



Faire usage d'un outil de médiation pour aider les élèves à comprendre des textes résistants à l'école maternelle

Marion Gantelet, Jacinta Mesquita Dias

► To cite this version:

Marion Gantelet, Jacinta Mesquita Dias. Faire usage d'un outil de médiation pour aider les élèves à comprendre des textes résistants à l'école maternelle. Education. 2013. <dumas-00965456>

HAL Id: dumas-00965456

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00965456>

Submitted on 25 Mar 2014

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.



Université
Joseph Fourier
GRENOBLE

upmf
Université Pierre Mendès-France
Sciences sociales & humaines



Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

**Faire usage d'un outil de médiation pour aider les
élèves à comprendre des textes résistants à l'école
maternelle**

**GANTELET Marion
MESQUITA DIAS Jacinta**

Discipline : Littérature

**Responsable : Lucie DANLOS
Année universitaire 2012-2013**

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons tout d'abord remercier les enseignantes du module discipline et métier, Ghislaine Zietlow et Lucie Danlos de nous avoir fait découvrir le concept de tapis de lecture, qui a été le point de départ de notre projet.

Nous remercions aussi Lucie Bened, qui a participé à l'élaboration du tapis de lecture avec nous, et Geneviève Gantelet, pour la conception.

Nous remercions tout particulièrement notre tutrice de mémoire, Lucie Danlos, pour ses précieux conseils et son soutien tout au long de notre travail.

Et enfin, merci à l'enseignante et aux élèves de notre stage de pratique accompagnée, sans qui rien n'aurait été possible.

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
PARTIE THEORIQUE.....	5
1. La place de la littérature de jeunesse à l'école maternelle	5
1.1. Ce que disent les Bulletins Officiels	5
1.2. L'album à l'école maternelle.....	6
L'objet livre, quelles difficultés présente-t-il pour l'enfant ?.....	6
L'intérêt de l'album pour l'enfant	7
Quelles résistances à la compréhension de texte ?.....	8
2. Les outils de médiation	9
2.1. Ce qui existe, et leurs rôles	9
La marotte	9
La marionnette.....	10
Le Kamishibai	11
Le « raconte-tapis »	11
2.2. Etat des lieux : quels outils de médiation sont les plus utilisés dans les classes ?.....	12
3. Présentation de l'œuvre et de l'outil de médiation créé	13
3.1. Conception du tapis en fonction des résistances de l'album choisi	13
3.2. Articulation entre deux disciplines : sciences et littérature	15
PARTIE ANALYSE	16
1. Présentation du dispositif et du cadre dans lequel nous l'avons analysé	16
1.1. La classe observée et les modalités du relevé d'informations	16
1.2. Les séquences mises en place	16
2. Découverte spontanée du tapis de lecture	19
3. Apprentissages abordés grâce à l'outil de médiation	20
3.1. La Production langagière	20
Objectifs	21
Accomplissement réel des objectifs	21
Efficacité réelle du tapis	21
3.2. Distinction réel/imaginaire.....	22
Objectifs	22
Accomplissement réel des objectifs	22

Efficacité réelle du tapis	24
3.3. La notion de personnage	25
Objectifs	25
Evolution de la conception du personnage.....	25
Prise en compte d'un personnage original	26
Efficacité réelle du tapis	27
4. Perception des élèves, métaréflexion sur l'outil.....	27
5. Bilan réflexif	28
Le parcours vu par Marion	28
Le parcours vu par Jacinta.....	29
CONCLUSION	31
BIBLIOGRAPHIE	33
WEBOGRAPHIE.....	33
MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES - FICHE DESCRIPTIVE	34

INTRODUCTION

De nos jours, et plus particulièrement depuis les Instructions Officielles de 2002, la littérature de jeunesse est devenue un enseignement à part entière à l'école. En effet, c'est en 2002 que le terme de littérature de jeunesse apparaît dans les programmes scolaires fournis par l'Education Nationale. Une liste d'œuvres de références fait également son apparition, afin de fournir des repères pour les enseignants. On peut voir les œuvres conseillées, classées par genres, avec quelques pistes pédagogiques pour les exploiter en classe.

Cependant, cette liste de référence, qui a été poursuivie dans les Instructions Officielles de 2008, existe seulement pour les cycles 2 et 3. On peut espérer la constitution d'un tel outil pour le cycle 1. En effet, l'activité de lecture littéraire commence dès le cycle 1, et ce sont les spécificités de ce cycle, dans l'accès à la littérature, qui nous ont intéressées lors de cette étude.

Les chercheurs en didactique de l'enseignement du français, relayés par les Bulletins Officiels de 2002 et 2008 pour l'acquisition du langage, soulignent l'importance d'une confrontation précoce et régulière à la littérature de jeunesse. Or, dès que l'on propose des textes littéraires aux élèves, on se trouve tout de suite confronté au problème de la compréhension, car chaque œuvre littéraire contient sa part de difficulté. L'enseignant, en tant que « médiateur » entre le texte littéraire et l'élève, a pour rôle d'aider les élèves à élucider ses difficultés pour accéder à une bonne compréhension. Pour ce fait, et avec un jeune public comme à l'école maternelle, l'enseignant utilise des méthodes et des outils ludiques afin de faire s'investir l'élève dans son processus de compréhension.

A travers un projet prenant appui sur un concept original et attractif, nous allons explorer les outils de médiations permettant de dépasser les résistances d'un texte. Puis nous allons nous concentrer plus particulièrement sur l'outil de médiation que nous avons souhaité mettre en pratique, à savoir un tapis de lecture, ainsi que sur l'application que nous en avons faite en classe.

PARTIE THEORIQUE

1. La place de la littérature de jeunesse à l'école maternelle

Un des objectifs principaux de l'école maternelle est de « découvrir l'écrit », et ce à travers divers supports, en vue de débiter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire. Cependant, la littérature de jeunesse joue aussi un rôle important dans l'épanouissement de l'enfant et de son imaginaire.

1.1. Ce que disent les Bulletins Officiels

Selon le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, « tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. » (Ministère de l'Education Nationale, 2008). Il en va donc de la responsabilité de l'enseignant de choisir des textes riches et représentatifs afin de les faire découvrir à ses élèves. Cette confrontation régulière à des textes littéraires de qualité s'avère donc être primordiale pour une familiarisation réussie avec l'écrit.

