groupes constitués. C'est d'ailleurs ce que montrent les résultats de l'évaluation diagnostique (tableau 13).

Groupe A	Groupe B
10,5/30	7,5/30

Tableau 13 : Comparaison des scores moyens obtenus par chacun des groupes lors de l'évaluation diagnostique

Aussi, il convient de regarder en détail si les élèves ont tout de même réalisé plus d'inférences et mieux retenu la chronologie avec Narramus quand bien même le score moyen global obtenu est légèrement plus faible qu'Oralbum pour le *Petit bonhomme de pain d'épice*.

2) *Narramus plus efficace qu'Oralbum pour la mémorisation de la chronologie et la réalisation des inférences*

Quel que soit l'album étudié, c'est toujours avec le dispositif Narramus que les élèves mémorisent le mieux la chronologie et réalisent le plus d'inférences (tableau 14). Rappelons que le score maximal pouvant être obtenu pour la chronologie est de 3 (début, fin de l'histoire et ordre d'arrivée des personnages) tandis que celui des inférences est de 4 (restitution du lien de causalité et des 3 émotions dégagées pour chaque album lors de l'élaboration de la grille d'évaluation). Le tableau à la page suivante présente le score moyen de chaque groupe.

	La Moufle		Le petit bonhomme de pain d'épice	
	Narramus (Groupe A)	Oralbum (Groupe B)	Narramus (Groupe B)	Oralbum (Groupe A)
Chronologie	2,8/3 >	1,8/3	2,8/3 >	2/3
Inférences	3,2/4 >	1,5/4	3/4 >	2,3/4

Tableau 14 : Comparaison des scores moyens obtenus par chacun des groupes pour la mémorisation de la chronologie et la réalisation des inférences

Comme le montre le tableau 14, les scores obtenus avec Narramus sont à chaque fois supérieurs à ceux d'Oralbum, que ce soit pour la mémorisation de la chronologie ou la réalisation des inférences, et ce, quel que soit l'album et le niveau initial des élèves. Narramus est donc bien plus efficace qu'Oralbum pour le développement de ces deux compétences narratives. Ainsi, l'hypothèse 1 ne peut pas être rejetée.

C) La combinaison des outils Oralbum et Narramus comme dispositif le plus efficace pour développer les compétences narratives des élèves

Cette sous-partie vise à analyser les résultats obtenus pour la seconde hypothèse. Comme nous l'avons vu précédemment, la moyenne obtenue avec la combinaison des outils Oralbum et Narramus est la plus élevée de l'expérimentation. Les élèves ont ainsi mobilisé 83%

des compétences narratives avec ce dispositif. Aucun élève n'a eu un score égal ou inférieur à la moyenne et l'étayage de l'enseignant a été moins nécessaire. La réunion des outils a permis une meilleure assimilation des noms des personnages et des émotions. C'est surtout au niveau de l'apprentissage de la langue que le dispositif a eu le plus d'efficacité. Ainsi, les élèves ont appris plus de mots de vocabulaire et davantage mémorisé les structures répétitives et donc la syntaxe. Ces éléments s'expliquent par la raison d'être de l'outil Oralbum. En effet, Boisseau l'a conçu afin de structurer le langage oral des jeunes élèves et donc d'améliorer leur syntaxe en retranscrivant les récits dans un langage plus accessible pour les élèves (Boisseau, 2012). En ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, les deux outils contenant des activités facilitant l'appropriation du lexique (flash-cards), il paraît logique que leur combinaison ait entraîné un meilleur apprentissage.

Les deux hypothèses de recherche sont donc vérifiées. Ainsi, la méthode Narramus favorise une meilleure compréhension des récits (meilleure réalisation des inférences et mémorisation de la chronologie) par rapport à la méthode mise en œuvre par les Oralbums. Aussi, la combinaison des deux outils (Narramus et Oralbum) permet un développement plus efficace des compétences narratives chez les élèves. A présent, il est intéressant de vérifier si ces dispositifs sont aussi favorables aux élèves présentant des fragilités en compréhension de récits.

II) Le cas des élèves présentant des fragilités en compréhension de récit

Les élèves 6, 12 et 23 sont trois élèves de la classe présentant des difficultés dans plusieurs domaines. Deux d'entre eux sont suivis par le RASED et les trois bénéficient des Activités pédagogiques complémentaires (APC). Le tableau ci-dessous récapitule leurs résultats aux différentes étapes de l'expérimentation (tableau 15).

	Evaluation diagnostique	Narramus	Oralbum	Narramus + Oralbum	Evaluation finale
Elève 6	3/30	22/30	20/30	19/30	16/30
Elève 12	5/30	17/30	19/30	23/30	13/30
Elève 23	2/30	16/30	15/30	16/30	14/30

Tableau 15 : Comparaison des scores obtenus à chaque étape de l'expérimentation par les élèves présentant le plus de fragilités

Il ne fait aucun doute que l'ensemble des outils mis en œuvre au cours de cette expérimentation a été bénéfique aux élèves présentant des fragilités. En effet, les trois élèves ont énormément progressé entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale. L'élève 6 a mobilisé 5 fois plus de compétences narratives, l'élève 12 plus de 2 fois plus et l'élève 23, élève le plus en difficulté, 7 fois plus.

Par ailleurs, le dispositif le plus favorable à l'élève 6 a été l'utilisation de Narramus, pour l'élève 12 c'est la combinaison des deux outils qui a été la plus efficace tandis que l'élève 23 a obtenu le meilleur score soit avec l'utilisation de Narramus seul, soit avec la combinaison des deux outils. Quoiqu'il en soit, il en ressort que la mise en œuvre de Narramus est essentielle. Intéressons-nous maintenant à deux compétences fondamentales : la mémorisation de la chronologie et la réalisation d'inférences.

A) La mémorisation de la chronologie

Les résultats relatifs à la mémorisation de la chronologie sont exposés dans les tableaux suivants (tableaux 16 et 17).

	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
lève 6	0/3	1/3
Elève 12	0/3	1/3
Elève 23	0/3	1/3

Tableau 16 : Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la mémorisation de la chronologie à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation finale

	Narramus	Oralbum	Narramus + Oralbum
Elève 6	1/3	2/3	1/3
Elève 12	1/3	2/3	2/3
Elève 23	1/3	1/3	2/3

Tableau 17 : Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la mémorisation de la chronologie en fonction du dispositif mis en place

L'utilisation des dispositifs a permis une progression des élèves quant à la structuration du récit. La combinaison des outils a d'ailleurs permis à deux des élèves en difficulté d'identifier 2 critères sur 3. Même si Narramus n'a pas réellement amélioré la perception de la structure globale du récit et notamment de l'identification du début et de la fin du récit par rapport à Oralbum, il a toutefois conduit les élèves à mieux intégrer l'ordre d'arrivée des personnages. Ainsi, les élèves 6 et 12 ont pu mémoriser une partie de l'ordre d'arrivée des personnages. L'élève 6 a ainsi pu restituer l'ordre d'arrivée des 4 premiers et 2 derniers personnages alors que cela lui a été impossible avec l'utilisation d'Oralbum. La situation est la même pour l'élève 12 qui a pu mémoriser l'ordre d'arrivée des 3 premiers personnages avec Narramus alors que sa structuration du récit était fragile avec Oralbum. C'est sûrement l'utilisation de la maquette de l'histoire avec les marottes des personnages qui a permis cette mémorisation.

Comparant maintenant le nombre d'inférences réalisées avec chacun des dispositifs.

B) La réalisation des inférences

Les tableaux ci-dessous récapitulent le nombre d'inférences réalisées à chaque étape de l'expérimentation (tableaux 18 et 19).

	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
Elève 6	0/4	2/4
Elève 12	0/4	1/4
Elève 23	0/4	2/4

Tableau 18 : Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la réalisation des inférences à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation finale

	Narramus	Oralbum	Narramus + Oralbum
Elève 6	3/4	2/4	1/4
Elève 12	2/4	1/4	2/4
Elève 23	0/4	1/4	1/4

Tableau 19 : Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la réalisation des inférences à chaque niveau de l'expérimentation

L'utilisation des outils a encore une fois permis une véritable progression des élèves entre le début et la fin de l'expérimentation. Par ailleurs, pour l'élève 6, c'est l'utilisation de Narramus qui lui a permis la réalisation du plus grand nombre d'inférences, pour l'élève 12 c'est Narramus aussi ou la combinaison des deux outils. En revanche, pour l'élève 23 (présentant les plus grandes fragilités), c'est Oralbum ou la combinaison des outils qui lui permettent d'identifier les inférences. Toutefois, ces résultats sont à relativiser avec les émotions à identifier en fonction des albums. En effet, l'élève 23 a utilisé Narramus pour le *Petit bonhomme de pain d'épice*. Or, les émotions à identifier comme l'agacement des personnages courant après le bonhomme ou l'épuisement de celui-ci peuvent être plus difficiles à appréhender que la peur ou la colère ressenties par les personnages de *La Moufle* et du *Navet géant*. En effet, les albums choisis étant nécessairement différents pour le déroulé de l'expérimentation, des biais de compréhension subsistent et posent les limites de cette recherche.

