



HAL
open science

Comment la manipulation et des supports physiques peuvent-ils aider à une meilleure compréhension et verbalisation dans le cadre de l'étude d'un album ?

Camille Clier

► To cite this version:

Camille Clier. Comment la manipulation et des supports physiques peuvent-ils aider à une meilleure compréhension et verbalisation dans le cadre de l'étude d'un album ?. Education. 2022. dumas-03711594

HAL Id: dumas-03711594

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03711594>

Submitted on 1 Jul 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.

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**COMMENT LA MANIPULATION ET DES
SUPPORTS PHYSIQUES PEUVENT-ILS AIDER A
UNE MEILLEURE COMPREHENSION ET
VERBALISATION DANS LE CADRE
DE L'ETUDE D'UN ALBUM ?**

Mots Clefs : Manipulation - Compréhension de récit - Apprendre à raconter - Verbalisation

Présenté par : Camile Clier

Encadré par : Blandine Longhi

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Madame Blandine Longhi, directrice de mémoire, pour ses conseils et son soutien dans l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite remercier également ma Professeur des Ecoles Maître-formatrice, Madame Soraya Vann pour son écoute et son éclairage quant à la mise en pratique en classe des séquences de compréhension de récit. Cela m'a permis d'approfondir ma réflexion et de progresser dans ma pratique.

Je remercie enfin ma famille pour son soutien inconditionnel, qui m'a été si précieux durant toute cette année de formation.

SOMMAIRE

Introduction	4
1. CONTEXTE, HYPOTHESES, EXPERIMENTATION.....	6
1.1. Contexte.....	6
1.2. Identification de ce que je souhaite améliorer en classe.....	6
1.3. Hypothèses et méthodologie adoptée.....	7
1.4. Mise en œuvre de la 1 ^{ère} séquence de compréhension de récit.....	7
1.5. Réussites et points d'achoppement.....	8
2. "COGNITION INCARNEE" ET METHODE NARRAMUS.....	9
2.1. Passer par la manipulation et par le corps.....	9
2.2. Les pratiques d'enseignements efficaces; la méthode <i>Narramus</i>	11
2.3. La mise en œuvre en période 3 : Les trois petits cochons.....	11
2.3.1. Le dispositif.....	11
2.3.2. Les activités de manipulation.....	12
2.3.3. Jouer au loup en salle de motricité	13
2.3.4. Construire les maisons des cochons.....	14
2.3.5. Arts plastiques et motricité fine.....	14
2.4. Restitution de l'histoire : observation et analyse.....	15
3. POUR ALLER PLUS LOIN... ..	16
3.1. Faciliter les inférences.....	16
3.2. Préparer le contexte de l'album : la poule, la ferme, les plantations.....	17
3.3. Reproduire les actions des personnages : planter et faire du pain.....	18
3.4. Vers le théâtre. Les masques.....	19
3.5. Dessin, manipulation et métacognition.....	19
3.6. Des progrès chez les élèves.....	20
3.7. Observations et analyses.....	21
Conclusion.....	23
Références bibliographiques	24
Annexes	26
Résumé.....	34

Introduction

Considérons un enfant de 5 mois, qui tient une balle dans sa main alors qu'il se trouve dans les bras d'un de ses parents. La balle tombe. Que se passe-t-il ? Il y a un effet de surprise chez cet enfant. Il va alors se tourner vers l'adulte, l'interroger du regard pour demander une explication, de l'aide. Alors l'adulte regarde l'enfant et lui parle. Il lui explique ce qui s'est passé, il met des mots sur cet événement : « Oh, la balle est tombée ! ». On peut même ajouter que l'adulte s'adresse à l'enfant d'un ton rassurant : « ce n'est pas grave, je vais la ramasser et te la redonner ». Dès tout petit, même s'il ne sait pas encore parler, l'enfant est baigné de langage. L'adulte est là pour mettre des mots sur les choses, les événements, mettre des noms sur des personnes. Le langage fait exister. Et pour comprendre son environnement et apprendre de nouvelles compétences, l'enfant a besoin de manipuler. Manipulation et langage sont intrinsèquement liés. « L'enfant, en manipulant, élabore en lui le geste qui permet de savoir faire et de comprendre. »¹

Suite aux travaux des chercheurs et pédagogues de l'école nouvelle, l'école s'est emparée en France de cette prévalence du langage dans tous les apprentissages du petit enfant. Les programmes de l'école maternelle, refondés en 2015 (puis 2018 et 2021) font du langage la matrice de tous les apprentissages de ce 1^{er} cycle de la scolarité. Sans maîtrise du langage, aucun apprentissage poussé ne peut être mené dans les autres domaines au programme. Au-delà de l'école, la maîtrise du langage, de ses finesses et de ses subtilités participe plus largement de la future réussite sociale et professionnelle des enfants.

Mais comment faciliter cet accès au langage pour certains élèves, souvent issus de milieux populaires, qui présentent des difficultés langagières avérées ? Et la manipulation a-t-elle un rôle à jouer dans l'apprentissage d'un langage structuré ?

Les programmes du cycle 1 accordent une place importante à l'apprentissage par la manipulation : « l'équipe pédagogique aménage l'école [...] afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins [...] et multiplie les occasions d'expériences sensorielles [...]. » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2021). De nombreux chercheurs ont mis en avant l'importance de la manipulation en maternelle dans les apprentissages en mathématiques. Les chercheurs ont

¹ Béatrice Missant, p. 77, *Des ateliers Montessori à l'école*, 2001

aussi souligné l'aspect bénéfique des activités de motricité fine et de manipulation dans la concentration des élèves et pour soutenir la mémorisation des apprentissages.

A la lumière des travaux de Maria Montessori et de Jean Piaget, il semble judicieux de s'interroger sur le rôle de la manipulation dans l'approfondissement des compétences langagières.

Mon hypothèse de départ était que la manipulation pouvait être un support à tous les apprentissages, et plus spécifiquement le langage. Dans une première partie, j'exposerai le contexte de ma classe, mes hypothèses et une première expérimentation autour d'un album. Dans un second temps, j'expliquerai comment j'ai aménagé mon enseignement pour permettre davantage de manipulation. Enfin, je décrirai comment j'ai approfondi cette piste en multipliant les supports et en variant les aides pour faciliter la mémorisation et j'analyserai les résultats de ces adaptations.

1 Contexte, hypothèses et expérimentation

1.1 Contexte

En septembre, j'ai été nommée professeur des écoles stagiaire dans une classe de PS/MS à l'école maternelle Clauzel, dans le 9^e arrondissement de Paris. Je pense que la classe dont nous nous partageons la responsabilité avec ma binôme, Marie, est tout à fait représentative des classes de l'académie de Paris en ce qu'elle présente une forte hétérogénéité. Sur les 21 élèves, 11 sont en petite section et 10 en moyenne section dont un élève en situation de handicap, qui présente des troubles du spectre autistique. Les élèves de petite section - sauf un, j'y reviendrai - sont issus de milieux favorisés, ils entendent des histoires à la maison, sont capables de « tenir une petite conversation » argumentée en utilisant « parce que » et ont pour la moitié des grands frères et sœurs, sources de stimulation. Ils ont globalement un très bon niveau d'expression voire de vocabulaire.

A contrario, le groupe des moyens est très hétérogène avec des élèves qui présentent des troubles du langage et d'autres qui sont au contraire très à l'aise, beaucoup au contact des livres à la maison. Deux élèves, Jeanne et Diego, ont des problèmes de langage avérés et on les comprend mal, sauf éventuellement dans le contexte. Un élève, Sacha, est un « petit parleur » qui au début de l'année ne prenait pas la parole, même en petit groupe. Au début du travail sur les albums, je ne savais pas trop si Ange aurait des problèmes de compréhension. En revanche, j'avais fait passer des tests d'évaluation PTA aux élèves en novembre et je savais qu'Abdoul avait de réelles difficultés de compréhension. De manière générale, c'est un élève agité, qui parle continuellement et qui a du mal à se concentrer.

1.2 Identification de ce que je souhaite améliorer en classe

En début d'année, j'ai identifié ce que je souhaitais améliorer en priorité en classe et ce qu'il fallait travailler. Il m'a paru prioritaire d'améliorer le vivre-ensemble, et pour cela proposer des projets suffisamment motivants pour les élèves.

Parallèlement, il était indispensable de renforcer la maîtrise du langage chez certains élèves, comme évoqué plus haut. Je me suis d'ailleurs rendu compte que les deux aspects sont liés, le renforcement du langage devant permettre de dépasser frustrations et colères en verbalisant.

J'avais observé que les moments où les élèves agités étaient à l'aise dans le groupe étaient les moments de manipulation : confectionner un gâteau pour l'anniversaire d'un camarade, modeler, réaliser des activités plastiques, et agir en salle de motricité.

1.3 Hypothèses et méthodologie adoptée

Ma problématique est donc née de la nécessité de faire progresser sur le plan du langage mes élèves de moyenne section agités et en difficulté à l'oral et de l'hypothèse que je pouvais pour cela investir systématiquement des activités de manipulation. Je me suis pour cela inspirée de mes lectures – Maria Montessori, Béatrice Missant, Jean Piaget et la méthode *Narramus* conçue par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe. Il s'agissait d'installer ces élèves dans un cadre posé, avec des activités de motricité qui pourraient favoriser leur concentration tout en emportant leur adhésion et leur enthousiasme.