L'« écoute et la compréhension de la langue écrite » sont donc mises en avant dans le Bulletin Officiel de 2008 (MEN, 2008) : « Après l'écoute attentive d'un texte lu, accéder à sa pleine compréhension en interrogeant le maître sur le sens inconnu de mots, d'expressions, de constructions de phrase. ». La lecture magistrale de textes littéraires a pour objectif de mener l'élève à une bonne compréhension. Cette compréhension doit également amener l'enfant à être capable d'utiliser le langage d'évocation pour raconter par exemple, une histoire qu'il a entendue à quelqu'un qui n'était pas présent. Les exercices de reformulation et de production d'énoncés oraux promus dans le Bulletin Officiel sont des moyens efficaces pour contrôler la compréhension des élèves. J. Giasson (1990) nous parle du « rappel de récit » durant lequel l'enfant doit raconter une histoire qu'il a entendue avec ses propres mots. Ce moyen d'évaluation peut aussi être un outil d'intervention en compréhension. Selon elle, en faisant cet exercice l'enfant va créer une nouvelle histoire qu'il organisera en fonction des éléments qui lui semblent importants, tout en reprenant des éléments du texte. Cette stratégie permet à l'élève d'être plus actif dans sa lecture et de se centrer sur la restructuration du récit qu'il va produire. Utilisé régulièrement, cet exercice va permettre d'améliorer la compréhension, d'aider l'enfant à structurer sa pensée pour verbaliser ce dont il se souvient d'une histoire en hiérarchisant ses idées, puis l'aider à développer ses capacités langagières.

De plus, le langage d'évocation est un des objectifs majeurs de l'école maternelle, l'enfant doit être capable de raconter un événement ou une histoire à quelqu'un qui ne l'a pas vécu, en explicitant divers éléments afin de se faire comprendre.

Malgré les pistes données pour faire évoluer les élèves vers une bonne compréhension, peu de méthodes alternatives de différenciation sont données aux enseignants pour aider les élèves qui ont des difficultés de compréhension.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressées plus précisément aux outils de médiations qui existent pour aider les élèves à dépasser les difficultés de compréhension qu'ils rencontrent en littérature de jeunesse et à l'utilisation concrète que les enseignants en font en classe.

1.2. L'album à l'école maternelle

L'objet livre, quelles difficultés présente-t-il pour l'enfant ?

L'album est un objet prépondérant dans la vie de l'enfant. Néanmoins, il a ses spécificités et celles-ci peuvent être une difficulté. D'après C. Poslaniec, C. Houyel et H. Lagarde, « L'album [...] déclenche un dynamisme créatif qui oscille entre l'imaginaire et le réel. Il constitue une première approche du monde organisé par des adultes. Par le jeu, l'enfant apprend à se situer dans son environnement, il apprend à évoluer dans des situations qu'il choisit, adapte et renouvelle à son gré. » (2005:14). Ainsi, après cette définition, on peut voir que l'album est complexe malgré son aspect ludique puisqu'il demande à l'enfant d'avoir des points de repère dans le récit, l'imaginaire, mais aussi et en même temps sur la réalité du monde dans lequel il vit.

Cette difficulté demande à l'enseignant de choisir avec attention l'album qu'il proposera à sa classe. Celui-ci doit apporter les références auxquelles l'enfant doit faire appel, l'enseignant doit donc avoir le souci de s'assurer que les élèves ont un « connu » en rapport avec le contenu du texte : situations, thème abordé, mots familiers, vocabulaire suffisant, référents culturels... Ainsi, les illustrations d'un album peuvent aider les élèves à faire appel à toutes ces références demandées car comme le souligne les auteurs précédents, « la particularité essentielle de l'album est la gestion partagée du même récit par le texte et par les images. » (2005:10).

En outre, face à l'album, un enfant doit gérer l'écoute du texte (ou sa lecture lorsque l'enfant devient lecteur), ainsi que la lecture d'images. L'illustration, aide précieuse, peut aussi par moment représenter une résistance supplémentaire, soit par sa complexité interne, soit par les jeux de décalage qu'elle entretient avec le texte.

L'intérêt de l'album pour l'enfant

D'après F. Caminade Riffault (2005), la littérature de jeunesse est un outil au service du développement langagier qui permet aux élèves, d'une part, la maîtrise progressive des enjeux de l'écrit, et d'autre part, une entrée dans la culture écrite : « Interpréter l'implicite d'un texte peut sembler une activité inadaptée à des enfants de trois et quatre ans. Pourtant, en prenant appui sur les personnages et en les animant, les enfants peuvent développer leurs capacités d'observation et même de déduction. Ils s'engagent dans une compréhension plus fine de l'histoire en établissant des liens entre ce qu'ils savent des personnages, ce qu'ils imaginent et ce qui sera représenté par le jeu.» (2005:140). Cette compréhension, qui se développera à travers des activités diverses en littérature de jeunesse, sera mobilisée de nouveau lors d'apprentissages dans d'autres domaines. D'après le commentaire de cet auteur, l'album doit intervenir le plus tôt possible à l'école. Nous allons donc essayer de voir plus particulièrement quels sont ses intérêts au cycle 1.

Tout d'abord, l'objet livre lui-même peut être utilisé comme médiateur dans la relation de l'acte de conter, surtout pour éviter la situation frontale directe dans le cas d'une lecture en petits groupes ou en situation duelle. Ensuite, il peut être perçu comme un objet d'intérêt, créateur de désir, de savoir et de suspense dramatique. Et pour finir, la présence de l'album dans son format original permet d'imaginer plus clairement l'histoire, surtout pour les plus jeunes.¹

Ensuite, dans l'album proposé au cycle 1, le lien image/texte est inducteur pour la représentation mentale des élèves mais cela ne suffit pas. En effet, certains se contentent de l'objet livre, mais d'autres non. Les récits fictifs illustrés entraînent souvent des difficultés de compréhension pour plusieurs raisons. C. Colnot, (2008), formatrice, en cite plusieurs. Tout d'abord, les jeunes élèves peuvent ne pas posséder de culture *scolaire* de l'album, si les pratiques familiales n'incluent pas l'utilisation de l'album. De plus, la dimension linguistique peut être un obstacle par ses composantes syntaxique, lexicale et phonétique. Le décodage des images ainsi que le monde mobilisé par l'histoire peut n'avoir aucune résonance pour les élèves, aucun ancrage dans leur champ d'expériences pratiques et dans leur champ d'interprétation. De la même manière, les sentiments des personnages ne sont pas forcément à leur portée par leur complexité et leur degré d'implicite. Pour finir, la continuité de l'histoire et la permanence des personnages ne va pas de soi pour les plus jeunes (cycle 1 et 2).

¹ (<http://www.apple-paille.com/contepourenfants/supportsvisuels.htm>)

Toutes ces difficultés sont au centre des recherches en littérature. Des supports pédagogiques pour aider l'élève à assurer une bonne compréhension d'une histoire lue ont ainsi été créés. Ces supports sont appelés des outils de médiation.