III) Les limites de l'expérimentation

A) Le choix des albums

Tout d'abord, il ne fallait pas choisir un album qui avait déjà été étudié en petite section. De plus, comme expliqué précédemment, la démarche Narramus n'existant que sur des albums en randonnée, sa mise en œuvre a nécessité le choix d'albums présentant cette structure pour éviter au maximum les biais de compréhension. Par ailleurs, il fallait partir d'un livre existant en Oralbum pour adapter la démarche de Narramus. Il fallait donc choisir une version d'album présentant la même chronologie pour les deux outils. Toutefois, ces exigences ont tout de même produit certains biais. En effet, les récits en randonnée adaptés par Oralbum sont assez rares. Le choix du *Navet géant* s'imposait donc, quand bien même le récit est plus difficile puisque les personnages n'arrivent pas un à un mais en nombre croissant : une vache, puis deux cochons, puis trois chats, puis quatre poules. Cette difficulté supplémentaire, bien que n'étant pas exigée dans la grille d'évaluation, a pu entraîner une certaine confusion dans l'esprit des élèves. Aussi, le nombre de personnages n'étaient pas le même à chaque fois : 8 arrivées pour *La Moufle*, *Le petit bonhomme de pain d'épice* et *Le navet géant* contre 4 arrivées pour *Toc, toc, toc*. Aussi,

concernant *Le Petit bonhomme de pain d'épice*, même s'il y avait 8 arrivées de personnages dans la version Oralbum et dans la version utilisée pour Narramus, dans cette dernière un garçon et une petite fille arrivaient dans le même module. Il fallait donc se rappeler de deux personnages. Ce sont d'ailleurs souvent ces personnages qui étaient oubliés par les élèves lors de leur rappel de récit.

Ensuite, Oralbum s'adapte à une plus grande disparité de structures narratives. En effet, plusieurs contes classiques tels que *La petite poule rousse*, *Les trois petits cochons*, *Le petit chaperon rouge* ou encore *Boucle d'Or et les trois ours* existent dans la collection Oralbum. Il est donc légitime de se demander si les résultats obtenus seraient les mêmes avec une autre structure de récit et même si Narramus serait transposable à ce type de texte.

Enfin, les illustrations étant différentes d'une collection à une autre, elles ont pu constituer un autre biais de compréhension pour les élèves. Elles peuvent être plus explicites et ainsi faciliter la compréhension suivant le dispositif.

B) Les aménagements possibles à la grille d'évaluation mise en place

L'usage de la grille remplit sa fonction car elle permet de rendre compte de manière explicite des compétences narratives mises en lumière par les différentes recherches. En effet, des critères sont dégagés pour les principales compétences narratives nécessaires pour raconter une histoire. Toutefois, elle omet parfois certains aspects. Ainsi, il manque un critère portant sur la compréhension critique d'un texte, c'est-à-dire la capacité à porter un jugement sur le texte (Goigoux, 2013). Par exemple, pour l'album *La Moufle*, il aurait pu être demandé aux élèves ce qu'ils pensaient du comportement des animaux dans cette histoire.

Par ailleurs, la compréhension du rapport texte/illustration qui pose parfois problème à certains élèves (Canut & Vertalier, 2012) n'est pas évaluée par cette grille.

Ensuite, il est difficile d'évaluer la qualité des inférences effectuées par les élèves. En effet, celles-ci portant sur l'implicite du texte et résultant d'un raisonnement intellectuel, le cheminement des enfants est difficilement accessible. Peu d'élèves ont compris la ruse du renard dans l'histoire de *La Moufle* ou du *Petit bonhomme de pain d'épice*. Évaluer cette dimension est difficile.

Enfin, la grille ne concerne pas l'évaluation des compétences textuelles qui permettent l'élaboration d'une cohérence basée sur des éléments assurant la cohésion du texte (Charolles, 1978). Ainsi, il n'a pas été vérifié si les élèves comprenaient à qui faisaient référence les reprises anaphoriques ni l'utilisation de connecteurs logiques lors de leur récit (Boisseau, 2012, Goigoux, 2013).

Malgré ces quelques limites, il reste incontestable que la mise en place des outils a permis un véritable développement des compétences narratives des élèves et que l'expérimentation mise en place a apporté beaucoup de compétences professionnelles.

IV) Les apports professionnels

L'élaboration de la question de recherche et la mise en place de l'expérimentation qui motivent la rédaction de ce mémoire m'ont permis d'acquérir plusieurs compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles. Ainsi, l'ensemble des recherches m'a permis d'acquérir de multiples connaissances sur les mécanismes de compréhension d'un texte et les compétences que cela nécessite. Cet apport est essentiel pour permettre aux élèves d'évoluer sereinement aux cycles 2 et 3.

Tout d'abord, la construction de la problématique faisant écho aux difficultés de concentration et au manque d'intérêt des élèves lors des moments de lecture offerte, les différentes recherches que j'ai effectuées m'ont permis de prendre du recul, de réfléchir sur ma pratique professionnelle pour trouver des solutions aux difficultés de terrain, comme le préconise la compétence P14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2013).

Ensuite, les recherches effectuées dans le cadre de ce mémoire m'ont permis de connaître les élèves et leurs processus d'apprentissage et ainsi de prendre en compte la diversité des élèves pour proposer des situations d'enseignement s'adaptant à tous et de rétablir un certain équilibre entre eux pour assurer à tous une égalité des chances en tentant de réduire les inégalités

avant que l'écart ne se creuse davantage (compétences P3, P4 et P6 du référentiel cité précédemment).

Enfin, concernant les apprentissages proposés aux élèves, les dispositifs mis en place ont conduit à « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2013) en permettant aux élèves de développer leurs compétences culturelles et de se construire une première culture littéraire. De plus, en ciblant la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves, j'ai développé la compétence P7 du Référentiel (2013). L'outil Narramus m'a aussi permis de comprendre l'efficacité des outils numériques pour susciter l'intérêt des élèves dès leur plus jeune âge (compétence P9). Pour la suite de mon parcours professionnel, je veillerai à m'intéresser aux dispositifs existant et mis en œuvre par la recherche mais aussi à les utiliser d'une autre manière, notamment en les combinant pour accroître la réussite des élèves.

Conclusion

De multiples recherches ont permis d'expliciter l'importance de travailler la compréhension de récit dès l'école maternelle. En effet, elle est au centre du parcours scolaire de chaque enfant et repose sur un processus cognitif complexe mettant en œuvre de multiples compétences. C'est ainsi que différents outils ont émergé pour aider les élèves à pallier les difficultés de compréhension et réduire les inégalités.

Ce mémoire visait à déterminer l'outil le plus pertinent pour développer les compétences narratives des élèves à l'école maternelle entre Oralbum et Narramus. Pour répondre à cette problématique, une expérimentation consistant à étudier différents albums en utilisant chacun des dispositifs et de comparer les résultats a été mise en place. Les données obtenues ont permis de valider les hypothèses. D'une part, la méthode Narramus favorise une meilleure compréhension des récits (meilleure réalisation des inférences et mémorisation de la chronologie) par rapport à la méthode mise en œuvre par les Oralbums. D'autre part, la combinaison des deux outils (Narramus et Oralbum) permet un développement plus efficace des compétences narratives chez les élèves. Ces dispositifs sont très efficaces pour les élèves présentant des fragilités en compréhension de texte et permettent un réel investissement de la part des élèves.