J'ai décidé d'observer plus particulièrement Jeanne, Diego, Abdoul et Ange dans leur tâche de racontage, tout au long de l'année. Et de les valoriser en leur donnant comme objectif de raconter chaque histoire étudiée à leur famille et aux élèves de PS à la fin de chaque période.

1.4 Mise en œuvre de la 1^{ère} séquence de compréhension de récit

J'ai commencé en période 2 par l'album « Le Petit bonhomme de pain d'épice » car les contes en randonnée sont très riches à exploiter avec les élèves compte tenu de leur structure répétitive, facile à mémoriser. Philippe Boisseau² indique aussi que les thèmes abordés - les animaux et la nourriture - sont proches des motivations des élèves à cet âge. J'avais divisé l'album en plusieurs épisodes que nous avons découvert au fur et à mesure avec les élèves. Je me suis inspirée de la méthode enseignée à l'Inspé, qui mêle les méthodes *Narramus* et la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz. Ainsi, je lisais le premier épisode le matin en classe entière, puis demandait à cinq élèves de MS, l'après-midi, pendant la sieste des petits, ce dont ils se souvenaient puis ce dont ils se souvenaient encore, en précisant qu'ils avaient le droit de répéter ce que leurs camarades avaient déjà dit. J'avais également mis les marottes des personnages à disposition au coin regroupement pour que les élèves s'entraînent à raconter l'histoire seuls.

² Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle*, éd. Retz, page 73.

1.5 Réussites et points d'achoppement

Lors de l'évaluation, j'ai constaté que les élèves savaient nommer les personnages, dire leurs intentions et connaissaient le lexique. Les élèves prioritaires et notamment Jeanne se sont passionnés pour les marottes... un peu trop même car des disputes ont éclaté autour de la petite table où elles étaient à disposition avec les cartes lexique ! Les élèves voulaient tous jouer le même personnage (la jument grise avait beaucoup de succès !), ce qui fait que le « racontage » complet de l'histoire n'a jamais vraiment pris.

Je n'ai pas réussi non plus à m'assurer de la bonne compréhension de la ruse du renard (qui demande au petit bonhomme de monter sur son museau... pour le manger). Même si certains élèves étaient capables de raconter un ou plusieurs épisodes en jouant les personnages, il leur était difficile de mener à bien la narration complète. Ce qui pose la question de la tension entre le racontage, individuel, et activités collectives. Un point soulevé par Laurence Lentin³ dès 1972, qui recommandait de se méfier des « *moments collectifs de langage* » et privilégier les échanges adulte/ enfant.

Comme je l'indiquais en introduction, c'est la problématique du langage qui m'a tout de suite semblé la plus riche et la plus déterminante à explorer dans ce nouveau métier de professeur des écoles. Derrière l'envie et la volonté d'amener tous les élèves vers une expression orale plus riche, plus précise, plus fine, il y a bien plus, souligne Mireille Brigaudiot⁴, que l'enrichissement du vocabulaire et la complexification de la syntaxe. Le véritable objectif, dit-elle, est de mettre les enfants en situation de réflexion : « Dans la conception dépoussiérée du langage que j'ai choisie, la production orale n'est que le résultat d'une activité intellectuelle qui s'appelle langage. »

C'est sur ce point que j'ai buté lorsque j'ai commencé le travail avec mes élèves : j'ai constaté qu'ils avaient retenu le « nouveau » lexique de l'album, que tous ou presque, à des degrés ou sur des points divers, avaient amélioré leur syntaxe, l'utilisation des pronoms ou des temps verbaux mais derrière ces mots prononcés (retenus ? récités ?), avaient-ils bien compris les ressorts de l'histoire et les états mentaux des personnages ?

Dès lors, quel enseignement mettre en place, quel choix de méthode ? Ou plutôt quelle combinaison de méthodes imaginer pour m'adapter au mieux aux besoins de mes élèves ?

³ Lentin, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, E.S.F.

⁴ <http://mireillebrigaudiot.info/index.php/les-objectifs-de-1-a-9/objectif-3/> Objectif 3 - Echanger et réfléchir avec les autres

2 « Cognition incarnée » et méthode *Narramus*

2.1 Passer par la manipulation et par le corps

Dans son ouvrage *Des ateliers Montessori à l'école*⁵, Béatrice Missant pointe l'analyse de Maria Montessori, pour qui « *le petit enfant (entre trois et six ans) apprend à connaître le monde en utilisant ses sens (...) A cet âge, l'intelligence ne fonctionne qu'en liaison avec les sens. Le matériel éducatif se doit d'exercer d'abord les sens, de les affiner pour que la compréhension du monde soit plus précise, plus subtile* ».

Les recherches récentes en psychologie montrent que les systèmes sensori-moteur et cognitif sont liés. Bien que les chercheurs⁶ n'aient pas encore réussi à identifier précisément comment l'action physique intervient dans l'apprentissage de connaissances symboliques, il est admis que les interactions entre le corps et l'environnement favorisent les apprentissages dans de nombreux domaines (résolution de problèmes, langage, lecture).

Ainsi, Florence Bara et André Tricot soulignent que « *Le rôle du corps dans les apprentissages et plus généralement dans la cognition est l'objet de controverses importantes au sein des sciences cognitives* ». Ils ont analysé les résultats obtenus lors « *d'apprentissages scolaires faisant appel à la manipulation d'objets physiques ou à la réalisation de gestes* », en faisant appel à deux théories relevant de la psychologie cognitive : la « cognition incarnée » et la « charge cognitive ». Ils concluent que : « *si tout apprentissage mobilise nécessairement la perception de l'environnement et l'action, toute action n'améliore pas pour autant l'apprentissage, et agir plus ne correspond pas forcément à apprendre plus. Les questions de charge cognitive, de type de connaissance mobilisé, et d'expertise des apprenants sont envisagées.* »

Ces chercheurs pointent⁷ « *L'intérêt de l'utilisation du corps [...] pour des mécanismes de plus haut niveau comme la compréhension de texte ou la résolution de problèmes* »⁸. Ainsi, les chercheurs Glenberg et son équipe ont mené une expérimentation. Ils avaient demandé à des enfants de lire un texte à propos d'une ferme. Un des groupes devait en plus « *manipuler des objets représentant des animaux de la ferme, des outils etc. au fur et à*

⁵ Page 54

⁶ Bara Florence, Tricot André, *Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive*, Recherches sur la philosophie et le langage, Paris : Vrin, 2017

⁷ Op cit. page 16

⁸ Glenberg et son équipe (Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich, & Kaschak, 2004)

mesure qu'ils lisent. » La compréhension du texte s'était avérée meilleure. Florence Bara et André Tricot nuancent néanmoins ce résultat : « *Selon la théorie de la charge cognitive, l'effet obtenu serait indirect: ce n'est pas tant les actions réalisées que le fait de devoir réfléchir à la signification du texte, de se poser des questions importantes, qui produit cet effet.* »

Selon ces chercheurs, le fait de manipuler les personnages ou des éléments de décor de l'histoire permettrait à l'élève de se poser de nouvelles questions sur le texte, qui ne lui auraient pas été accessibles par simple écoute de l'histoire. La présence tangible des personnages dans ses mains permettrait à l'élève de garder plus facilement les informations « en mémoire de travail » pour aborder la suite de l'histoire. Cela permettrait aussi de se poser des questions sur ce que font et où sont les autres personnages pendant que j'en garde un dans ma main (marotte, figurine). Cette présence physique des objets pourrait donc faciliter la compréhension de certains liens implicites plus difficiles à comprendre lors d'une exposition uniquement verbale et permettre de mettre en lien les différents éléments de l'histoire.

Les chercheurs ajoutent que selon Gallagher et Lindgren (2015), « *l'effet positif des gestes sur l'apprentissage pourrait être lié, dans certains cas, à la métaphore: en réalisant un geste, un déplacement, un jeu de «faire semblant», on réalise une métaphore de ce que l'on essaie de comprendre* ».

La cognition se construirait à partir des interactions sensori-motrices avec l'environnement qui ne servent pas de base à la construction des représentations mais qui sont la structure même de la pensée.

La compréhension d'une histoire et sa mémorisation passerait donc par tous les sens : l'ouïe (écouter l'histoire lue et racontée), le toucher (manipuler des marottes, des éléments symboliques de l'histoire sur un tapis à raconter), la vue et le corps tout entier, via des conduites motrices, des jeux de rôles, et en somme, du théâtre.

J'ai fait l'hypothèse que certains élèves étaient plus sensibles à l'un ou l'autre de leurs sens ou plus kinesthésiques. L'hypothèse aussi que certains se remémoreraient mieux l'histoire via l'auto-langage. L'idée a mûri de proposer plusieurs types de manipulation et de supports, pour que chaque élève se saisisse de ce qui lui convient le mieux. Ces aides variées - j'y reviendrai - pourraient faciliter la mémorisation.