Quelles résistances à la compréhension de texte ?

Étant donné la complexité de l'album que nous analysons dans ce mémoire, nous avons trouvé intéressant de donner une brève définition de ce que l'on appelle les textes « résistants ». D'après C. Tauveron (2003), il y a deux grands types de textes résistants : les textes réticents et les textes proliférants.

Les textes réticents sont de deux ordres. D'un côté, on peut trouver les textes qui conduisent délibérément à une compréhension erronée par des indices ambigus, des rétentions d'informations et des leurres. De l'autre, il y a les textes qui rendent difficile la compréhension immédiate soit parce que le point de vue est inattendu, biaisé, contradictoire, soit parce qu'il y a une perturbation de l'ordre chronologique ou bien une contradiction entre image et texte.

Les textes proliférants peuvent également fonctionner de deux manières. Il y a les textes où l'on rencontre des conflits d'interprétation (plusieurs interprétations possibles et ouverture du sens) et des textes où la compréhension est récurrente (la relecture de l'œuvre permet de réduire la prolifération concernant l'interprétation de certains indices).

Par la complexité de ces textes, d'après J.N. Bourdin et J. Leroy (2005), il est normal que les processus pour comprendre un récit soient constitués d'opérations de nature différente. En effet, lorsqu'on lit un livre, la lecture se fait de façon linéaire. Ainsi, pour une meilleure compréhension, il est nécessaire d'effectuer un va-et-vient dans le récit pour reformuler le texte ou discuter des non-sens et des interprétations incorrectes. La mémoire immédiate conserve un nombre restreint d'informations, c'est pourquoi l'enseignant doit favoriser ce travail progressif sur le texte.

Ces mêmes auteurs insistent sur le fait qu'avant tout travail avec sa classe, l'enseignant doit analyser l'œuvre qu'il présentera afin d'anticiper les résistances du texte, les « zones d'ombre », qui souvent représentent des réels obstacles à la compréhension.

De plus, D'après C. Tauveron (2003 : 40), « la lecture est à la fois une activité cognitive et culturelle » car le texte demande un « effort intellectif » important. En effet, il nécessite d'avoir des références culturelles, affectives intra et extrascolaires. Or, les élèves, en lecture, n'arrivent pas à réinvestir les connaissances acquises hors temps scolaires ou dans une autre discipline. Cette

posture de lecteur doit se construire dès la maternelle pour aider nos élèves à une meilleure compréhension littéraire.

E. Delessert (1992), cité par F. Lagache (2004 : 13) nous met en garde : « Tous les enfants adorent les histoires, mais bien peu d'entre elles possèdent les éléments susceptibles de faire croître et fructifier leur imaginaire. Or, à trop gaver un enfant de lectures légères et faciles, si prenantes soient-elles, on affaiblit son appétit. » Ainsi, les textes résistants ne sont pas des textes à bannir, au contraire. Ils permettent un réel travail sur les démarches à effectuer pour adopter une posture de lecteur avec une compréhension plus fine de textes littéraires.

L'album choisi pour ce mémoire peut être classé dans les textes réticents. En effet, le récit d'A. Crausaz mêle imaginaire et connaissances culturelles importantes. Cet album nécessitera, comme vous le verrez dans la partie analyse, un réel travail en découverte du monde afin de parvenir à un dépassement d'une grande partie de ses résistances.

2. Les outils de médiation

2.1. Ce qui existe, et leurs rôles

C. Poslaniec et C. Houyel (2000) insistent sur le fait qu'il faut encourager le goût de lire chez l'enfant, il faut pour cela lui faire découvrir le plaisir de suivre le cheminement d'un récit ou d'un personnage (effet de suspense) et lui faire découvrir le plaisir de s'identifier à un personnage, de se projeter dans le récit, ou bien encore d'y injecter son propre sens. En un mot, de s'y impliquer. Pour cela, les enseignants utilisent assez régulièrement des lectures séquencées (afin de revenir sur des passages de l'album posant problème), des jeux de rôles, ou encore du dessin. Néanmoins, des outils sont aujourd'hui présents pour travailler à la fois la compréhension du texte et la prise de parole. En effet, la prise de parole est, comme nous l'avons dit en 1.1, nécessaire afin d'encourager l'appropriation des histoires lues et d'en évaluer la bonne compréhension. Ces outils de médiation en littérature de jeunesse se sont développés avec pour chacun des fonctions propres.

La marotte

L'outil le plus facilement utilisé afin de valoriser la prise de parole est la marotte. D'après M. Froment et J. Leber-Marin, « la marionnette est le pivot d'un jeu d'aller et retour entre présence et absence, réel et fictif qui contribue à la dynamique discursive. » (2003 : 27) Celle-ci permet de stimuler le langage de l'enfant. L'enfant doit utiliser le langage d'évocation pour raconter, par exemple, une chose qu'il a faite à la marotte de la classe. La marotte peut être un personnage, un

animal, l'essentiel étant qu'il éveille l'intérêt chez l'enfant. Il peut s'agir par exemple d'un grand-père auquel on doit tout réexpliquer car il est âgé et ne se rappelle pas de tout, situation illustrée dans « Apprendre à parler », DVD réalisé par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire et le CNDP. Durant cette séance, l'enseignante désire travailler le langage des élèves par l'évocation d'une situation vécue. Celle-ci en profite pour leur donner des mots permettant une meilleure explication, un déroulement plus clair.

D'après F. Caminade Riffault (2005), les jeunes élèves sont capables de compréhension fine tout autant que de réelles interprétations qu'ils construisent et qui les construisent. Il faut néanmoins trouver d'autres moyens que la pure verbalisation pour stimuler cette activité de lecture littéraire : des moyens d'expression passant par le relais du sensible, ce que permet la marotte en classe. Le personnage de la classe fait éprouver le besoin, le bénéfice, le plaisir de communiquer et fait naître le langage de l'élève : « La *motivation* des élèves pour accomplir une tâche passe par l'éveil de la curiosité intellectuelle et aussi par les affects », M.Froment, J. Leber-Marine (2003 : 37).

Cet outil n'est pas seulement utilisé pour la littérature de jeunesse mais il permet de faire participer l'élève plus largement aux échanges au sein du groupe, participation nécessaire pour le travail qui sera fait en compréhension de texte en parallèle.