Malgré quelques biais de compréhension résidant dans les différences de structures, d'illustrations ou de récits entre les versions retenues pour Narramus et celles utilisées pour Oralbum, les dispositifs mis en place ont apporté beaucoup aux élèves puisqu'une réelle progression a été remarquée à l'issue de l'expérimentation. Les élèves de la classe ont ainsi pu mobiliser et développer de multiples compétences narratives. Par ailleurs, ce travail a suscité leur intérêt pour les albums jeunesse. Ils savent à présent apprécier une lecture plaisir en coin regroupement.

En plus des apports pour les élèves, cette recherche a permis le développement de plusieurs compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles. Ainsi, construire une problématique faisant écho aux difficultés de concentration et au manque d'intérêt des élèves lors des moments de lecture offerte, permet de prendre du recul, de réfléchir sur sa pratique professionnelle pour trouver des solutions aux difficultés de terrain,

comme le préconise la compétence P14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Les recherches effectuées ont entraîné une meilleure connaissance des élèves et de leurs processus d'apprentissage et une prise en compte de la diversité des élèves afin de proposer des situations d'enseignement s'adaptant à tous, le but étant de rétablir un certain équilibre entre les élèves pour permettre une égalité des chances effective (compétences P3, P4 et P6). Ce mémoire a aussi été l'occasion de s'intéresser à des outils plus ludiques comme l'utilisation du numérique pour Narramus afin de permettre aux élèves de maîtriser la langue française (compétences P7 et P9).

Pour compléter le travail effectué, plusieurs prolongements sont possibles pour développer les compétences narratives des élèves. D'une part, au cycle 1, les élèves pourraient créer, en arts visuels, leur propre maquette avec les marottes des personnages afin de mobiliser leurs compétences narratives même à la maison. Un livre à compter peut aussi être construit en ce sens. En prolongement des activités de théâtralisation proposées par Narramus, les élèves pourraient présenter un véritable spectacle aux enfants des autres classes. D'autre part, aux cycles 2 et 3, il pourrait être intéressant d'adapter la démarche Narramus sur d'autres albums plus complets. Il pourrait aussi être enrichissant de se pencher sur d'autres dispositifs. Ainsi, la méthode « Lecture piano » mise en œuvre par Sandrine Monnier-Murariu, professeure des écoles et psychomotricienne de formation, pour le cycle 2 se rapproche sous certains aspects des outils Narramus et Oralbum. En effet, les mots de vocabulaire nécessaires à la compréhension de l'histoire sont illustrés et étudiés en amont de la lecture à la manière de Narramus. Aussi, différents niveaux sont proposés aux élèves pour la découverte des phonèmes/graphème à la manière d'Oralbum. La motivation de cette méthode est d'amener les enfants au plaisir de la lecture et s'appuie sur la différenciation pédagogique et sur des outils ludiques.

Dans tous les cas, peu importe le niveau de classe, il semble que c'est par l'utilisation d'outils ludiques et motivant que les élèves parviendront au plaisir de lire.

Bibliographie

- Bentolila, A. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement, Le vocabulaire pour dire et lire*. Eduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf. Consulté le 20/03/2021.
- Bianco, M. (2014). *Enseigner la compréhension en lecture* [communication orale]. L'apport des sciences cognitives à l'école : Quelles formations pour les enseignants ? , Paris.
<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-10h00.htm>. Consulté le 21/03/2021.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble. P.U.G.
- Bianco, M., & Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ? : Textes narratifs et documentaires : Des principes pour un enseignement explicite, des activités de classe, des connaissances actualisées*. Hatier.
- Boiron Véronique. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : Développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français d'aujourd'hui*, (179), 67 à 84.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.

- Boisseau, P. (2012). *Le langage oral en maternelle* [communication orale]. Conférence de Philippe Boisseau. Durzy. https://www.ac-orleans-tours.fr/uploads/media/Synth%a8se_Conf%a9rence_BOISSEAU_Langage_orale_en_maternelle_04_2012.pdf. Consulté le 20/03/2021.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- Canut, E., Bruneseaux, F., Vertalier, M., & Lentin, L. (2012). *Des albums pour apprendre à parler les choisir, les utiliser en maternelle*. CRDP de Lorraine.
- Canut Emmanuelle & Vertalier Martine. (2012). Lire des albums : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français d'aujourd'hui*, (179), 51-66.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : Outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, (87), 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>. Consulté le 15/01/2021.
- Cèbe, S., Roux-Baron, I., Goigoux, R., Lallemand, O., & Frossard, C. (2019). *Narramus PS-MS : Apprendre à comprendre et à raconter "Petite taupe, ouvre-moi ta porte !*. Retz.
- Cèbe Sylvie. (2016). *Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire ?* [communication orale]. Lire, comprendre, apprendre. Conférence de Sylvie Cèbe. Lyon. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/07_CClecture_Cebe.pdf. Consulté le 22/02/2021.
- Cèbe Sylvie & Goigoux Roland. (2012). Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français d'aujourd'hui*, (179), 21 à 36.

- Charolles Michel. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, (38), 7-42.
- Eco, U. (1979). *Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs = Lector in fabula* (Le Livre de Poche ; Biblio). Le Livre de poche.
- Fronsacq, A. (2018). *Petit bonhomme de pain d'épice*. Pere Castor-Flammarion.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2008). *Aider les élèves à comprendre*. Hachette Education-Profession Enseignant.
- Goigoux Roland. (2013). *Enseigner la compréhension, lecture, cycle 2* [communication orale]. Conférence de Roland Goigoux, Clermont-Ferrand. <http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/videos/conference-academique-enseigner-la-comprehension.html>. Consulté le 24/02/2021.
- Goigoux Roland. (2014). Lire et Ecrire, Synthèse du rapport de recherche. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/goigoux-synthese.pdf>. Consulté le 06/05/21.
- Groupe français d'éducation nouvelle, & Lardon, I. (2017). *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle : Réflexions, pratiques, outils*. Chronique sociale.
- Insee. (2019). *Politique de la ville, définition*. Insee, mesurer pour comprendre. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2097#:~:text=La%20politique%20de%20la%20ville%20est%20une%20politique,reste%20des%20agglom%C3%A9rations%20dans%20lesquelles%20ils%20sont%20situ%C3%A9s>. Consulté le 24/04/2021.
- Koide, T. et Y. (1983). *Toc, toc, toc*. L'école des loisirs.

Kugler-Lambert Marie & Préneron Christiane. (2010). Le langage oral des enfants non-lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives. *Psychanalyse et clinique*, 155-168.

Lagarde, H. (2014). *Les albums en randonnée*. AEFÉ.

http://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/LES_ALBUMS_EN_RANDOMNEE.pdf#:~:text=LES%20ALBUMS%20EN%20RANDOMN%C3%89E%201.%20D%C3%A9finition%20%20C2%9E%20On,randonn%C3%A9e%20s%20%99accompagnent%20souvent%20d%20%99une%20structure%20r%C3%A9p%C3%A9titive%20%20une%20ritournelle. Consulté le 22/04/2021.

Le Roy, V., & Boncens, C. (2018). *La moufle*. Retz.

Lécullée, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature : Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension : cycle 1*. Réseau Canopé.

Mathé Brigitte. (2012). *Une mascotte en maternelle*. Académie de Dijon.
http://maternelle89.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Une_mascotte_en_maternelle.pdf. Consulté le 05/03/2021.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2013). *Référentiel des compétences professionnels des métiers du professorat et de l'éducation*.
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066.
Consulté le 5/06/2021.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015). *Les Oralbooks*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/s_approprier_le_langage/59/0/oralbooks_409590.pdf. Consulté le 05/03/2021.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015). *Les programmes de 2015*. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413>. Consulté le 14/11/2020.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2016). *L'apprentissage de la compréhension à l'école maternelle*.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/20172018/77/9/Lacomprehensionaucycle1Presentation_877779.pdf. Consulté le 26/02/2021.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2018). *Bulletin Officiel*.

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752. Consulté le 14/11/2021.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015).

Eduscol, Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I - L'oral—Ressources pour la classe, Activités ritualisées pour apprendre à raconter.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf. Consulté le 05/03/2021.

Mourier Sylvie. (2015). *Enseigner la compréhension de récits en maternelle*. Académie de Poitiers.

http://web17.ac-poitiers.fr/Jonzac/IMG/pdf/pres_anim_decembre.compressed.pdf.

Consulté le 26/02/2021.

Mullenheim, S. de, & Legrand, M. (2019). *La moufle : D'après un conte traditionnel*. Auzou.