2.2 Les pratiques d'enseignements efficaces ; la méthode *Narramus*

Le constat de l'inégalité de la maîtrise du langage chez les élèves de maternelle a mis l'école face à un défi : amener tous les élèves à construire des compétences que les plus favorisés ont déjà construit en famille.

Pour y parvenir, les dernières recherches préconisent de faire acquérir différentes compétences : la compréhension de récits, le « savoir raconter » et l'acquisition de davantage de lexique. L'efficacité de l'enseignement est optimale lorsque les enseignants ou les parents travaillent à la fois sur le sens de l'histoire, le vocabulaire et les illustrations.

Les recherches récentes montrent aussi que l'école maternelle peut réduire les écarts et obtenir des effets positifs sur les enfants de milieux populaires, tant pour la qualité de la compréhension que pour le vocabulaire. Ce qui fait la différence, ce sont les compétences enseignées et la manière d'enseigner ces compétences indiquent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, les concepteurs de la méthode *Narramus*. L'objectif étant de développer le **langage d'évocation** des élèves. Pour y parvenir, les dispositifs pédagogiques les plus efficaces sont : les discussions systématiques entre enseignant et élèves, les tâches cognitives de haut niveau confiées aux élèves (raconter, inférer) et une « attention permanente au développement du vocabulaire ».⁹

2.3 La mise en œuvre en période 3 : *Les trois petits cochons*

2.3.1 Le dispositif

Pour permettre à mes élèves de mémoriser au mieux l'histoire des trois petits cochons, j'ai donc choisi de suivre plus systématiquement la méthode *Narramus* en divisant ma séquence en trois phases : découverte, appropriation et racontage individuel. Je me suis aussi inspirée du manuel Accès « Autour des livres TPS/PS » qui laisse beaucoup de place aux sens pour l'apprentissage des albums.

Comme chez *Narramus*, j'ai découpé l'histoire en plusieurs épisodes et présenté pour chaque séance le lexique de l'épisode du jour. J'ai demandé aux élèves de créer dans leur tête une boîte mémoire pour les mots nouveaux à retenir. A chaque séance, nous commençons par réviser le vocabulaire de l'épisode précédent.

⁹ Goigoux Roland, Cèbe Sylvie, *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* page 9.

J'ai également présenté à l'ensemble de la classe le projet : nous allons découvrir l'histoire et les nouveaux mots tous ensemble le matin et les élèves de moyenne section s'entraîneraient l'après-midi à retenir l'histoire pour pouvoir la raconter aux petits (et à leurs familles) avant les vacances.

Pour développer les compétences d'abstraction, et suivant toujours la méthode *Narramus*, j'ai d'abord lu puis raconté chaque épisode sans montrer les illustrations et en demandant aux élèves d'imaginer dans leur tête le « dessin animé » de l'histoire. Je leur demandais d'imaginer dans leur tête l'image qui suivrait pour ensuite la comparer avec l'image du livre.

J'ai aussi choisi de travailler en groupe encore plus restreint l'après-midi, c'est à dire avec la moitié du groupe des MS, quatre ou cinq élèves afin de favoriser au maximum les échanges interindividuels adulte/ enfant.

2.3.2 Les activités de manipulation

Tout au long de la séquence, j'ai intercalé des activités motrices ou de manipulation à chaque étape. Ainsi, lors d'une séance décrochée avant la lecture de l'album, j'ai apporté trois sacs mystère qui contenaient respectivement de la paille, des brindilles et des morceaux de brique. Les élèves ont tous pu toucher pour tenter de deviner le matériau (beaucoup ont pris la paille pour du bois).

Afin de permettre aux élèves de mieux mémoriser les mots, j'ai présenté systématiquement deux cartes lexique plastifiées : une photo d'un loup ou d'un cochon « en vrai » et l'illustration correspondante dans l'album, en guidant une comparaison entre les deux. Cela pour multiplier les canaux d'encodage et leur permettre de mémoriser plus facilement le mot et un panel d'images associées.

J'ai créé une boîte à conter dans laquelle les élèves pouvaient trouver les marottes des personnages de l'histoire, les fiches lexique avec illustration du mot (flashcards) et trois petites figurines cochons. J'avais fabriqué aussi un tapis de conte vert (en mousse caoutchoutée) avec la représentation des trois maisons ; trois carrés jaune, marron et orange pour figurer les maisons de paille, de bois et de briques. Ainsi les élèves pouvaient déplacer les cochons d'une maison à l'autre et mieux retenir la chronologie de l'histoire.

Autre dispositif : les illustrations des éléments de l'histoire – les trois maisons, la cheminée et le feu - plastifiées et fixées au tableau (à l'aide de scotch aimanté). Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à jouer avec. Ils pouvaient s'emparer des marottes, remettre les maisons dans l'ordre chronologique, souffler dessus avec la marotte du loup et « faire passer » le ou les cochons dans la maison suivante. Ce système a très bien fonctionné. Les élèves l'utilisaient au tableau lors des temps d'accueil ou de jeux libres. Dans leur enthousiasme, ils jetaient même les maisons au sol au fur et à mesure que le loup faisait tomber les maisons de paille et de bois !

Nous les avons aussi utilisés en les posant sur un second tapis à raconter en feutrine noire. Moi ou un élève tenait la maison droite et nous la posions à plat quand le loup avait soufflé dessus. Sous la maison de briques, on disposait la cheminée avec la marmite dans laquelle le loup tombait à la fin de l'histoire (Cf Annexes 1 et 2).

J'ai trouvé que ces différents dispositifs cohabitaient bien et les élèves ont varié les utilisations à leur convenance, ce qui a beaucoup soutenu leur mémorisation. Je pense que le détournement (les images étaient faites pour rester au tableau au départ) a joué dans l'appropriation par les élèves des outils et de l'histoire en elle-même.

D'autant que nous avons un autre dispositif au tableau : les images séquentielles de l'histoire¹⁰ (cf Annexe 3). Les élèves ont beaucoup aimé les remettre dans l'ordre dans les moments libres ou lors des temps d'évaluation, à l'accueil ou l'après-midi avec les MS.

2.3.3 Jouer au loup en salle de motricité

En parallèle, pour bien inscrire à la fois la chronologie des événements et les ressorts de l'histoire, nous avons joué au loup et aux cochons (jeu de poursuite) plusieurs séances en salle de motricité. Les deux premières séances, les élèves étaient séparés en 4 groupes : 5 élèves pour chacune des trois maisons et un groupe de spectateurs. Je jouais le loup pour la 1^{ère} séance. Les élèves devaient construire leur maison à l'aide de légers tapis carrés qui s'emboîtaient et à l'aide de briques en plastique (plus solides) pour la maison de briques. J'avais collé les éléments de l'histoire à côté de chaque maison pour l'identifier (cf Annexes 1 et 2). Puis le loup venait dire : « Ouvre-moi ta porte petit cochon ou cognerai, je taperai du pied, je soufflerai et ta maison tombera par terre ». Les élèves devaient répondre : « Non, je n'ouvrirai pas ! » ou « Non, on n'ouvrira pas ! ». Alors je soufflais, cognais, tapais du pied et la maison tombait. Alors j'interrogeais les élèves : « Alors, dans quelle maison allez-vous

¹⁰ Issues du manuel *Autour des livres TPS PS*, Accès 2020.

vous réfugier ? » et ils devaient répondre : « dans celle en bois » puis « dans la maison de briques » et le faire. Beaucoup de plaisir à se faire peur et beaucoup de rires !

Nous avons réitéré la séance et cette fois ce sont trois élèves qui jouaient le rôle du loup. Puis nous avons faits deux autres séances avec une variante « déménageurs » : cette fois-ci les maisons étaient symbolisées par un tapis à terre. On avait disposé plusieurs objets dans la maison de paille (sacs de graines, petites balles, cerceaux, petits plots souples). A l'arrivée, le loup répétait la formule « Ouvre-moi ta porte petit cochon ou... ». Les cochons de la maison de paille devaient répondre « Non, je n'ouvrirai pas ! » comme la première fois mais cette fois-ci, ils devaient déménager toutes leurs affaires chez le 2^e cochon puis idem chez le 3^e cochon.

Ce passage par la motricité a très bien fonctionné ! Les élèves étaient très enthousiastes et cela les a aidé à retenir les formules de question/ réponse entre le loup et les cochons et à structurer l'espace et le temps du récit. Cela a été sensible dans les bilans de séance. Les élèves étaient capables de dire quelle maison était détruite d'abord puis ensuite et à la fin la dernière reste debout. Ils étaient capables aussi de se réapproprier les formules du récit en passant au « on ne t'ouvrira pas » puisqu'ils étaient plusieurs à jouer le 1^{er} et le 2^e cochon. Cela a été une bonne façon d'évaluer leur compréhension de l'histoire.

2.3.4 Construire les maisons des cochons

J'ai demandé aux élèves, à plusieurs reprises, de construire les maisons des cochons avec des cubes, des Kaplas, des PlusPlus pour leur faire travailler la représentation dans l'espace, les différences de solidité des maisons et le vocabulaire : murs, toit, fenêtre(s), porte. (cf annexe 4).