La marionnette

Ensuite, l'autre outil le plus utilisé en littérature de jeunesse, un peu sur le même modèle, est la marionnette. La marionnette est un peu différente de la marotte car elle est un personnage, et plus particulièrement le personnage d'un album que l'on utilise en classe. Les instructions officielles de 2002 soulignaient cette fonction de la marionnette « engageant les plus timides à parler ». Elle va, comme le personnage de la classe, « lever l'inhibition », SCEREN (2005:131). De plus, cet outil est un outil complexe car le spectateur doit faire la synthèse entre le corps, l'expression, le visage, la voix du manipulateur, et les mouvements. On demande donc à l'élève d'être attentif à un langage complexe : « Dans ce langage complexe, le regard effectue un va-et-vient entre marionnette et animateur, il cherche sur l'un ou sur l'autre ce qui est nécessaire pour comprendre, s'informer, s'amuser, se rassurer. C'est pourquoi certains jeunes enfants ont besoin d'un peu de temps pour intégrer le contexte parfois complexe de cette nouvelle communication. » (2005:127). Malgré cette complexité, la marionnette s'avère être un outil de médiation rassurant pour l'enfant, qui stimule à la fois sa compréhension et sa prise de parole en classe.

Le Kamishibai

Le Kamishibai est une technique japonaise de contage. Des planches illustrées (contenant le texte au verso) défilent dans un castelet en bois : les enfants ne voient donc que les images, le texte est quant à lui lu par une personne placée à l'arrière, et souvent cachée. Le texte est donc seulement écouté par les enfants. Il devient une sorte de théâtre pour l'enfant. Le graphisme de l'album est mis en avant avec les illustrations présentées et le conteur « caché » derrière l'outil apporte un côté magique à l'écoute. Utiliser cet outil va permettre à l'élève de découvrir un support de narration hors du commun, de susciter sa surprise et son intérêt. Avec cet outil, l'objet livre n'est pas nécessaire car on se trouve du côté de « raconter » plus que du côté du « lire ».

Ce support peut être utilisé à l'école par les élèves eux-mêmes, mais des élèves de cycle 3 principalement, car la démarche est assez complexe à réaliser. Cet outil mettra alors en jeu de nombreuses compétences : l'élève apprendra à devenir lecteur à haute voix, puis à s'installer dans une posture de conteur. En effet, ces deux postures sont deux approches de l'album très différentes, possédant chacune ses propres objectifs. Raconter, c'est aider l'enfant à construire son langage oral alors que lire à haute voix, c'est aider l'enfant à construire un rapport vivant à la langue écrite.

Le « raconte-tapis »

Le « raconte-tapis » est un outil encore peu utilisé à l'école mais assez répandu en bibliothèque. Celui-ci permet de matérialiser une histoire sur un tapis (en tissu le plus souvent). Sur ce support, des personnages en tissu seront déplacés au fil du texte. On peut lire sur le site de la créatrice de ce concept : « sa vocation première est d'être un pont entre l'enfant et le livre, un concept à portée pédagogique. [...] J'ai donc conçu le raconte-tapis pour qu'il soit ludique et interactif et qu'il mette les participants enfants, adolescents comme adultes au même niveau, d'où l'horizontalité et le travail au sol. Celui qui sait n'est pas là pour montrer et dispenser son savoir, il est là pour le partager. [...] En m'appuyant sur mon expérience, ma réflexion et mes recherches m'ont conduite à ce concept qui est un juste équilibre entre littérature, art plastique, art de la parole et pédagogie appliquée. » On voit par cette explication que le raconte-tapis a comme visée pédagogique d'être un outil de médiation visant à motiver la prise de parole chez l'enfant par une mise en mouvement d'éléments de l'histoire. Cet outil, à visée pédagogique, veut (re)donner le goût de lire. En effet, d'après C. Poslaniec et C. Houyel (2000), le livre est trop souvent utilisé comme un outil pour travailler différentes disciplines, l'appropriation est donc difficile car elle est détournée au profit d'autres activités. La créatrice de cet outil insiste alors sur un but très précis de celui-ci : « redonner le goût des livres aux enfants qui en ont été détournés ou exclus ; ceux qui savent lire

mais pour lesquels la lecture est devenue une obligation, un travail, un pensum ! [...] Les enfants se détournent des livres parce qu'ils n'ont pas été accompagnés jusqu'au bout, jusqu'au moment où le livre devient aussi un plaisir égoïste qui vous fait partir, rêver, imaginer ! »

Le tapis de lecture est donc un outil de médiation qui fait appel aux sens de l'enfant, en ajoutant le tactile aux aspects visuels et auditifs déjà présents dans la lecture « classique » d'une histoire. Lors de l'utilisation de cet outil, l'enfant se retrouve au même niveau que la personne qui lit l'histoire, ce qui place donc les participants dans une relation de partage et non dans une transmission unilatérale comme dans une lecture magistrale. Le côté « tapis » rend l'outil de médiation encore plus attractif pour l'enfant, il est au sol, à sa hauteur. L'enfant peut le toucher, jouer avec. A l'école maternelle, les enfants ont encore, pour la majorité d'entre eux des « doudous », et le tapis, par sa conception en tissu, se rapproche de cela.

2.2. Etat des lieux : quels outils de médiation sont les plus utilisés dans les classes ?

Afin de faire un état des lieux des pratiques concrètes, nous avons fait circuler une enquête auprès d'enseignants de maternelle dans le but de faire ressortir les pratiques de médiation les plus utilisées dans le cadre scolaire. De nombreux enseignants qui ont été interrogés ne comprenaient pas le terme « outil de médiation ». Nous pouvons alors penser que les enseignants n'ont pas forcément d'outils mais utilisent plus des situations d'apprentissage aidant à la compréhension. Par exemple, dans une des situations d'apprentissage présentées par le DVD « Apprendre à parler », nous pouvons voir l'enseignante utiliser une démarche spécifique pour que ses élèves puissent identifier clairement les personnages d'une histoire. En effet, celle-ci donne aux élèves les personnages sous forme de marionnettes en carton et amène les élèves à faire jouer les personnages de l'album « Le petit bonhomme en pain d'épices ». Cet album se prête bien à cette situation d'apprentissage puisqu'il fait se rencontrer plusieurs personnages. L'enseignante fait jouer le personnage du pain d'épice et lui fait rencontrer les autres personnages. Les élèves doivent donc retrouver la chronologie de l'histoire, l'ordre dans lequel se rencontrent les personnages. Cette situation d'apprentissage en petits ateliers permet à chaque élève de s'exprimer par le biais d'un personnage de l'album et donc de se l'approprier. Une autre activité est mise en place pour voir si les élèves sont capables de retrouver les personnages de chaque histoire : les élèves ont différentes images qu'ils doivent trier selon l'histoire étudiée. Une affiche est ensuite créée pour permettre un appui visuel pour les élèves.