- OCDE. (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>. Consulté le 22/04/2021.
- OCDE. (2019). *Résultats du PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf. Consulté le 07/05/2021.
- Rey-Debove Josette & Rey Alain. (2012). *Le Petit Robert De La Langue Française 2013—Grand Format*. (Le Robert, Library size edition). Educa Books.
- Roux-Baron, I., Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, (201), 83-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>. Consulté le 15/01/2021.
- Tartare-Serrat, C., & Vilcollet, P. (2018). *Le bonhomme en pain d'épices*. Retz.
- Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle : Lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck.
- Tolstoi, A. N., Le Roy, V., & Le Tandé, P. (2018). *Le navet géant*. Retz.
- Van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White, & Lorch. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 109-190.

Van Der Linden, S. (2014). *Album(s)*. SVDL.

<https://www.svdl.fr/svdl/index.php?post/2013/11/06/Albums>. Consulté le 06/05/2021.

Verrier Matthieu & Weis Hélène. (2018). *Compréhension des textes narratifs à l'école maternelle : Une didactique en construction*. Académie de Versailles.

http://www.ien-chevreuse.ac-versailles.fr/IMG/pdf/m_verrier_7_nov_2018.pdf.

Consulté le 24/02/2021.

Weber, A. (2018). *Les récits en randonnée, Premiers albums, premières activités, à l'école maternelle*. Réseau Canopé. [https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-](https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-extrait-N-17623-28221.pdf)

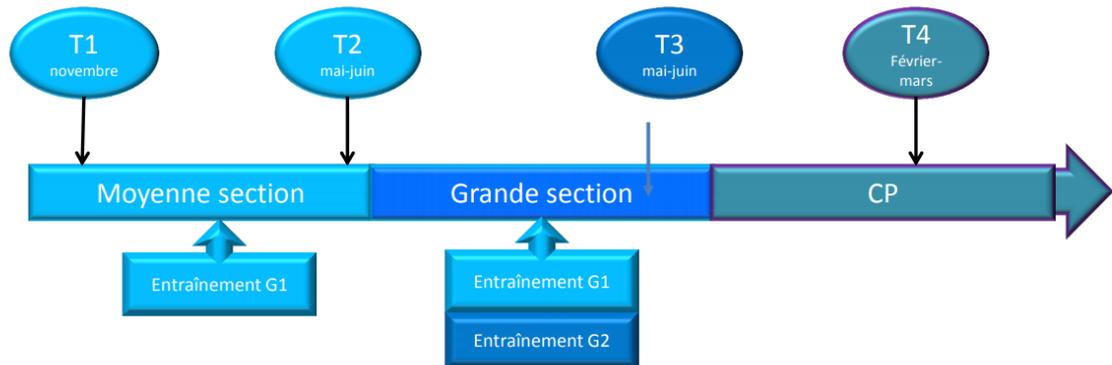
[associes-extrait-N-17623-28221.pdf](https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-extrait-N-17623-28221.pdf). Consulté le 21/04/2021.

Annexes

<u>Annexe 1</u> : La compréhension : une démarche longitudinale (Bianco et al., 2001-2012).....	80
<u>Annexe 2</u> : Les pratiques efficaces dans l'enseignement de la compréhension (Bianco et Lima, 2015).....	81
<u>Annexe 3</u> : Modèle de la compréhension (Bianco & Lima, 2016).....	82
<u>Annexe 4</u> : Matériel utilisé pour la mise en œuvre du dispositif Oralbum.....	83
<u>Annexe 5</u> : Matériel utilisé pour la mise en œuvre du dispositif Narramus.....	85
<u>Annexe 6</u> : Résumés des albums choisis.....	87
<u>Annexe 7</u> : Extrait de la grille d'évaluation diagnostique des compétences narratives à partir de l'album <i>Toc, toc, toc</i>	88
<u>Annexe 8</u> : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album <i>La Moufle</i> -Narramus.....	89
<u>Annexe 9</u> : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album <i>La Moufle</i> - Oralbum.....	90
<u>Annexe 10</u> : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album <i>Le petit bonhomme de pain d'épice</i> - Oralbum.....	91
<u>Annexe 11</u> : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album <i>Le petit bonhomme de pain d'épice</i> - Narramus.....	92
<u>Annexe 12</u> : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album <i>Le navet géant</i> – Naramus + Oralbum.....	93
<u>Annexe 13</u> : Extrait de la grille d'évaluation finale des compétences narratives à partir de l'album <i>Toc, toc, toc</i>	94

Annexe 1 : La compréhension : une démarche longitudinale (Bianco et al., 2001-2012)

Une démarche longitudinale



- T1-T3: compréhension orale et conscience phonologique
- T1-T2: vocabulaire
- T4: lecture (décodage et identification des mots) et compréhension orale et en lecture

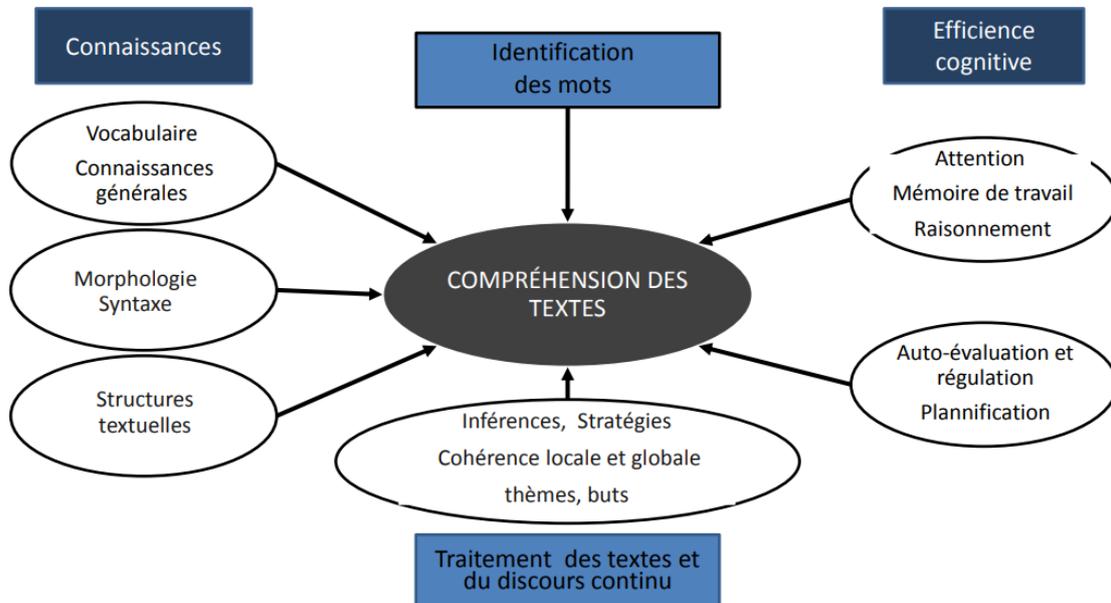
Annexe 2 : Les pratiques efficaces dans l'enseignement de la compréhension

(Bianco et Lima, 2015)

IES (2010)	Niveaux de confiance		
	minime	modéré	fort
Recommandations			
1- Enseigner l'utilisation de stratégies de compréhension (enseignement explicite)			◇
2- Enseigner à identifier et utiliser la structure des textes		◇	
3- Guider les élèves à travers des discussions centrées sur le contenu des textes	◇		
4- Sélectionner des textes adaptés au niveau des élèves pour soutenir le développement de la compréhension	◇		
5- Créer un contexte engageant et motivant pour enseigner la compréhension		◇	

Annexe 3 : Modèle de la compréhension (Bianco & Lima, 2016)

La compréhension en lecture :
une activité cognitive complexe et multidimensionnelle...