2.3.5 Arts plastiques et motricité fine

Afin de raconter l'histoire à la maison, nous avons réalisé avec les élèves un tapis à raconter présentant les trois maisons des cochons, attachées au support par une languette en papier. Ainsi, il était possible de maintenir les maisons debout et de les baisser au fur et à mesure que le loup soufflait dessus (cf annexe 5).

Pour réaliser les maisons, les élèves devaient coller sur la 1^{ère} de véritables morceaux de paille, sur la seconde des morceaux de carton pour représenter les planches de bois et sur la

troisième de petits carrés de papier orangé (pour les murs) et de papier de soie rouges (pour le toit). Il s'agissait pour moi ou l'Atsem de faire verbaliser les élèves pendant leur travail pour faire passer le vocabulaire passif de description des matériaux et des éléments des maisons dans le vocabulaire actif des élèves.

Afin de permettre aux élèves de jouer l'histoire à la maison, je leur ai aussi fait réaliser des marottes des trois cochons et du loup. Ils ont ainsi pu repartir à la maison avec leurs marottes et le tapis à raconter.

J'ai su par certains parents que les enfants (pas les prioritaires malheureusement) s'étaient réellement emparés de ces supports pour raconter l'histoire à leurs parents ! Je me suis dit que pour renforcer le lien école - familles, il serait bon de communiquer davantage sur ce point à l'avenir. J'avais certes rédigé une petite note sur l'ENT de la classe (Paris Classe numérique) mais j'ai pensé ensuite que la meilleure solution aurait sans doute été de fabriquer un seul jeu de tapis et marottes réunis dans un sac à raconter que j'aurais fait tourner dans les familles pendant la séquence, permettant d'avoir des retours de ce qui s'était passé à la maison pendant notre travail sur l'album !

2.4 Restitution de l'histoire. Observations et analyse

La création du tapis à raconter a été un bon support de langage. Sa réalisation (décorer et coller les maisons ; réaliser les marottes), bien que chronophage, a permis de parler des matériaux des maisons et de les caractériser (solides ou pas) et aussi de remettre dans l'ordre les maisons en travaillant l'aspect ordinal des nombres (1^{ère} maison, 2^e, 3^e).

Comme je trouvais difficile que les élèves racontent l'histoire en se l'appropriant avec leurs propres mots (qu'ils n'avaient pas forcément), je me suis procuré l'Oralbum¹¹ des *Trois Petits Cochons*. Nous avons ainsi découvert avec les élèves, une version pour les MS avec les objectifs syntaxiques attendus à cet âge. L'histoire est plus simple que le conte traditionnel et a sans doute aidé mes élèves à la bonne compréhension. Le CD inclus a permis des réécoutes régulières des versions pour les petits et pour les moyens ; ceci dans le but de varier les mots et les formules syntaxiques afin d'éviter que les élèves apprennent des formules toutes faites qui peuvent s'avérer sclérosantes et freiner leurs capacités à raconter avec leurs propres mots. Parallèlement, j'avais aussi dans l'imagier de la collection Oralbum des flashcards lexique avec d'un côté une image et de l'autre des noms ou verbes qualifiant ou décrivant l'histoire.

¹¹ Boisseau P. (collection dirigée par) *Les Trois Petits Cochons*, 2020, Les Oralbums maternelle éditions Retz.

Nous les avons beaucoup utilisées pour le jeu du loto, ce qui m'a permis de faire acquérir un nouveau lexique aux élèves sur l'histoire. Par exemple « grimper » : « le loup grimpe sur le toit pour passer par la cheminée ». J'ai observé, lors de l'évaluation des élèves, que la grande majorité avait intégré ce nouveau lexique ! (Cf annexe 7).

3 Pour aller plus loin...

3.1 Faciliter les inférences.

En période 4, j'ai décidé de travailler sur *La Petite poule Rousse*, dans la version de Byron Barton. J'avais noté, lors de l'étude des précédents albums, la difficulté pour les élèves de bien comprendre les liens de causalité et les états mentaux des personnages.

Un des principaux axes recommandés par la méthode *Narramus* pour permettre aux élèves de comprendre un texte en profondeur est de développer les compétences inférentielles. Il s'agit de permettre aux élèves « d'inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements »¹². C'est cette compétence qui détermine la qualité de la compréhension. En effet, pour comprendre l'implicite, les élèves doivent identifier tout ce qui caractérise les personnages : leurs émotions, leurs caractères, leurs intentions, leurs « identités psychologiques et sociales » ou encore « leurs systèmes de valeurs »¹³.

Pour commencer à construire des compétences inférentielles chez mes élèves, j'ai donc essayé de lever en amont le maximum d'obstacles à la compréhension, afin d'alléger ensuite leur tâche langagière.

Ainsi, j'ai choisi d'agir sur la connaissance des états mentaux des personnages. *La petite poule rousse* pose la question de ce qu'exige une relation d'amitié. Comment cette relation peut-elle exister s'il n'y a pas d'entraide ? Qu'est-ce que l'amitié pour les élèves ? Comment la conçoivent-ils ? J'ai donc programmé une séance de « débat philosophique » et proposé un réseau de lecture sur l'entraide.

Considérons d'abord les états mentaux des personnages. Afin d'aider les élèves à imaginer comment pouvait se sentir la petite poule lorsque ses amis refusaient systématiquement de l'aider, j'ai consacré une séance à un débat sur l'amitié. Parmi d'autres

¹² Goigoux Roland, Cèbe Sylvie, *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* page 19

¹³ Dumortier et Dispy, 2006 ; Blanc, 2010 ; Goigoux et Cèbe, 2013.

échanges, j'ai retenu (et noté au tableau, en dictée à l'adulte) les réponses à la question « Comment te sentirais-tu si tes amis refusaient de t'aider ? ». Je n'ai quasiment eu que des réponses pertinentes sauf pour un des quatre élèves prioritaires. Ainsi, les élèves ont dit qu'ils se sentiraient : « triste/ énervé », « en colère », « seul (e) » alors que cet élève, en difficulté sur le plan de la compréhension, a dit qu'il se sentirait « gentil ». J'ai essayé de creuser pour lui faire compléter ou étayer sa réponse mais il est resté sur cet adjectif ... Ce qui a confirmé la priorité absolue de travailler en profondeur et de façon systématique les émotions, caractères et intentions des personnages dans tous les albums vus en classe !

Pour nourrir une meilleure connaissance des états mentaux des personnages de la Petite Poule Rousse, j'ai puisé pour les lectures offertes de la période dans un réseau de lectures sur l'entraide. Nous avons lu notamment « Minusculette en hiver » de Kimiko, « A trois on a moins froid » d'E. Devernois, « Juste un petit bout » d'E. Jadoul, « La valise » de C. Naylor-Ballesteros.

J'ai aussi abordé les thèmes de la ferme et des plantations pour préparer le contexte de l'album. Enfin, comme pour les Trois Petits Cochons, j'ai à nouveau proposé les images séquentielles des éditions Accès pour que les élèves s'entraînent quotidiennement à retrouver l'ordre des événements du récit.

3.2 Préparer le contexte de l'album : la poule, la ferme, les plantations

A la lumière des informations trouvées dans l'article de Florence Bara et André Tricot sur l'apport du corps dans la compréhension de récit, j'ai décidé de renforcer les connaissances préalables des élèves sur l'univers du nouvel album que nous allions étudier : La petite poule rousse, de Byron Barton. Ainsi les chercheurs indiquent que la manipulation du matériel et des personnages permet de « maintenir les informations en mémoire de travail » et aussi de réfléchir à d'autres aspects comme se demander ce que font les autres personnages pendant que je « joue » le rôle de tel personnage. « *Selon la théorie de la charge cognitive, l'effet obtenu serait indirect: ce n'est pas tant les actions réalisées que le fait de devoir réfléchir à la signification du texte, de se poser des questions importantes, qui produit cet effet [de meilleure compréhension]* ». ¹⁴

J'ai donc mis en place des séquences de travail complémentaires, en lien avec les thèmes de la Petite poule rousse. D'une part, une séquence autour des animaux de la ferme.

¹⁴ Op. Cit.

J'ai mis à disposition des élèves des livres documentaires sur la poule et sur la ferme, que nous avons lus tout au long de la période. J'ai aussi demandé aux élèves, en atelier autonome, ou lors des jeux libres, de construire différents enclos en kaplas pour chaque catégorie d'animaux de la ferme. L'objectif était de nommer les animaux, de les catégoriser, avec comme contrainte supplémentaire, surtout pour les moyens, de construire des enclos de différentes formes : carrés, triangulaires ou ronds. C'était un moyen de les familiariser avec le lexique de la ferme pour alléger ensuite la charge langagière liée à la mémorisation de l'histoire de la poule rousse.

3.3 Reproduire les actions des personnages : planter et faire du pain.

J'avais retenu cet album pour une autre raison : j'avais prévu de travailler sur les graines et la germination dans le domaine Explorer le monde. L'idée étant de rendre le travail sur le lexique de l'album le plus concret possible, j'ai trouvé très intéressant de planter nous aussi en classe, comme la petite poule rousse. Ainsi, j'ai d'abord présenté les fiches lexique sur la plantation du blé liées à l'album de *La Petite Poule Rousse*.¹⁵ (Cf. Annexe 6). Puis, nous avons découvert l'album *Toujours rien ?* de Christian Voltz qui illustre les différentes étapes depuis la semence de la graine jusqu'à sa germination. Nous avons ensuite effectué avec les élèves des tris de graines. Graines que nous avons ensuite semées puis observées et arrosées chaque jour. Nous avons constaté que les graines germaient puis devenaient des plantes qui grandissaient, tout comme la petite poule rousse dont les grains de blé sont devenus de « grands épis de blé ».