Néanmoins, nous pouvons relever quelques données intéressantes de ces questionnaires. Divers enseignants nous ont fait part des méthodes pédagogiques qu'ils utilisaient pour aider à la

compréhension : l'anticipation de l'histoire, sa reformulation puis des appuis visuels ou auditifs. Ils utilisent aussi d'autres outils vus précédemment : les marottes et les dessins des personnages du livre.

Un des enseignants qui a répondu insiste sur la nécessité de supports stimulant les sens pour faciliter la compréhension d'un texte car l'enfant, à cet âge, est encore dans sa période de « synchrétisme » où tous les sens sont utiles (mimer, interpréter, etc.).

3. Présentation de l'œuvre et de l'outil de médiation créé

Curieuses d'explorer des pistes pour aider tous les enfants à mieux entrer en littérature, nous avons voulu expérimenter un outil de médiation en lien avec une œuvre appelée : *Maintenant que tu sais*, d'A. Crausaz.

Dans la première partie du livre, l'amanite, un champignon toxique pour l'Homme, raconte tous les *a priori* que l'on a sur elle. Par la suite, celle-ci raconte au lecteur ses envies, en les confrontant à la réalité : « Je me plaindrais peut-être bien dans une forêt de cactus mais dans la forêt des grands bouleaux, je discute, j'échange avec mes amis quelques sels minéraux contre un peu de sucre. ». Et pour finir, l'amanite demande au lecteur de la protéger après qu'il a vu en quoi elle était essentielle pour les végétaux et animaux de la forêt. Il s'agit d'un livre qui mêle réalité scientifique, exploration imaginaire et jeu poétique. En cela, cet album présente des résistances fortes. Celles-ci ont alors été relevées afin de concevoir notre outil de médiation le plus pertinemment possible.

3.1. Conception du tapis en fonction des résistances de l'album choisi

Comme il a été souligné précédemment, l'œuvre d'A. Crausaz est une œuvre mêlant à la fois récit imaginaire et réalité du monde du vivant. Nous avons donc conçu notre outil de médiation en lien avec cette résistance majeure. Le choix de celui-ci est pour nous ancré dans une démarche d'exploration. En effet, la conception de notre tapis de lecture (nous appellerons l'outil que nous avons conçu un tapis de lecture afin de ne pas utiliser la marque déposée « raconte-tapis ») a été décidée lors d'une option proposée dans notre parcours de formation et après avoir vu une situation concrète d'utilisation de ce type d'outil en bibliothèque.

D'après la créatrice de ce type de médiation², cet outil doit respecter « le style des illustrations et la cohérence de la structure narrative (bien que parfois une scène ou une autre de

² Site Raconte-tapis.

l'histoire ne soit pas représentée sur le raconte-tapis, pour que le retour vers le livre reste indispensable) ». L'outil a donc été conçu en fonction de différents choix que nous avons effectués.

Tout d'abord, nous voulions qu'il mêle littérature et découverte du monde, puisque c'est un enjeu essentiel de l'album choisi. Pour cela, nous avons donc mêlé des éléments réels et imaginaires le plus intelligemment possible afin que l'enfant reste dans l'imaginaire de l'histoire. Par exemple, pour illustrer le réel, nous avons tenté de recréer l'ambiance de l'album afin de respecter les différents espaces de celui-ci et sa temporalité : la forêt de bouleaux, avec les divers champignons présents dans l'album. Pour ce qui est de l'imaginaire, nous avons choisi d'illustrer certains éléments qui étaient nécessaires sur le tapis afin de garder l'omniprésence de la distinction réel/imaginaire dans notre album. Tous ces éléments étaient choisis soigneusement puisqu'ils allaient être les éléments déclencheurs des prises de parole des élèves, de leurs interactions orales. C'est pourquoi lors de l'extrait « Je voudrais tellement être grand pour observer la lune de plus près », nous avons choisi de rendre notre amanite géante. L'étonnement suscité par l'évolution subite de la taille du personnage de l'album serait le moteur de la discussion autour de l'imaginaire du récit.

Néanmoins, d'autres passages n'ont pas été représentés sur le tapis. Nous les avons exclus afin de ne pas fausser les objectifs scientifiques découlant de l'étude de cet album. L'extrait « Je me plairais peut-être bien dans une forêt de cactus » nous paraissait peu pertinent à représenter sur le tapis puisque nous voulions que les élèves gardent en tête le milieu naturel de l'amanite.

Ensuite, nous avons décidé d'introduire le tapis de lecture au moment précis où le personnage de l'amanite demande au lecteur de s'approcher, puisqu'on met en jeu ici l'implication du lecteur : « Approche-toi, approche-toi, et regarde-moi vivre d'un peu plus près ». Au fil de la lecture avec le tapis, les focalisations sont respectées (l'amanite mise en scène seule au début et au milieu de la forêt vers la fin). De plus, la personnification originale d'un champignon est un enjeu clé dans l'album travaillé. Ainsi, nous avons gardé les éléments qui illustraient la personnification, enjeu primordial dans notre album. L'extrait « Parfois, je voudrais des jambes pour m'en aller... et revenir mais Raymond, Juliette et les enfants aiment se reposer chez moi après leur promenade » nous a incité à représenter notre amanite avec ses yeux, son sourire et ses spécificités imaginaires (le parapluie par exemple).

D'autre part, pour ce qui est de la découverte du monde, nous avons fait le choix de traiter certains aspects de l'album, mais pas tous car ils sont nombreux et complexes pour des élèves de maternelle. Nous avons choisi de représenter le cycle de vie du champignon car il donnait une impulsion à la lecture de cette histoire et une fin (puisque représenté au début et la fin de l'album) ; ainsi que les échanges entre êtres vivants. De plus, nous avons porté une attention particulière au jeu

poétique utilisé par l'auteur pour parler de ce sujet : « Mais dans la forêt des grands bouleaux, je discute, j'échange avec mes amis quelques sels minéraux contre un peu de sucre. ».

Pour finir, les enfants apparaissant seulement sur une double-page à la fin de l'œuvre nous semblaient primordiaux : ces derniers symbolisent parfaitement le rôle de l'Homme dans la protection de l'amanite et donc à plus grande échelle de l'environnement, enjeu traité avec les élèves.

3.2. Articulation entre deux disciplines : sciences et littérature

L'album que nous avons choisi pour réaliser notre tapis est à la fois un album qui apporte des connaissances en sciences et qui a des enjeux importants en littérature de jeunesse. Une articulation est donc possible entre les deux disciplines car elles se nourrissent entre elles et aident à la compréhension de l'une et de l'autre. Il s'agit d'un enrichissement mutuel et non de l'exploitation de l'une des disciplines au profit de l'autre.