Annexe 4 : Matériel utilisé pour la mise en œuvre du dispositif Oralbum



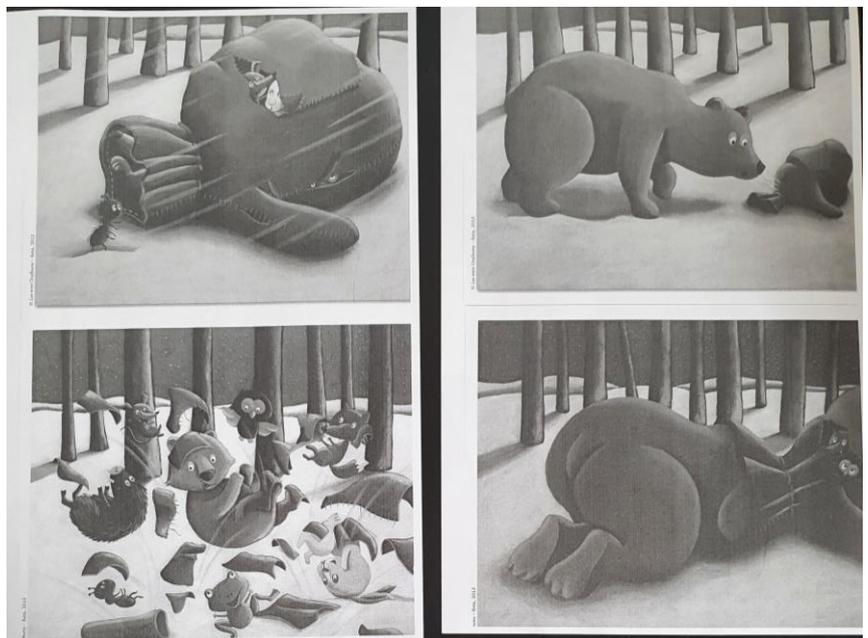
Les imagiers Oralbum
(flash-cards des mots de vocabulaire)



Les images séquentielles



Les Mini Oralbums



Planches de support pour le Loto



Petits

Les deux cochons, ils s'accrochent à la grande vache :
— Un, deux, trois, oh hisse, oh hisse !
Tous ensemble, ils tirent, ils tirent... mais le navet,
il est encore dans la terre.
Les deux cochons, ils sont en colère. Ils disent :
— On va aller chercher les trois chats !

Moyens

Les deux cochons gras, ils étaient encore plus gros que d'habitude parce qu'ils avaient mangé toutes les épluchures des pommes de terre et des carottes du potager !
Les navets, c'était leur aliment préféré. Alors, ils espéraient bien goûter le gros navet. Ils se sont agrippés à la grande vache et ils ont crié :
— Un, deux, trois, oh hisse, oh hisse !
Ils ont tiré, tiré... mais le navet, il (n')a pas cédé.
Les deux cochons, ils étaient en colère. Ils ont dit :
— On va aller chercher les trois chats nerveux !

Grands

Les deux cochons gras, ils avaient beaucoup grossi depuis le printemps parce qu'ils avaient été nourris avec les épluchures des pommes de terre et des carottes du potager. Mais ils mouraient d'envie de déguster le gros navet parce que les navets, c'était leur aliment préféré !
Les deux gros cochons, ils espéraient bien en avoir un morceau s'ils aidaient les paysans à le déterrer. Alors, ils se sont cramponnés à la grande vache.
— Un, deux, trois, oh hisse, oh hisse !
Tous ensemble, ils ont tiré, tiré... mais le gros navet, il est resté coincé dans la terre !
Les deux cochons, ils étaient très en colère. Ils ont grogné :
— Allons chercher les trois chats nerveux !



Les trois niveaux de narration

Annexe 5 : Matériel utilisé pour la mise en œuvre du dispositif Narramus



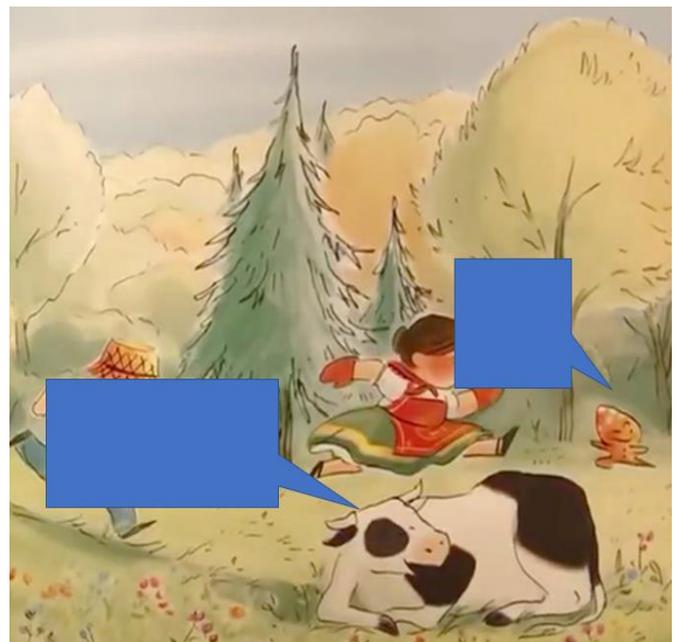
La maquette de l'histoire



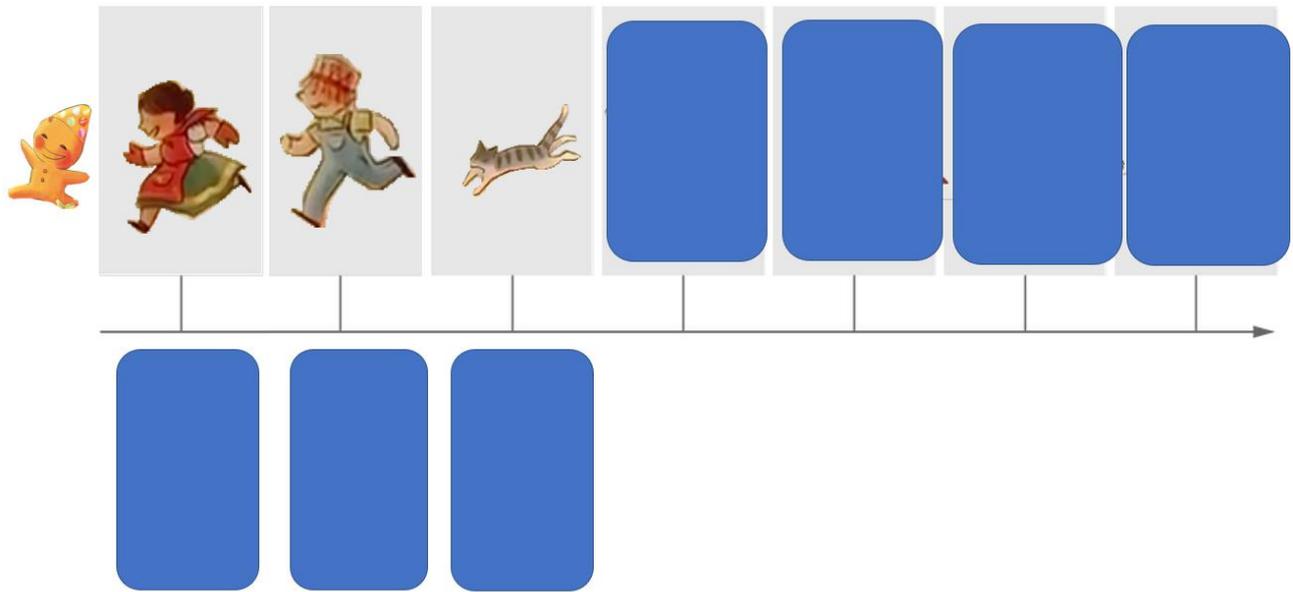
La boîte « images de mots »



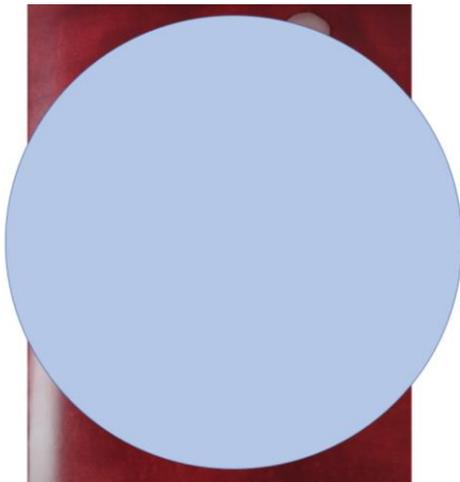
Diapositive permettant d'imaginer les dialogues et les pensées des personnages



L'ordre d'arrivée des personnages



Diapositive permettant de mémoriser l'ordre d'arrivée des personnages



Combien y-a-t-il d'animaux dans la moufle?

1 (souris) et encore **1** (grenouille) et encore **1** (chouette)

= **3** animaux dans la moufle.