Cette expérimentation en classe s'est avérée très riche car lorsque les élèves hésitaient sur le lexique, disant par exemple « Qui veut m'aider à couper les grains de blé ? » au lieu des « épis » de blé, je leur demandais de se remémorer ce que nous avons semé, en leur montrant nos graines et nos plantations dans la classe, et alors le mot « graines » leur revenait !

Comme dans *La Petite Poule Rousse*, j'ai aussi proposé aux élèves de modeler différents pains (en pâte à modeler). D'abord en atelier dirigé puis en autonomie, ils ont, comme la petite poule, pétrit la pâte pour former différents pains : baquette, pain allongé, pain rond. Cette activité leur a permis de se rendre compte des gestes de la poule pour fabriquer du pain, d'expliquer que le pain se mangeait cuit et qu'il fallait bien penser à le mettre au four (du coin cuisine !), et que le pain cuit avait une bonne odeur qui, dans d'autres versions de l'histoire, attire les amis de la poule qui veulent l'aider à le manger. J'ai malheureusement

¹⁵ Fiches lexique issues de l'album « Autour des livres TPS-PS », Accès, 2020.

manqué de temps pour fabriquer du pain en classe mais nous avons lu un livre documentaire sur la fabrication du pain.

3.4 Vers le théâtre. Les masques.

Afin d'entrer davantage dans la théâtralisation et que les élèves s'approprient les répliques des personnages au style direct, nous avons réalisé un jeu de masques pour les quatre personnages de l'histoire. Cela a permis de passer de formulations de type « pas moi dit le chat » à « pas moi » pour l'élève qui portait le masque du chat.

Ces nouveaux outils ont permis aussi de laisser le choix aux élèves entre les marottes ou les masques et de faire disparaître les potentielles disputes (qui ont presque totalement disparu).

Comme les élèves de moyenne section s'étaient entraînés à raconter l'après-midi, la restitution finale devant leurs camarades de petite section en fin de période a été vraiment réussie ; les petits se sont montrés très intéressés par les masques et ont voulu ensuite les essayer !

3.5 Dessin, manipulation et métacognition

En plus de ce travail de théâtralisation, et pour aider les élèves à s'approprier l'univers de la Petite Poule, je leur ai demandé de dessiner la poule, puis sa maison (avec des résultats surprenants : une maison en forme d'œufs, avec des pattes de poule !) Les élèves ont aussi décoré une poule imprimée en noir et blanc : ils devaient remplir la poule en découpant et collant de petits morceaux de papier de soie jaune, orangé et rouge. Cette poule était ensuite collée sur un fond bleu. Au-dessus, les élèves devaient retrouver les lettres découpées du titre de l'album et les coller sur le modèle. Enfin, pour favoriser la métacognition, ils devaient me dicter une phrase à propos de l'histoire. Il pouvait s'agir du résumé de l'histoire ou bien d'un épisode, avec les formules de question-réponses : « Qui veut m'aider à planter/ faucher / moudre (...) faire le pain? » ; « Pas moi dit le canard », « Pas moi dit le chat », « Pas moi dit le cochon ». (Cf annexe 7)

Deux autres ateliers consistaient à colorier avec les bonnes couleurs et sans dépasser deux reproductions des illustrations de l'album de Byron Barton : la double-page où la poule demande à ses amis de l'aider à planter et la page de fin où la poule mange le pain avec ses

trois poussins. Ce travail a permis de faire verbaliser les élèves autour de l'action représentée, des personnages et de leurs états mentaux et intentions.

3.6 Des progrès chez les élèves

Dans l'ensemble, j'ai pu noter des progrès chez tous les élèves prioritaires. (Cf annexes 8 et 9). J'avais fixé des points de vigilance différents chez ces élèves. Pour Jeanne et Diego la prononciation et les connecteurs logiques. Pour Abdoul, les pronoms et les temps verbaux et pour Sacha, la prise de parole en petit puis grand groupe.

Pour Jeanne, il est un peu difficile d'évaluer les progrès pour les connecteurs logiques. Elle est passée de « après » pour la 1^{ère} histoire (les trois petits cochons), à « alors », « un jour », « et c'est » pour la 2^{nde}. Et il semble que sa prononciation se soit un peu améliorée. En tous cas, ses structures syntaxiques se sont beaucoup améliorées et son discours est beaucoup plus compréhensible.

Diego est passé des connecteurs logiques « un jour » et « après » à « et après » et « alors ». Je n'ai pas noté beaucoup de progrès concernant les pronoms (« i » reste peu ou prou le pronom unique) mais de gros progrès pour le lexique et la syntaxe et une forte implication dans tous les apprentissages qui est un point très positif pour la suite.

Abdoul maîtrise de nouveaux connecteurs logiques : « ensuite », « un jour », « et alors ». Le genre des pronoms n'est pas complètement fixé. Au moment du travail sur les trois petits cochons, il n'utilisait que le « il » alors que je l'ai enregistré disant « elle demandait à ses amis » et « toute seule » pour la Petite Poule Rousse. Reste à ancrer cet apprentissage. En revanche, il a beaucoup progressé sur les plans du lexique et de la syntaxe et est beaucoup plus posé, concentré et volontaire. J'ai pu l'observer notamment lors de tâches manuelles et d'exercices graphiques.

Quant à Sacha, ses prises de parole beaucoup plus nombreuses en petit et grand groupe m'ont permis de constater une bonne maîtrise du lexique, du système des temps verbaux et de la syntaxe. Il a pris confiance et s'impose même dans le groupe pour participer. Il est vrai que j'ai davantage investi la méthode Péroz pour la Petite Poule en introduisant, le temps de deux séances, le système de distribution des jetons pour chaque phrase formulée. Cela a vraiment bien fonctionné et motivé les élèves à raconter davantage.

3.7 Observations et analyse

Je repère deux obstacles ou limites (que j'essaierai de dépasser en période 5 !) : la compréhension des états mentaux des personnages me semble difficile à travailler avec les élèves, si ce n'est en systématisant au quotidien le questionnement, le fait de mettre des mots sur des émotions, des paroles, des attitudes... d'analyser aussi le comportement des personnages dans chaque album, leurs réactions en demandant chaque fois aux élèves ce qu'ils en pensent et ce qu'ils auraient fait à la place des personnages.

Autre point que j'aimerais travailler davantage : travailler le lexique en passant davantage par le mime, la théâtralisation. Nous l'avons fait par exemple avec le loup des Trois petits cochons en apprenant la comptine « Tralala c'est le loup, le gros loup du bois » en mimant avec le visage et les gestes un loup féroce. Cela avait aidé à construire le personnage du loup, en donnant une référence aux élèves qu'ils pouvaient imiter. Je pense donc utile de faire des dictées de mots mimées, des jeux où un élève choisit une carte lexique et la mime face à ses camarades ou en salle de motricité par binômes. Cela pourrait être un jeu à faire en atelier dirigé : prendre toutes les *flashcards* d'un album, en tirer une au sort et aider l'élève à mimer puis transformer ce jeu en atelier autonome.

J'ai trouvé que les masques, utilisés pour La Petite Poule Rousse, ont apporté une modalité différente dans le sens où les élèves ont pu se cacher derrière et devenir ainsi plus facilement l'animal qu'ils jouaient. A l'avenir, je retiendrai cette option qui enrôle véritablement les élèves dans le jeu (théâtral) et leur permet plus facilement de passer au discours direct et de réécrire les « dialogues » avec leurs propres mots ! Je pense d'ailleurs qu'il est essentiel d'introduire les masques beaucoup plus tôt que je ne l'ai fait, dès le début du racontage par les élèves. Cela leur permet, en s'amusant, d'entrer plus facilement dans les apprentissages et de très vite s'approprier l'histoire.

Je pense très utile aussi d'utiliser le temps d'une ou deux séances, la méthode de Pierre Péroz avec remise des jetons (et règle de reprise des jetons si l'on coupe la parole entre autres), surtout pour un épisode de l'album que l'on juge difficile. Cela peut mettre en confiance les élèves plus fragiles qui trouveront avantage à répéter les propos de leurs camarades pour mieux comprendre et mémoriser les ressorts de l'histoire.

J'aimerais donc pérenniser, pour l'étude de prochains albums, l'usage du jeu théâtral, le passage par le corps et le mime pour la mémorisation du lexique, ce que je n'ai pas encore beaucoup eu l'occasion d'essayer. Et également de réinvestir le lexique dans d'autres

activités. La préparation du contexte de l'album me semble aider beaucoup aussi car cela allège le travail de compréhension et de mémorisation des élèves, notamment pour le lexique nouveau (le lexique des plantations par exemple pour la petite poule rousse). Il me semble essentiel de continuer à travailler en réseau de lectures autour du thème de l'album pour enrichir les connaissances et faciliter l'encodage et la mémorisation des mots nouveaux.