Nous avons créé une séquence pluridisciplinaire qui permettait de travailler en complémentarité le côté scientifique et le côté littéraire de l'œuvre grâce au tapis que nous avons réalisé. Nous allons donc détailler ici les points qui s'articulent lors de l'étude de l'œuvre.

Tout d'abord, la séance de sciences, qui porte sur la protection de l'environnement, est articulée avec la séance de littérature portant sur le dialogue avec le lecteur. Le lecteur étant impliqué dans l'histoire, il se sent concerné par la protection de l'amanite et donc de l'environnement.

Ensuite, notre album nécessite un travail sur le réel et l'imaginaire en littérature de jeunesse car il comporte des structures narratives précises marquant cette opposition. Un tel travail est essentiel pour comprendre les fonctions réelles de l'amanite. A l'inverse, le travail sur les fonctions de l'amanite en sciences est tout aussi important pour distinguer le réel de l'imaginaire et saisir l'ouverture à tous les possibles que permet la fiction.

Pour finir, en littérature, un travail sur la notion de personnage - avec la présentation des personnages de l'album (bouleaux, champignons) - et sur le jeu poétique du récit permet de concrétiser l'aspect scientifique concernant les relations biologiques entre animaux et végétaux.

PARTIE ANALYSE

1. Présentation du dispositif et du cadre dans lequel nous l'avons analysé

1.1. La classe observée et les modalités du relevé d'informations

Nous avons effectué notre stage dans une classe de Grande Section de maternelle située dans une école rurale. Cette classe était composée de 22 élèves. Nous avons choisi de travailler à partir de l'album *Maintenant que tu sais* d'A. Crausaz que nous avons analysé dans notre partie théorique. Cet album comportait un double intérêt pour nous, c'est pourquoi nous avons mené deux séquences qui s'articulaient l'une avec l'autre : une en sciences et l'autre en littérature de jeunesse. De plus, l'outil de médiation créé en lien avec cet ouvrage détenait un rôle majeur, que ce soit pour la découverte du monde que pour la littérature.

Nous avons pu mener chacune à notre tour toutes les séances des différents domaines. Ceci nous a permis de mettre en pratique les activités que nous avons conçues autour de l'album. Ici, nous parlerons plus longuement du travail que nous avons mené en littérature de jeunesse, cependant, il nous paraît indispensable de présenter le travail effectué en parallèle en sciences pour comprendre les réactions des élèves lors de l'analyse que nous allons vous présenter.

Lorsque nous avons conçu les séances que nous allions mener en classe, nous avons veillé à ce que l'une de nous puisse prendre des notes et filmer pendant que l'autre menait la séance. Lors du stage, nous avons photographié les productions des élèves et constitué un carnet de notes dans lequel nous avons classé chaque production et commentaire par thème pour faciliter notre analyse. Suite à cela, nous avons pris le temps, chacune de notre côté, de regarder les vidéos avec plus de recul puis nous en avons discuté ensemble afin de comparer les conclusions que chacune de nous en avaient tirées. Nous avons préféré sélectionner des remarques isolées que nous avons insérées dans le corps de notre analyse plutôt que de faire apparaître des retranscriptions de vidéos entières dans nos annexes. Concernant les productions des élèves, nous avons choisi les plus significatives.

1.2. Les séquences mises en place

Notre séquence de littérature avait comme objectif principal la distinction réel/imaginaire.

Notre première séance portait sur l'horizon d'attente et la lecture du début de l'histoire, jusqu'à la page « et toi qu'en penses-tu ? Suis-je vraiment si méchante ? ». Cette première séance n'impliquait pas encore l'utilisation du tapis puisque c'est en deuxième séance que nous l'avons

introduit. Ainsi, en séance deux, la lecture avec l'outil de médiation a été suivie d'un temps d'échanges autour du tapis sur la compréhension de l'histoire.

La troisième séance se déroulait en ateliers et chacun des ateliers avait un objectif précis de travail : un atelier était basé sur l'univers de l'album, un second traitait plus précisément du personnage en lui-même, un autre permettait d'observer si la distinction réel/imaginaire dans une page de l'album était perçue par les élèves et pour finir, un dernier permettait aux élèves de reformuler l'histoire déjà entendue en manipulant l'outil de médiation.

La quatrième séance avait deux objectifs distincts : le premier était de faire repérer aux élèves les éléments représentant l'imaginaire en faisant appel à des connaissances scientifiques et le second était de leur faire observer plus particulièrement la structure d'opposition présente dans le récit de l'album. Pour répondre au premier objectif, un retour sur les travaux faits en atelier et une discussion argumentée sur ces derniers étaient nécessaires. De plus, grâce à la séquence menée en sciences, des binômes présentaient leurs recherches sur des points qui posaient question dans l'album comme par exemple « les ronds de sorcière » ou « le mycélium ». Quant au second objectif, la structure d'opposition a été découverte en classe entière et a été sujette à des discussions argumentées afin de savoir si le narrateur de l'album utilisait un mot précis pour opposer l'envie imaginaire du personnage et la réalité comme dans l'exemple « Parfois, je voudrais des jambes pour m'en aller... et revenir. Mais Raymond, Juliette et les enfants aiment se reposer chez moi après leur promenade. ».

Les deux séances suivantes ont été mises en place sur la demande de l'enseignante titulaire de la classe. Celles-ci portaient sur le tri d'écrit et plus précisément sur la distinction entre album et documentaire. Les élèves ont donc dégagé les caractéristiques de chacun des ouvrages afin d'en faire une affiche de classe. Ces deux séances ont été pour nous un réel questionnement du fait que l'album d'A. Crausaz mêlait justement les caractéristiques de l'album et du documentaire.

La septième séance était pour nous comme un bilan de la séquence. Dans un premier temps, nous demandions aux élèves de nous détailler tout ce que l'on avait appris grâce à la lecture de cet album (sur le personnage, sur le contenu de l'ouvrage), nous jugions de l'impact des séances de découverte du monde menées en parallèle sur la compréhension de cet album. Dans un second temps, nous avons jugé nécessaire d'avoir un retour en petit groupe sur l'outil du tapis de lecture. Ce retour s'est effectué par un dialogue entre les élèves sur ce qui relevait du réel ou de l'imaginaire dans l'outil en lui-même (les élèves manipulaient les personnages, les différents tissus, etc.) et par une discussion qui pour nous était de l'ordre de la réflexion sur l'outil. En effet, nous questionnions les élèves sur l'apport du tapis pour eux, leur plaisir à le découvrir.