Diapositive permettant de deviner puis de vérifier le nombre de personnages

Annexe 6 : Résumé des albums choisis

- **Toc, toc, toc, Tan et Yasuko Koide (1999) :**

Trois marmottes ont perdu leur chemin dans le brouillard la nuit. Elles se demandent où dormir quand elles trouvent une maison au milieu de la forêt. Elles frappent à la porte mais comme personne ne répond, elles rentrent à l'intérieur et se mettent au lit. Deux lapins frappent à leur tour à la porte et se couchent auprès des marmottes. Puis arrivent trois renards. Tous les personnages dorment quand soudain entre, sans frapper, une ombre noire. Les animaux ont peur mais sont vite soulagés car il s'agit d'Oncle Ours le propriétaire de la maison. Ils les accueillent pour la nuit et leur prépare un délicieux dîner.

- **La Moufle, Legrand (2019) et version Oralbum (2013) :**

C'est l'hiver. La neige a recouvert la nature et les animaux grelottent. Une petite souris découvre une moufle abandonnée où elle s'installe. Elle est vite rejointe par une grenouille, une chouette, un lièvre, puis un renard, un sanglier et un ours. A combien pourront-ils rentrer ? L'arrivée de la fourmi fait tout basculer. Aussi petite soit elle c'est son entrée dans la moufle qui provoque son explosion.

- **Le petit bongomme de pain d'épice, Fronsacq (2018) et version Oralbum (2008) :**

Il était une fois un petit vieux et une petite vieille qui habitaient une jolie maison. La petite vieille aimait travailler dans sa cuisine. Ce matin-là, elle décida de faire un bonhomme de pain d'épice. Au moment où elle veut le sortir du four, le petit bonhomme s'enfuit et sort de la maison. Elle se lance à sa poursuite, très vite accompagnée des différents personnages que le bonhomme croise sur sa route. C'est alors qu'il arrive à une rivière qu'il est incapable de traverser. Il rencontre alors un renard qui lui propose volontiers son aide. Le petit bonhomme monte sur son dos, puis sur sa tête et se retrouve avalé par le renard.

- **Le navet géant, Le Roy, Le Tandé et Boisseau (2014) :**

Un couple de vieux paysans vivait dans une ferme. Au moment des récoltes ils découvrent un navet géant. Aidés de tous leurs animaux, ils tentent de le déterrer, mais en vain. Alors les poules demandent l'aide de la petite souris. Tous ensemble ils parviennent à arracher le navet.

Annexe 7 : Extrait de la grille d'évaluation diagnostique des compétences narratives à partir de l'album *Toc, toc, toc*

L'élève est capable de restituer ...	Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 4		Elève 12		Elève 23	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
1.Le titre de l'album : <i>Toc, toc, toc</i>		X		X	X			X		X		X
2.Le lieu de l'histoire : la forêt	X		X			X		X		X		X
3.Le début de l'histoire : 3 marmottes trouvent une maison		X	X			X		X		X		X
4.Les personnages de l'histoire :												
- 3 marmottes		X		X		X		X		X		X
- 2 lapins	X		X		X		X		X		X	
- 3 renards	X		X		X		X		X		X	
- Un ours	X			X	X			X	X			X
5.L'ordre d'arrivée des personnages		X		X		X		X		X		X
6.Les actions principales de l'histoire :												
- Les 3 marmottes trouvent une maison.		X		X		X				X		X
- Elles entrent à l'intérieur.		X		X		X		X	X			X
- Elles dorment dans le lit.		X		X		X		X	X		X	
- 2 lapins frappent, entrent et se couchent dans le lit.	X		X		X		X			X		X
- Puis les 3 renards.	X		X		X		X			X		X
- Quelqu'un entre sans frapper.		X	X			X		X		X		X
- Les animaux ont peur.		X	X					X		X		X
- C'est le propriétaire de la maison : l'ours.		X		X		X		X		X		X
- Les animaux mangent et dorment ensemble.	X		X			X		X		X		X
7.La cause qui pousse les animaux à entrer dans la moufle le brouillard et la nuit.		X		X		X		X		X		X
8.Le basculement de l'histoire : quelqu'un entre sans frapper.		X		X	X			X		X		X
9.La fin de l'histoire : les animaux dorment ensemble.	X		X			X		X		X		X
10.Le vocabulaire de l'histoire Marmotte, brouillard, bruits de pas, bruit sourd, bouillon.		X		X		X		X		X		X
11.Les émotions des personnages : soulagement en entrant dans la maison, gentillesse de l'ours, peur à l'arrivée de l'ours, joie à la fin.	1/4		1/4		1/4			X		X		X
12.Les structures répétitives de l'histoire : « Toc, toc, toc peut-on entrer ? »		X		X		X		X		X		X

Score final sur 30

9/30

11/30

10/30

3/30

5/30

2/30

88



Différenciation : l'élève a eu besoin du livre comme support

Annexe 8 : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album La Moufle - Narramus

L'élève est capable de restituer ...	Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 6		Elève 7		Elève 12	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
1.Le titre de l'album : La Moufle	X		X		X		X		X			X
2.Le lieu de l'histoire : la campagne en hiver	X		X			X		X	X			X
3.Le début de l'histoire : Une moufle est dans la neige.	X		X		X		X		X		X	
4.Les personnages de l'histoire :												
- Souris	X		X		X		X		X		X	
- Grenouille	X		X		X		X		X		X	
- Chouette	X		X		X		X		X		X	
- Lièvre	X		X		X		X		X		X	
- Renard	X		X		X		X		X		X	
- Sanglier	X		X		X			X	X			X
- Ours	X		X		X		X		X		X	
- Fourmi	X		X		X		X		X			
5.L'ordre d'arrivée des personnages	X		X		3 premiers + 2 derniers		4 premiers + 2 derniers		X		Que les 3 premiers	
6.Les actions principales de l'histoire :												
- Souris trouve une moufle	X		X		X		X		X		X	
- Elle entre à l'intérieur.	X		X		X		X		X		X	
- D'autres animaux entrent les uns après les autres.	X		X		X		X		X		X	
- Les animaux dorment dans la moufle.	X		X		X		X		X		X	
- Ours est coincé.	X		X		X		X		X		X	
- Fourmi fait exploser la moufle	X		X		X		X		X		X	
7.La cause qui pousse les animaux à entrer dans la moufle : ils ont froid.	X		X		X		X		X		X	
8.Le basculement de l'histoire : l'arrivée de Fourmi qui fait exploser la Moufle en entrant.	X		X		X		X		X		X	
9.La fin de l'histoire : Fourmi s'en va pour ne pas se faire fâcher.	X		X		X			X	X			X
10.Le vocabulaire de l'histoire Frigorifié, gelé, lièvre, museau, costaud	4/5		1/5			X	3/5		5/5		1/5	
11.Les émotions des personnages : agacement de Souris, joie des animaux qui entrent dans la Moufle, colère quand la moufle explose.	3/3		1/3		2/3		2/3		3/3		1/3	
12.Les structures répétitives de l'histoire : « Rrron Pshi, les...compères dorment à poings fermés »		X		X		X		X	X			X
Score final sur 30	28/30		23/30		21/30		22/30		30/30		89	17/30

Différenciation : l'élève a eu besoin du livre comme support

Annexe 9 : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album La Moufle - Oralbum

L'élève est capable de restituer ...	Elève 13		Elève 14		Elève 15		Elève 16		Elève 17		Elève 23	
	OUI	NON										
1.Le titre de l'album : La Moufle	X		X		X		X		X		X	
2.Le lieu de l'histoire : la forêt en hiver		X		X		X		X	X			X
3.Le début de l'histoire : le papa de Maxime perd une moufle dans la neige.	X		X			X	X		X		X	
4.Les personnages de l'histoire :												
- Souris	X		X		X		X		X		X	
- Grenouille	X		X		X		X		X		X	
- Chouette	X		X		X		X		X		X	
- Lièvre	X		X		X		X		X			X
- Renard	X			X		X		X	X			X
- Sanglier	X			X	X			X		X	X	
- Ours	X		X		X		X		X		X	
- Fourmi	X		X			X	X		X		X	
5.L'ordre d'arrivée des personnages		X		X		X		X		X		X
6.Les actions principales de l'histoire :												
- Souris trouve la moufle.	X		X		X		X		X		X	
- Elle entre à l'intérieur.	X		X		X		X		X		X	
- Les animaux entrent les uns après les autres.	X		X		X		X		X		X	
- Les animaux dorment dans la moufle.	X		X		X		X		X		X	
- Ours est coincé.	X		X				X		X		X	
- Fourmi fait exploser la moufle	X		X			X	X		X		X	
7.La cause qui pousse les animaux à entrer dans la moufle : ils ont froid.	X		X		X		X		X			X
8.Le basculement de l'histoire : l'arrivée de Fourmi qui fait exploser la Moufle en entrant.		X	X		X		X		X		X	
9.La fin de l'histoire : les animaux rient et s'aident comme des frères tout l'hiver.	X		X			X	X		X			X
10.Le vocabulaire de l'histoire Frissonné, gelé, lièvre, museau, groin	2/5			X	1/5			X	1/5			X
11.Les émotions des personnages : agacement des animaux déjà dans la moufle, joie des animaux qui entrent dans la moufle, joie quand la moufle explose.	1/3		1/3			X	1/3		1/3			X
12.Les structures répétitives de l'histoire : « Ils étaient...dans la moufle »	X			X		X	X		X		X	
Score final sur 30	22/30		18/30		14/30		20/30		22/30		16/30	