Enfin, dans les prolongements possibles, je trouve intéressant d'explorer le tutorat entre élèves. Les groupes de langage hétérogènes, tels que je les ai progressivement mis en place, permettent de faire progresser les élèves qui hésitent sur la syntaxe ou buttent sur un mot. J'ai adopté cette démarche pour la Petite Poule rousse car j'ai trouvé que le système le plus efficace était de faire travailler les élèves par trois. Un élève jouait la poule et les deux autres se partageaient les autres personnages. Cela permettait à un élève plus fragile (les quatre élèves prioritaires) d'écouter deux fois l'histoire racontée par ses camarades avant de la raconter lui-même, ce qui a grandement favorisé leurs progrès.

Il me paraît judicieux aussi de renforcer le lien école-familles en explicitant davantage la démarche de compréhension de récit et en faisant circuler de famille en famille un sac à raconter avec tapis de conte et marottes.

Conclusion

« La mise en scène de l’histoire par les élèves a un effet notoire sur la qualité de leur compréhension, le développement de leurs compétences narratives ainsi que l’acquisition du vocabulaire »¹⁶

On l’a vu, pour apprendre à comprendre un texte, les élèves doivent apprendre à le raconter. Or il y a là une forme de paradoxe car, pour certains élèves, peu habitués à réfléchir aux caractéristiques psychologiques et sociales et aux intentions des personnages, et qui n’ont pas bénéficié chez eux de « lectures partagées », il s’avère difficile de comprendre les états mentaux des personnages et les ressorts d’une histoire.

La question que je me suis posée était donc de déterminer si la manipulation et des supports physiques pouvaient aider à une meilleure compréhension et verbalisation dans le cadre de l’étude d’un album.

Les expérimentations successives menées dans ma classe, en variant les modalités, outils et supports montrent effectivement que l’implication du corps dans la mise en scène du texte améliore la qualité de la compréhension. Il semble particulièrement profitable pour les élèves de faire varier les modalités d’accès au récit en faisant par exemple coexister chemin à raconter et figurines avec des masques ou encore avec des marottes, tapis de conte et éléments symboliques de l’histoire (maisons, moulin, four à pain). Les différents canaux d’accès au sens et aux personnages semblent permettre aux élèves de mémoriser l’histoire de façon plus riche, précise et pérenne. Sans oublier le choix offert à chacun de se saisir de ce qui lui « parle » le plus, gage de plaisir et de réussite !

J’ai d’ailleurs été surprise en travaillant sur la compréhension de récit par l’enthousiasme des élèves. J’avais peur qu’une lassitude ne s’installe en travaillant en profondeur un album mais c’est le contraire qui s’est produit, quel que soit l’album étudié, les élèves se sont beaucoup intéressés aux marottes, aux tapis de conte, aux masques et à tout ce qui avait trait aux récits ! Ces résultats positifs que j’ai constatés m’encouragent à continuer à explorer avec les élèves l’apprentissage du « savoir raconter » à travers le théâtre, le mime et la manipulation pour une meilleure compréhension des récits.

¹⁶ Cèbe S., Goigoux R., (2018). *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*, E.N.S Éditions, n°1.

BIBLIOGRAPHIE

- Boisseau Philippe, (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle*, Canopé éditions.
- Brigaudiot Mireille, (2015). *Langage et école maternelle*, Hatier.
- Cèbe Sylvie, Roux-Baron Isabelle, Goigoux Roland, (2020). *Narramus Apprendre à comprendre et à raconter Petite taupe, ouvre-moi ta porte !* Editions Retz.
- Cellier M., (2014). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz.
- Ferrand M-F. et Maisonnnet A-C, (2008). *Le langage, quelle aventure ! vol.1*, scéren CRDP Lyon.
- Florin A., (1999). *Le développement du langage*, Dunod,
- Graf O. et F., (2011). *Littérature et langage à l'école maternelle*, t.2, scéren CRDP Nord Pas de Calais.
- Lentin, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, E.S.F.
- Missant Béatrice, (2014). *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle*, Esf éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Morin Marguerite, (2017). *La pédagogie Montessori en maternelle, Pour une pratique à l'école publique*, ESF Editions.
- Péroz P. et Delaborde M., (2021). *11 histoires pour une année de langage en Moyenne Section*, Hachette éducation, Pédagogie pratique.

SITOGRAPHIE

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

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf Consulté en novembre 2021

- Lectures à l'École : des listes de référence

<https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-referenc>.

Consulté en novembre 2021

- Eduscol. La littérature de jeunesse à l'école maternelle.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

- Association Dulala, D'une langue à l'autre

<https://dulala.fr/la-boite-a-histoires/>

https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2016/10/forumlecture_boiteahistoire_dulala.pdf

Consulté en novembre 2021

- Florence Bara, André Tricot. Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889164/document>

Consulté en février 2022

- Padlet du groupe "Échange de pratiques TPS/PS" du REP+ Rabelais Blois

La petite poule rousse de Byron Barton, un album analysé selon la démarche "Narramus"

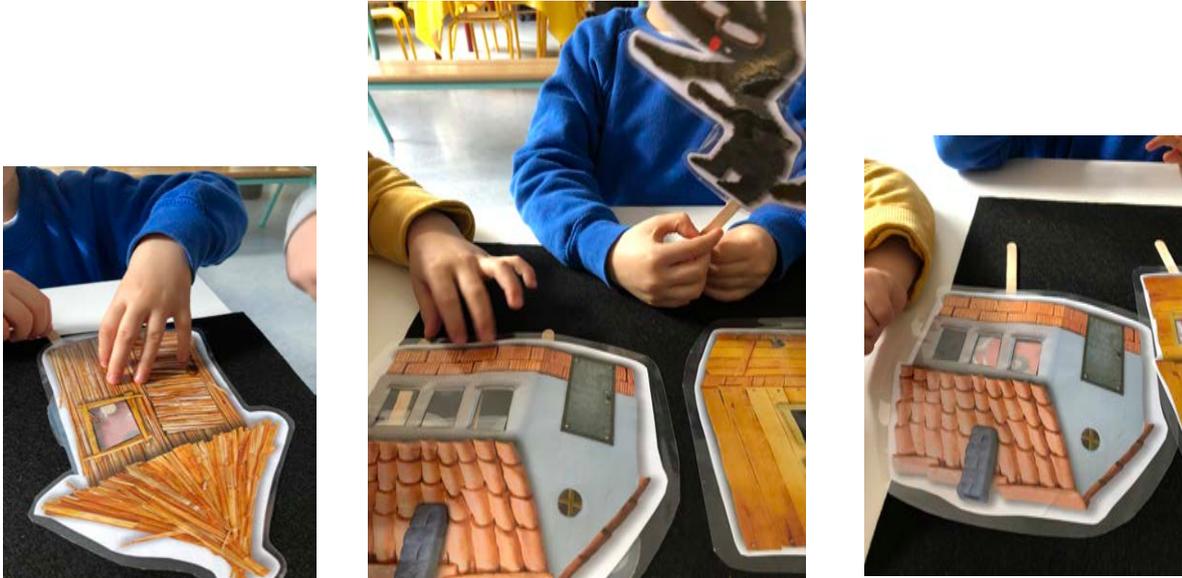
https://fr.padlet.com/sylvaine_borel/LaPetitePouleRousse

Consulté en février 2022

ANNEXES

Annexe 1

1/ Deux élèves cachent les marottes derrière les maisons. On peut voir le 1^{er} cochon par la fenêtre de la maison en paille, le 1^{er} et le 2^{ème} à travers les deux fenêtres de la maison en bois et enfin les trois cochons réfugiés chez le 3^{ème} frère dans la maison en briques.



Annexe 2

2/ Les éléments de l'histoire que l'on peut manipuler ou fixer au tableau (du scotch aimanté est collé derrière), notamment pour les remettre dans l'ordre : paille puis bois et enfin briques. La cheminée se fixe derrière (dessous) la maison de briques.



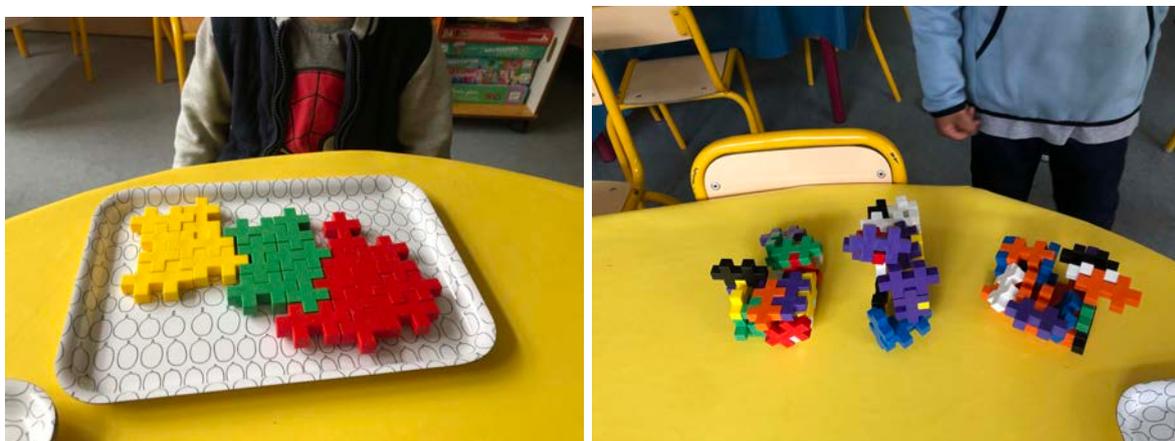
Annexe 3

3/ Images séquentielles de construction des maisons (à gauche) puis quand le loup vient toquer aux portes des maisons.