Enfin, nous avons voulu évaluer cette séquence par une production d'écrit sur le modèle narratif utilisé par A. Crausaz « je voudrais...mais ». Nous proposons alors aux élèves diverses images d'animaux pour impulser leur imagination. Ils devaient réaliser le dessin qui représentait cette structure narrative, et sous forme de dictée à l'adulte nous avons légendé leurs dessins avec la structure utilisée.

Notre séquence de découverte du monde avait deux objectifs majeurs : voir le champignon comme être vivant avec un aperçu de son cycle de vie et aborder les relations entre l'amanite et les autres êtres vivants (Homme, végétaux, animaux).

La première séance était une séance d'ouverture durant laquelle nous avons demandé aux élèves de classer des éléments de la forêt (cailloux, arbre, champignon, feuilles, enfant, herbe, écureuil...) dans un tableau en deux colonnes : vivants/ non vivants afin d'évaluer leur perception de ce qu'est un être vivant. Ce travail a été effectué en groupe puis nous avons réalisé une mise en commun collective pour définir le vivant.

En deuxième séance, nous avons abordé les différentes parties du champignon (lamelles, chapeau, pied, anneau, volve). Nous avons ensuite demandé aux élèves de reconstituer un champignon version papier et de le légendé avec un modèle de mots. Puis nous avons fait un retour à l'album pour leur présenter les filaments.

Durant la troisième séance, nous avons effectué un retour sur les recherches documentaires des élèves, en lien avec les TICE, sur le rôle des filaments. Puis nous avons installé une champignonnière dans la classe en suivant une démarche expérimentale avec les élèves. Une frise de temps avec photos a été réalisée pour leur permettre de visualiser le temps de pousse.

Lors de notre quatrième séance nous avons approfondi la notion de mycélium grâce à des documents et à une vidéo. Puis nous avons réalisé un premier dessin d'observation de la champignonnière et nous avons collé une photo de la pousse de nos champignons dans la frise du temps.

En séance cinq, nous avons étudié un extrait documentaire sur les spores puis nous avons lu aux élèves la démarche expérimentale de l'expérience de la sporée avant de la réaliser avec eux (on place un champignon dans un verre le pied dans l'eau et après quelques jours on peut voir des spores qui se sont déposés sur le carton dans lequel nous avons préalablement glissé le pied du champignon).

Durant la séance six, nous avons abordé la notion d'aliment toxique ou comestible à travers les pages de l'album où l'on peut voir les limaces manger l'amanite. Et enfin nous avons réalisé une

approche de la protection de l'environnement avec la dernière page où des enfants sensibilisent le lecteur à la protection de l'amanite. (cf. annexe 1)

Comme nous pouvons le voir à travers ce descriptif, nous avons travaillé les deux matières en parallèle, et ces deux séquences ont pu aider à la compréhension globale de l'album, tant sur le plan littéraire que scientifique.

2. Découverte spontanée du tapis de lecture

Nous avons décidé d'introduire notre tapis de lecture en deuxième séance. Au début de notre album, il y avait quelques pages descriptives sur les « a priori » que l'on peut avoir sur l'amanite (exemple : « on dit de moi que je tue les mouches »). Nous les avons lues aux élèves, puis nous nous sommes arrêtées sur une double page où le lecteur est directement interpellé par le personnage de l'amanite qui lui dit : « et toi qu'en penses-tu ? Suis-je vraiment si méchante ? ». Nous avons mené une discussion avec les élèves sur ce qu'ils pensaient de ces quelques pages et nous avons travaillé leur horizon d'attente.

La page suivante débutait par « approche-toi, approche-toi, et regarde-moi vivre d'un peu plus près... ». Nous avons donc choisi de débiter le tapis à cette page car elle semblait un bon moyen de faire entrer l'enfant dans l'univers du tapis. La séance de lecture avec l'outil de médiation a été suivie d'un temps d'échanges autour du tapis sur la compréhension de l'histoire.

Lors de la lecture de la suite de l'album, nous avons pu remarquer que l'attention des élèves était attirée par le tapis, ce à quoi nous nous attendions. En effet, très peu d'élèves faisaient l'aller-retour entre l'objet livre et le tapis de lecture. Il n'y a pas eu de changement majeur dans leur attitude lors des déplacements « classiques » du personnage. Cependant, lorsque nous avons fait grandir le personnage principal (cf. annexe 2), ils ont tous exprimé leur surprise avec un « Wahou !! » sans pour autant perdre le fil de l'histoire. Les élèves étaient très concentrés et attentifs aux moindres faits et gestes sur le tapis. Lorsque celle de nous deux qui lisait l'histoire a fait fonctionner le bâton de pluie pour représenter le bruit de la pluie, beaucoup d'élèves ont détourné leur regard du tapis pour regarder le nouvel objet qui faisait du son. On peut donc dire que les élèves sont attirés par tout ce qui stimule leurs sens et qu'ils sont capables de naviguer entre le tapis et un autre objet s'ils le désirent. Ceci nous montre que s'ils n'ont pas fait l'aller-retour entre le tapis et l'objet livre, c'est qu'ils ne souhaitent pas le faire car nous avons pu voir qu'ils en étaient tout à fait capables.

Après cette phase de découverte du tapis, nous avons tenu une discussion avec les élèves. Lorsque nous leur avons demandé s'ils avaient envie de dire quelque chose après cette lecture, une élève a répondu « en fait, elle est gentille ! », ce à quoi les autres élèves ont acquiescé de la tête. La justification était le fait que l'amanite « laisse monter les escargots sur elle ». Cette réponse spontanée traduit une très bonne compréhension de l'album, ce qui est très bien pour une première lecture. Ensuite nous leur avons demandé ce qu'ils avaient pensé du tapis, et ils nous ont dit qu'ils le trouvaient beau, surtout « quand la lune elle vient et qu'il grandit » (*il se réfère ici au champignon*). Pour nous expliquer ce qu'ils avaient trouvé de beau dans le tapis, nous avons pu remarquer qu'ils étaient nombreux à lever la main, y compris les élèves qui ne sont pas de grands « parleurs » en temps normal. On peut donc dire que ces questions sur le tapis ont permis des échanges langagiers durant lesquels les élèves ont dû verbaliser leur ressenti face au tapis. Leur attention a également été attirée par les animaux présents comme le hérisson, les limaces et les escargots qu'ils ont cités pour justifier le fait que le tapis leur plaise.