Différenciation : l'élève a eu besoin du livre comme support

Annexe 10 : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album *Le petit bonhomme de pain d'épice* - Oralbum

L'élève est capable de restituer ...	Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 4		Elève 6		Elève 12	
	OUI	NON	OUI	NON								
1.Le titre de l'album : <i>Le bonhomme en pain d'épices</i>	X		X		X		X		X		X	
2.Le lieu de l'histoire : la campagne		X		X		X		X		X		X
3.Le début de l'histoire : Le grand-père part à la pêche	X		X		X		X		X		X	
4.Les personnages de l'histoire :												
- Bonhomme	X		X		X		X		X		X	
- La grand-mère	X		X		X		X		X		X	
- Le grand-père.	X		X		X		X		X		X	
- Le chat	X		X		X		X		X			X
- La vache	X		X		X		X		X		X	
- Le cheval	X		X		X		X		X		X	
- Le cochon	X		X		X		X		X		X	
- Le renard	X		X		X		X			X	X	
5.L'ordre d'arrivée des personnages		X		X		X	X			X		X
6.Les actions principales de l'histoire :												
- La petite vieille prépare un gâteau	X		X		X		X		X		X	
- Le bonhomme se sauve	X		X		X		X		X		X	
- La petite vieille tente de l'attraper.	X		X		X		X		X		X	
- Le bonhomme tire la queue du chat, tape le dos de la vache, lance une pierre sur le cheval, fait mal au cochon qui se lancent donc à sa poursuite.	X		X		X		X		X		X	
- Le bonhomme rencontre le renard. Il monte sur lui pour traverser la rivière.	X		X		X		X		X		X	
- Le renard le mange.	X		X		X		X		X		X	
7.La cause qui pousse les personnages à courir : attraper le bonhomme.	X		X		X		X		X		X	
8.Le basculement de l'histoire : la rencontre avec le renard	X		X		X		X		X			X
9.La fin de l'histoire : le renard mange le bonhomme.	X		X		X		X		X		X	
10.Le vocabulaire de l'histoire Pain d'épices, pêche, four, courir à toute vitesse, rivière	4/5		4/5		4/5		3/5		1/5		1/5	
11.Les émotions des personnages : agacement des animaux frappés par le bonhomme, joie du bonhomme qui court plus vite, ruse du renard.	2/3		1/3		2/3		2/3		1/3			X
12.Les structures répétitives de l'histoire : « je suis le bonhomme de pain d'épices, cours, cours, tu ne m'attraperas pas ».		X	X		X		X			X	X	

Score final sur 30

25 /30

25/30

26/30

26/30

20/30 91

19/30



Différenciation : l'élève a eu besoin du livre comme support



Différenciation : étayage de l'enseignant par des questions posées à l'élève

Annexe 11 : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album *Le petit bonhomme de pain d'épice* -Narramus

L'élève est capable de restituer ...	Elève 13		Elève 14		Elève 15		Elève 16		Elève 17		Elève 23	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
1.Le titre de l'album : <i>Le petit bonhomme de pain d'épice</i>	X		X		X		X		X			X
2.Le lieu de l'histoire : une colline puis la forêt.		X		X	X		X		X			X
3.Le début de l'histoire : la petite vieille prépare un gâteau	X		X		X		X		X		X	
4.Les personnages de l'histoire :												
- Le bonhomme	X		X		X		X		X		X	
- La petite vieille	X		X		X		X		X		X	
- Le petit vieux	X		X		X		X		X			X
- Le chat gris	X			X	X		X		X		X	
- La jument	X		X		X		X		X		X	
- Le petit garçon et la petite fille	X		X			X		X	X			X
- La vache	X			X	X		X		X		X	
- Le renard	X		X		X		X		X		X	
5.L'ordre d'arrivée des personnages	X		Oubli des enfants			X	X		X			X
6.Les actions principales de l'histoire :												
- Le bonhomme se sauve	X		X		X		X		X		X	
- La petite vieille court après	X		X		X		X		X		X	
- Puis le vieux et les autres personnages.	X		X		X		X		X		X	
- Rencontre avec le renard	X		X		X		X		X		X	
- Traversée de la rivière	X		X		X		X		X		X	
- Le renard mange le bonhomme.	X		X		X		X		X			X
7.La cause qui pousse les personnages à courir : ils veulent attraper le bonhomme.	X		X		X		X		X		X	
8.Le basculement de l'histoire : la rencontre avec le renard	X		X		X		X		X		X	
9.La fin de l'histoire : le renard mange le bonhomme.	X		X		X		X		X			X
10.Le vocabulaire de l'histoire Pain d'épices, jardin, four, être au sec, rivière	3/5		1/5		3/5		1/5		1/5			X
11.Les émotions des personnages : épuisement du bonhomme, agacement des personnages qui essaient d'attraper le bonhomme, joie du bonhomme qui court vite.	2/3		1/3		2/3		2/3		1/3			X
12.Les structures répétitives de l'histoire : « Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas »		X	X		X		X		X		X	

Score final sur 30

25/30

20/30

25/30

24/30

24/30

92

15/30



Différenciation : étayage de l'enseignant par des questions posées à l'élève

Annexe 12 : Extrait de la grille d'évaluation des compétences narratives à partir de l'album Le navet géant – Naramus + Oralbum

	Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 6		Elève 12		Elève 23	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
L'élève est capable de restituer ...												
1.Le titre de l'album : <i>Le navet géant</i>	X		X		X		X			X	X	
2.Le lieu de l'histoire : une ferme	X		X		X			X	X			X
3.Le début de l'histoire : présentation de la ferme et arrivée de l'hiver	X		X		X			X	X		X	
4.Les personnages de l'histoire :												
- Le paysan	X		X		X		X		X		X	
- Sa femme	X		X		X		X		X		X	
- Leur petite-fille	X		X		X		X		X		X	
- La vache	X		X		X		X		X		X	
- Les 2 cochons	X		X		X		X		X		X	
- Les 3 chats	X		X		X		X		X		X	
- Les 4 poules	X		X		X		X		X		X	
- La souris	X		X		X		X		X		X	
5.L'ordre d'arrivée des personnages	X		X		X		Les 4 premiers			X		X
6.Les actions principales de l'histoire :												
- C'est le printemps : le paysan plante des graines.	X		X		X			X	X			
- Un navet pousse. Il est tellement gros que le paysan n'arrive pas à l'arracher.	X		X		X		X		X			
- Les personnages l'aident.	X		X		X		X		X			
- Les poules vont chercher la souris mais elle a peur du chat.	X		X		X		X		X		X	
- L'aide de la souris permet d'arracher le navet.	X		X		X		X		X			
- La souris a le plus gros bout car elle a bien aidé.	X		X		X		X		X			
7.La cause qui pousse les personnages à aider : arracher le navet	X		X		X		X		X		X	
8.Le basculement de l'histoire : aller chercher la petite souris.	X		X		X		X		X		X	
9.La fin de l'histoire : les personnages mangent tous ensemble.	X		X		X		X		X			X
10.Le vocabulaire de l'histoire Une ferme, un paysan, un navet, planter, pousser.	4/5		4/5		3/5		1/5		2/5		1/5	
11.Les émotions des personnages : la colère des personnages qui n'arrivent pas à arracher le navet, la frayeur de la souris qui a peur de se faire manger par les chats, la joie à la fin.	2/3		2/3		2/3			X	1/3		1/3	
12.Les structures répétitives de l'histoire : « Un, deux...oh hisse, oh hisse, oh hisse »	X			X	X		X		X		X	
Score final sur 30	28 /30		27 /30		27/30		19/30		23/30		93	16/30