Annexe 4

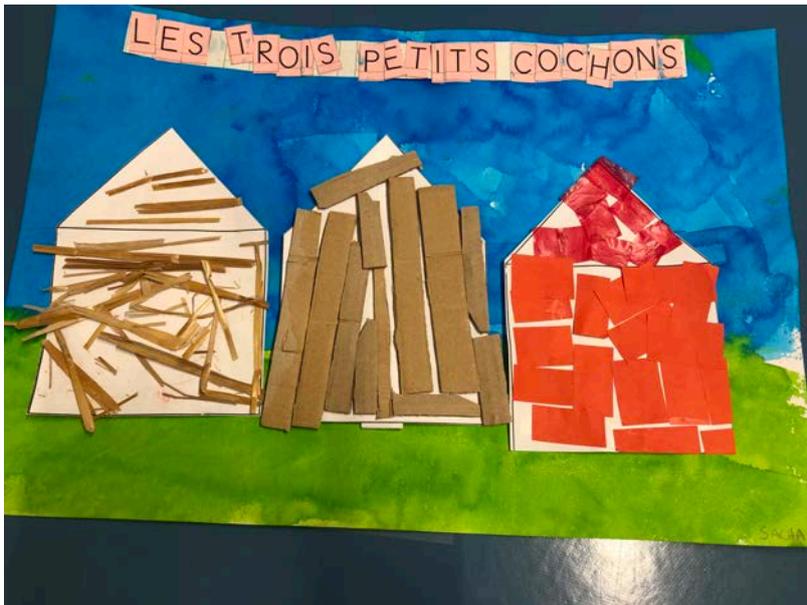
4/ les maisons des cochons construites par les élèves.





Annexe 5

5/ Les tapis à raconter fabriqués par les élèves.



Derrière la maison de briques se cache la cheminée.



Annexe 6

6/ Exemple des *Flashcards* lexique de *La Petite Poule Rousse*.



SEMER

Mulle Blanche - pain
© Auteur des Termes TFD-PS - © Institut Curie - CC-BY-SA



RÉCOLTER

Mulle Blanche - pain
© Auteur des Termes TFD-PS - © Institut Curie - CC-BY-SA



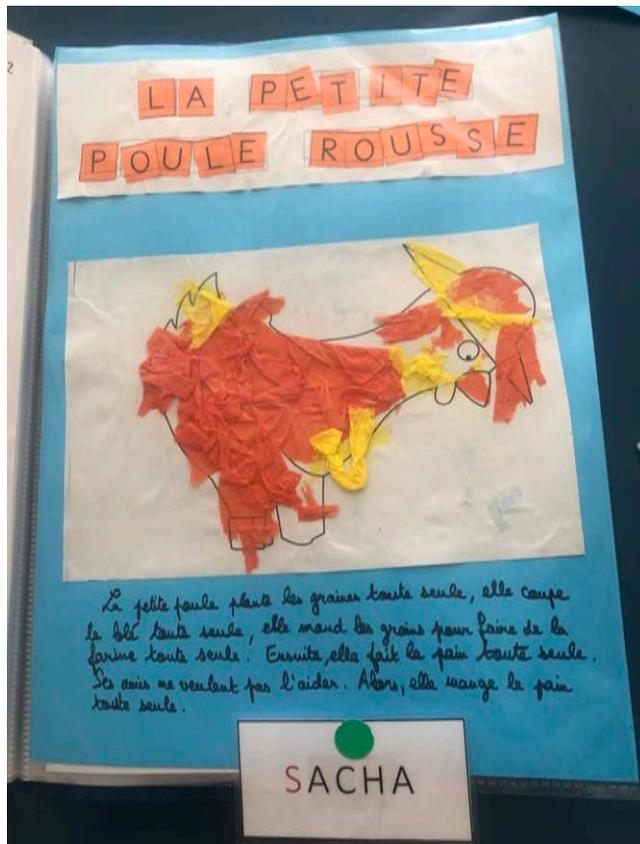
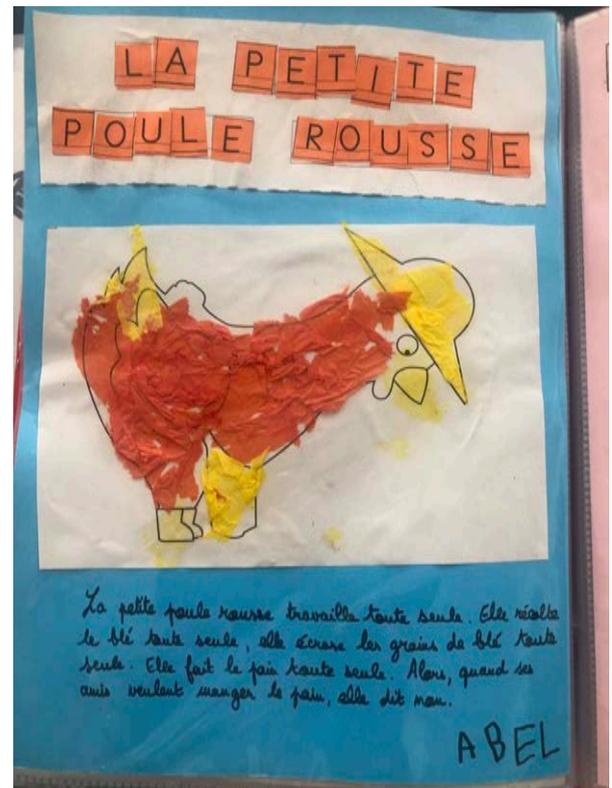
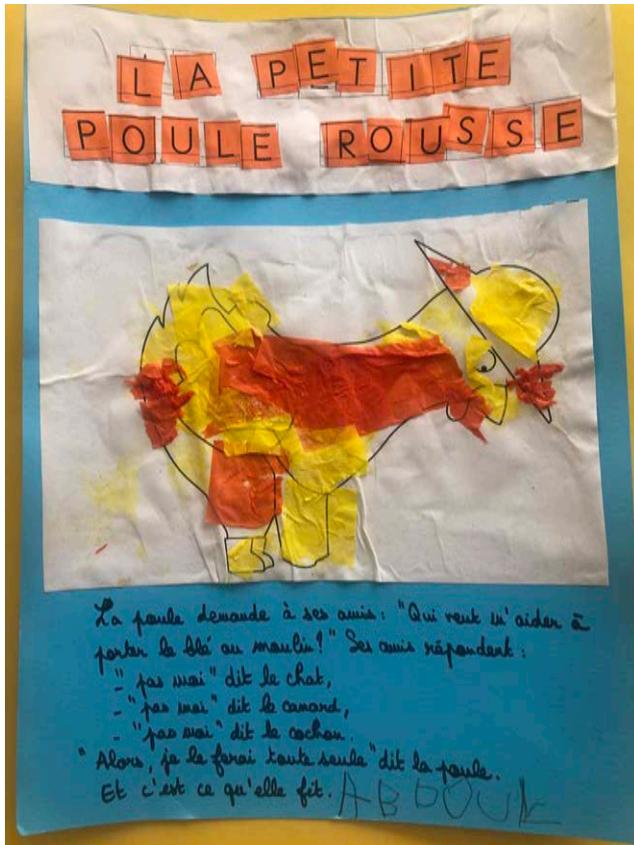
DES GRAINS
DE BLÉ



DES ÉPIS DE BLÉ

Annexe 7

7/ Arts plastiques autour de l'album pour nommer et caractériser la Petite Poule. Les élèves m'ont dicté une phrase à propos de l'album.