Différenciation : l'élève a eu besoin du livre comme support

Annexe 13 : Extrait de la grille d'évaluation finale des compétences narratives à partir de l'album *Toc, toc, toc*

L'élève est capable de restituer ...	Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 6		Elève 12		Elève 23	
	OUI	NON	OUI	NON								
1.Le titre de l'album : <i>Toc, toc, toc</i>		X		X	X			X		X		X
2.Le lieu de l'histoire : la forêt	X		X			X		X	X			X
3.Le début de l'histoire : 3 marmottes trouvent une maison	X		X		X			X	X			X
4.Les personnages de l'histoire :												
- 3 marmottes	X		X			X		X		X		X
- 2 lapins	X		X		X		X		X		X	
- 3 renards	X		X		X		X		X		X	
- Un ours	X		X		X		X		X		X	
5.L'ordre d'arrivée des personnages	X		X			X		X		X		X
6.Les actions principales de l'histoire :												
- Les 3 marmottes trouvent une maison.	X		X		X		X		X			X
- Elles entrent à l'intérieur.	X		X		X		X		X		X	
- Elles dorment dans le lit.	X		X		X		X		X		X	
- 2 lapins frappent, entrent et se couchent dans le lit.	X		X		X		X		X		X	
- Puis les 3 renards.												
- Quelqu'un entre sans frapper.	X		X			X		X		X		X
- Les animaux ont peur.		X	X		X		X		X		X	
- C'est le propriétaire de la maison : l'ours.	X	X	X		X		X		X	X		X
- Les animaux mangent et dorment ensemble.	X		X		X		X		X		X	
7.La cause qui pousse les animaux à entrer dans la moufle le brouillard et la nuit.	X		X			X		X		X		X
8.Le basculement de l'histoire : quelqu'un entre sans frapper.		X	X		X			X		X		X
9.La fin de l'histoire : les animaux dorment ensemble.	X		X			X	X			X	X	
10.Le vocabulaire de l'histoire Marmotte, brouillard, bruits de pas, bruit sourd, bouillon.	2/5		2/5			X	1/5			X	1/5	
11.Les émotions des personnages : soulagement en entrant dans la maison, gentillesse de l'ours, peur à l'arrivée de l'ours, joie à la fin.	3/3		2/3		1/3		2/3		1/3		2/3	
12.Les structures répétitives de l'histoire : « Toc, toc, toc peut-on entrer ? »	X		X			X	X		X		X	
Score final sur 30	22/30		24/30		14/30		16/30		13/30		94	14/30

Différenciation : l'élève a eu besoin du livre comme support

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1. Comparaison des outils Narramus et Oralbum.....	29
Tableau 2. Comparaison des activités des outils Narramus et Oralbum	30
Tableau 3. Âge des enfants au début de l'expérimentation.....	36
Tableau 4. Récapitulatif des différentes phases de l'expérimentation.....	38
Tableau 5. Présentation des albums choisis pour l'expérimentation.....	40
Tableau 6. Justification des critères retenus pour l'élaboration de la grille d'évaluation.....	42
Tableau 7. Comparaison des scores obtenus avec ou sans l'utilisation des outils Narramus et Oralbum.....	45
Tableau 8. Comparaison des scores obtenus à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation finale.....	47
Tableau 9. Comparaison des scores obtenus avec l'outil Narramus et avec l'outil Oralbum...	50
Tableau 10. Comparaison des scores obtenus avec l'outil Narramus, l'outil Oralbum et les deux outils en même temps.....	55
Tableau 11. Comparaison de la mobilisation des compétences narratives en fonction du dispositif mis en place.....	56
Tableau 12. Comparaison de la mobilisation des compétences narratives par album en fonction du dispositif choisi.....	61
Tableau 13. Comparaison des scores moyens obtenus par chacun des groupes lors de l'évaluation diagnostique.....	61
Tableau 14. Comparaison des scores moyens obtenus par chacun des groupes pour la mémorisation de la chronologie et la réalisation des inférences.....	62

Tableau 15. Comparaison des scores obtenus à chaque étape de l'expérimentation par les élèves présentant le plus de fragilités.....	64
Tableau 16. Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la mémorisation de la chronologie à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation finale.....	64
Tableau 17. Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la mémorisation de la chronologie en fonction du dispositif mis en place.....	64
Tableau 18. Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la réalisation des inférences à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation finale.....	65
Tableau 19. Comparaison des scores obtenus par les élèves présentant des fragilités pour la réalisation des inférences à chaque étape de l'expérimentation.....	65

Graphiques

Graphique 1. Pourcentage des compétences mobilisées lors du rappel de récit.....	46
Graphique 2. Comparaison de la moyenne des élèves sur la structure du récit entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale.....	48
Graphique 3. Comparaison de la moyenne des élèves sur la réalisation des inférences entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale.....	49
Graphique 4. Comparaison de la mémorisation de la chronologie entre Narramus et Oralbum.....	51
Graphique 5. Comparaison de la mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages entre Narramus et Oralbum.....	52
Graphique 6. Comparaison de la réalisation des inférences entre Oralbum et Narramus.....	53
Graphique 7. Comparaison du nombre d'émotions restituées entre l'utilisation d'Oralbum et l'utilisation de Narramus.....	54

Résumé français

Comprendre un texte est un enjeu fondamental dès l'école maternelle. Plusieurs recherches ont pu mettre en évidence les liens étroits entre narration et compréhension. Toutefois la narration est un processus complexe qui nécessite la mise en œuvre de multiples compétences qui seront au service de la compréhension. Les élèves peuvent alors faire face à diverses difficultés. C'est pour pallier ces obstacles que différents outils ont émergé tels que la démarche Narramus ou encore le dispositif Oralbum. L'expérimentation présentée dans ce mémoire vise à tester chacun de ces dispositifs en classe de moyenne section de maternelle afin d'identifier lequel permet de développer au mieux les compétences narratives des élèves, toujours dans un objectif de meilleure compréhension des textes lus. Dès lors, quel est l'outil le plus pertinent pour développer les compétences narratives des élèves en maternelle ? Pour cela, un premier album a servi de support à un pré-test établi afin de déterminer le niveau originel des élèves. Ce même album a été réutilisé pour l'évaluation finale permettant ainsi de dégager une progression. Entre ces deux évaluations, chaque élève a étudié un album avec l'outil Narramus, un autre avec Oralbum et un dernier combinant les deux dispositifs. L'évaluation de la compréhension des élèves a été effectuée par le biais d'un entretien individuel durant lequel les élèves ont effectué un rappel de récit, l'enseignante utilisant comme support une grille avec des observables clairement définis. Ainsi, d'après les données recueillies, Narramus a contribué à une meilleure compréhension des textes avec une meilleure réalisation des inférences et une mémorisation plus accrue de la chronologie du récit. Toutefois, c'est la combinaison des deux outils qui permet un développement optimal des différentes compétences narratives et qui permet donc de favoriser la compréhension de récit à l'école maternelle.

Mots clés

Compréhension, narration, développement des compétences narratives, Narramus, Oralbum

Abstract

Understanding a text is a fundamental matter from kindergarten. Much research has enlightened the strong link between narration and understanding. However, narration is an intricate process which requires applying numerous skills which will serve the comprehension. Thus, the pupils can deal with various difficulties. To overcome those obstacles, different tools have emerged such as Narramus's approach or Oralbum's mechanism. The testing presented in this thesis aimed at trying each mechanism during kindergarten class in order to identify which one enables better the development of the pupil's narrative skills for the purpose of improving the understanding of the books read. Therefore, what is the most relevant tool to develop kindergarten pupil's narrative skills? To that end, a first album was used to support a pre-test to determine the original level of the pupils. This same album has been re-used for the final evaluation in order to enlighten the progress. Between those two evaluations, each pupil studied an album with the tool Narramus, another with Oralbum and the last combined both mechanisms. The pupil's comprehension evaluation was done through individual meeting in which the pupils did a story reminder, the teacher using as support a grid with clearly defined observables. Thereby, according to the data collected, Narramus have contributed to a better understanding of the texts with a better realization of inferences and a greater memorization of the chronology of the story. However, it is the combination of both tools which allows an optimal development of the different narrative skills, and which thus allows to promote the comprehension of narrative in kindergarten.

Keywords

Comprehension, narration, development of narrative skills, Narramus, Oralbum