Annexe 8

8/ Grilles d'observation – Les Trois Petits Cochons

LES TROIS PETITS COCHONS			
Objectifs syntaxiques - pour les élèves de moyenne section			
Elèves	Principale difficulté identifiée:	Adjectifs	Adverbes
Jeanne	Prononciation; connecteurs logiques?	trois, petit(s), solide, content, dur, belle, jolie	fort, aussi
Diego	Prononciation; connecteurs logiques?	"ficile" pour "difficile" trois, petit(s), solide, content, jolie	fort, aussi
Abdoul	Pronoms	trois, petit(s), solide, content, jolie	fort, aussi
Sacha	Ne prend pas la parole	trois, petit(s), solide, content, effrayé(s), jolie	fort, aussi, beaucoup

LES TROIS PETITS COCHONS			
Objectifs syntaxiques - pour les élèves de moyenne section			
Elèves	Principale difficulté identifiée:	Pronoms :	Temps :
			présent/ passé composé/ futur
Jeanne	Prononciation; connecteurs logiques?	ils/ il / elles/ elle	présent/ imparfait/ futur aller
Diego	Prononciation; connecteurs logiques?	presque pas utilisés. "i" signifie il/ elle/ ils/ elles	présent/ futur aller
Abdoul	Pronoms	ils/ il. Pas d'utilisation de "elle(s)"	présent/ imparfait/ futur aller
Sacha	Ne prend pas la parole	ils/ il / elles/ elle	présent/ imparfait/ futur aller/ passé simple/ passé composé

Objectifs syntaxiques - pour les élèves de moyenne section - LES TROIS PETITS COCHONS					
		NOMS	VERBES / TEMPS VERBAUX		CONNECTEURS TEMPORELS
Elèves	Principale difficulté identifiée:	histoire, cochon, maison, peur, bois, marteau, brique, travail, frère, porte, clé, feu, queue, vitesse, loup, paille, botte, corde, ficelle, nœud, planche, clou, outil, brouette, serrure, griffe, derrière, échelle, cheminée, intérieur, différence, ciment, tuile, croc	s'appeler, vouloir, (se) construire/ fabriquer, choisir/ préférer, travailler, mettre, installer, tenir, pouvoir, casser, sortir, montrer, faire, tomber, se sauver, courir, se cacher, rentrer, ouvrir/ fermer, entendre, marcher,	aller, passer, allumer, entrer, danser, réparer, attacher, frapper du pied, souffler, cogner, enfoncer, transporter, arriver, secouer, grimper, se glisser, se griller, hurler, chanter, se protéger, scier, s'écrouler, fuir, décider.	un jour alors ensuite puis après
Jeanne	Prononciation; connecteurs logiques?	cochon, maison, paille, bois, "briques" (briques), feu, loup, botte, cheminée, clé, échelle	construire, sortir, courir, entrer, ouvrir, fermer	les cochons s'ennuient à la fe]]ne (ferme) aller, danser, frapper du pied, souffler, cogner, grimper, hurler, chanter	après
Diego	Prononciation; connecteurs logiques?	cochon, maison, paille, bois, briques, feu, loup, botte, cheminée, clé,	construire, sortir, courir, entrer, ouvrir, fermer	aller, danser, frapper du pied, souffler, cogner, grimper, chanter	un jour, après
Abdoul	Pronoms	cochon, maison, paille, bois, briques, feu, loup, botte, cheminée, clé,	construire, sortir, courir, entrer, ouvrir, fermer	aller, danser, frapper du pied, souffler, cogner, chanter	un jour, après
Sacha	Ne prend pas la parole	cochon, maison, paille, bois, briques, feu, loup, botte, cheminée, clé, tuiles, échelle	construire, sortir, courir, entrer, ouvrir, fermer, fabriquer, pouvoir	aller, danser, frapper du pied, souffler, cogner, grimper, hurler, chanter	un jour, après, puis

Annexe 9

9/ Grilles d'observation – La Petite Poule Rousse

Objectifs syntaxiques - pour les élèves de moyenne section - LA PETITE POULE ROUSSE, Byron barton					
		NOMS	VERBES / TEMPS VERBAUX		CONNECTEURS TEMPORELS
Elèves	Principale difficulté identifiée:	poussin / graine / épis / farine / brouette/ râteau / arrosoir/ moulin / four	aider / planter / grandir-/ pousser / Picorer/ germer / faucher/ battre/ moudre	porter le sac (les grains de blé) au moulin/ demander / écraser /préparer / cuire	un jour/ alors/ ensuite/ puis
Jeanne	Prononciation; connecteurs logiques?	grains (épis: non) poussins g[r]ains de blé moulin four	grandirent grandirent grandirent (les épis) "panter" pour "planter" couper les grains de blé	"demanda !" porter les grains de blé (au moulin)	"alors vais fai tout seule et c'est comme elle fait " "alors vais fai tout seule et c'est que elle fait "
Diego	Prononciation; connecteurs logiques?	épis de blé un poule moulin four	"qui - m'aider à " "battre les épis" "écraser les grains" faucher les épis	faire le pain demanda: trop difficile	"et après", "alors"
Abdoul	Pronoms	épis : non (avec aide), farine, pain, moulin four	Picorer, trouver, aider, planter, couper le blé, moudre	Imparfait ok !!! Difficulté avec le futur : "alors je le faisais" au lieu de "ferai" Passé simple : "fit" ok "Je vais le manger tout seul, avec mes trois petits poussins" > futur aller ok	ensuite
Sacha	Ne prend pas la parole	poussin, graine, épis, farine, arrosoir, moulin, four, râteau	"un jour elle picorait et elle trouvait des grains de blé" > concordance temps ok "Qui peut m'aider à planter les grains de blé"?	elle demanda à ses amis	ensuite "Alors je vais le faire toute seule. Et c'est ce qu'elle fait."

Objectifs syntaxiques - pour les élèves de moyenne section				
		Difficultés lexicales		Difficultés syntaxiques
Elèves	Principale difficulté identifiée:	<p>poussins picorant graines planter alors germèrent</p>	<p>épis faucher ensuite battre moudre farine puis</p>	<p>trouva Qui veut m'aider : ok planterai C'est nous qui allons: <i>trop difficile pr les élèves ciblés</i> "et c'est ce qu'elle fit" : <i>trop difficile pr les élèves ciblés</i></p>
Jeanne	Prononciation; connecteurs logiques?	<p>"un jour elle a trouvé des grains de blé et demandé à ses amis : c'est qui veut m'aider à planter les grains de blé?" "Poussins" : ok</p>		<p>"Alors vais faire tout seule et c'est comme elle fait" // <i>c'est ce qu'elle fit</i> "elle mandait à ses amis __porter les grains de blé" "couper les grains" (VS épis) "alors vais fai tout seule et c'est que (qu)'elle fait " elle mandait à ses amis : "c'est qui veut m'aider à moudre les grains de blé?" "alors vais faire tout seule et c'est que elle fait" Et elle mandait à ses amis : "c'est qui veut m'aider à faire du pain?" "Alors vais faire tout seule et c'est que qu'è fait" "C'est qui veut manger le pain avec moi? " "Non ! C'est moi vais manzer le pain avec mes 3 petits poussins, et c'est que qu'elle fait"</p>
Diego	Prononciation; connecteurs logiques?	<p>"demanda à z'amis" "Qui veut m'aider planter les grains de blé?" moudre les épis pour faire de la farine battre les épis "qui veut m'aider à faire le pain? " ok</p>		<p>"tout seule" au lieu de "toute seule" "alors je vais __ faire tout seule " "alors je__ faire tout seule" "qui veut m'aider __faire le pain? "</p>

Abdoul	Pronoms	<p>"Il était une fois trois amis : un cochon, un canard, un chat et une poule rousse un jour il picorait et il trouvait des grains de blé et il disait : qui veut m'aider à planter les grains de blé? "il disait : qui veut m'aider à prendre le blé? puis : couper "Qui veut m'aider à battre le blé? Ensuite la poule rousse demandait à ses amis : "qui veut m'aider à prendre (au lieu de moudre > trop de tâches à gérer en même temps : enchaînement des actions et tâche langagière) Puis répète avec "moudre" > connaissance pérenne dans le temps? "(Ensuite - PE) il demandait à ses amis : qui veut m'aider à faire le gâteau? puis correction : le pain Elle demandait à ses amis : "qui veut m'aider à manger le gâteau? " "Je vais le manger tout seule, avec mes 3 petits poussins. Et c'est qu'elle fit".</p>		<p>"alors je le faisais (ferai) toute seule et c'est qu'elle qui fit." " alors c'est qu'elle qui fit" "Et c'est elle qu'elle fit" "alors je le faisais (ferai) toute seule et celle qui fit."</p>
Sacha	Ne prend pas la parole	<p>"Il était une fois une PPR qui picorait. Ensuite elle trouvait les grains de blé. Elle demanda à ses amis : "qui veut m'aider à planter ces grains de blé?" "Ensuite ça devient des grands épis de blé" "Qui veut m'aider à récolter ce blé? " "Ensuite elle demande à ses amis :qui veut m'aider à battre le blé?" "elle demande à ses amis : qui veut m'aider à amener ça au moulin? " "qui veut m'aider à faire le pain? " "qui veut m'aider à manger ce pain? " "Ah non, non, non! C'est moi avec mes 3 petits poussins"</p>		<p>"Alors je le ferai toute seule"x3 "Et ce qu'elle fit" "Et c'est qu'elle fit" "Et ce qu'elle fit" "Et ce qu'ils fit"</p>

Résumé (Français) : Au vu d'un certain nombre de caractéristiques de ma classe, j'ai voulu explorer comment des supports physiques, pouvaient, à travers la manipulation d'objets, de marottes, de matériel de construction et des activités motrices incluant le corps de l'enfant et sa structuration de l'espace, améliorer la compréhension d'un texte ; puis sa verbalisation.

Abstract (English) : Considering a certain number of characteristics of my class, I wanted to explore how physical supports could, through the manipulation of objects, puppets, construction and motor activities including the child's body and its structuring of space, could improve the understanding of a text; and then its verbalization.