Lorsque nous avons lu la page sur les échanges entre minéraux, nous avons créé une sorte de trappe sur le tapis, que nous avons soulevée pour laisser apparaître des cure-pipes de couleurs différentes qui s'entremêlaient afin que les élèves visualisent les échanges entre les êtres vivants. Nous pensions qu'ils allaient être surpris et l'exprimer, pourtant ils n'ont rien dit. Nous pensons que cette page, et donc le thème de la nutrition des vivants, était un point scientifique assez compliqué et que ceci a constitué une résistance du texte qu'ils n'ont pas pu dépasser avec le tapis.

Un élève a fait remarquer aux autres qu'« à la fin, il y a des gens qui se lèvent », nous avons donc rebondi sur cette remarque afin de vérifier si les élèves avaient compris qui étaient ces « gens », ils ont bien remarqué qu'il s'agissait d'enfants, tout comme eux. Ces enfants apparaissent à la fin de l'album, accompagné du texte « n'oublie pas de me protéger ». Les élèves ont alors bien compris que ces enfants devaient protéger l'amanite, et que donc eux aussi.

3. Apprentissages abordés grâce à l'outil de médiation

3.1. La Production langagière

Durant toute la séquence que nous avons menée, nous avons volontairement souhaité laisser une place importante pour l'interaction orale entre les élèves. Comme nous avons pu le voir dans la partie théorique, le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 préconise de mettre en place des situations de langage diverses permettant de faire verbaliser les élèves sur l'histoire lue et entendue.

Objectifs

Nous avons pour objectifs de faire reformuler aux élèves ce qu'ils avaient compris de l'histoire, de mettre les élèves en situation de production langagière à chaque séance, que ce soit pour raconter ce qu'ils avaient compris, pour expliquer le résultat de leurs recherches à la classe ou pour exposer leur point de vue sur l'outil de médiation.

Durant l'évaluation, par exemple, ils ont dû produire une phrase en réutilisant la structure « je voudrais...mais » et faire appel à leur imagination pour créer une situation réelle et une situation imaginaire (pour les aider dans leur démarche, nous leur avons distribué à tous une image différente d'un animal dont ils devaient parler).

Accomplissement réel des objectifs

Nous avons réussi à faire s'exprimer tous les élèves de la classe durant la séquence, même si tous n'ont pas produit la même quantité, ni la même qualité de langage. Dans un objectif de différenciation, nous avons essayé de faire participer chaque élève selon ses capacités et ses envies. Nous avons laissé les élèves s'exprimer tant que possible, en sollicitant ceux qui ne le font pas d'eux-mêmes afin d'avoir un aperçu de la compréhension de chacun face à l'album.

Il aurait peut-être fallu laisser une séance dans laquelle les élèves auraient pu se raconter l'histoire avec leurs mots ou la modifier avec leurs idées en utilisant le tapis de lecture par petits groupes. Cependant, nous n'avons eu que peu de temps et une passation par groupe devant le tapis aurait demandé beaucoup de temps, et aurait dû changer le fonctionnement de l'enseignante, ce qui n'a malheureusement pas été possible.

Efficacité réelle du tapis

Le tapis de lecture est un outil très intéressant pour susciter des situations de langage, notamment le langage d'évocation afin de reformuler une histoire que l'on a entendu. Mais il aurait fallu faire ces activités langagières en petits groupes afin de pouvoir interagir avec chaque élève. Ceci aurait permis à chacun de pouvoir s'exprimer, notamment les élèves timides, qui n'osent pas toujours prendre la parole en groupe-classe.

3.2. Distinction réel/imaginaire

Objectifs

Cet album nécessite une attention particulière du lecteur puisqu'il est essentiel de pouvoir distinguer le réel de l'imaginaire, même si parfois les deux se mêlent d'une façon très poétique. Cette distinction est nécessaire à la compréhension et celle-ci a pu être travaillée en corrélation avec les séances de sciences menées en parallèle. Toutefois, en littérature, cette distinction était l'objectif principal de notre séquence, différentes activités ont donc été menées pour répondre à celui-ci.

Accomplissement réel des objectifs

Lors de la première séance, des échanges ont été relevés lors de la phase de découverte de l'album, avant la première lecture (cf. annexe 3 séance 1). Nous avons demandé aux élèves de bien observer la couverture du livre et d'en tirer des hypothèses. Voici les échanges relevés :

« On voit un champignon.

- C'est du poison car mon papa m'a expliqué qu'il avait des taches blanches.
- Le champignon a des yeux et une bouche, ce n'est pas vrai donc c'est une histoire.
- Oui, c'est parce qu'il est vivant le champignon dans l'histoire.
- Il a même des bras et un parapluie.
- On est dans une forêt, il y a des mouches, le gris et les feuilles font penser à l'automne.
- On ne voit pas si les autres champignons ont des yeux. »

On suppose par ces échanges que les élèves ont déjà la notion « d'histoire », de récit « imaginaire ». En effet, les élèves de cette classe sont habitués à rencontrer de nombreuses histoires et à en discuter. De plus, nous avons pu voir aussi que les élèves connaissaient le champignon à l'état naturel, ainsi une réflexion s'est engagée rapidement autour de la distinction réel/imaginaire.

Une seconde activité a été menée en ateliers sur différentes pages de l'album (le tapis a déjà été vu auparavant.) Un des ateliers consistaient à entourer les éléments imaginaires de 4 pages (cf. annexe 3 séance 3). En observant par la suite les productions des élèves (cf. annexe 5), des différences ont été notées : de nombreux élèves ont effectivement entouré le visage du personnage ainsi que son nez de sorcière, son parapluie et ceux des limaces. Ces différents éléments ont déjà été remarqués lors de la lecture avec le tapis. Or, une partie de la classe a entouré les chapeaux de sorcière alors que l'autre non. Lors des séances menées en découverte du monde, ils avaient fait des recherches sur l'expression de l'album « tabouret de crapaud » afin de pouvoir justement bien

distinguer ce qui était réel ou non dans le récit du personnage. Or, l'expression « rond de sorcière » n'avait pas encore été expliquée. Lors de la mise en commun qui a suivi les ateliers (cf. annexe 3 séance 4), quatre élèves ont présenté les recherches qui les avaient amenés à dire que cette expression était tirée d'une légende, et qu'il ne fallait pas la comprendre au sens strict. En effet, les champignons font des ronds de sorcière car ils poussent en rond mais ils n'ont pas de chapeau de sorcière. Nous avons donc interrogé les élèves sur l'illustration de l'album sur laquelle les champignons avaient des chapeaux de sorcière. Une élève a répondu : « Les chapeaux de sorcière ont peut-être été dessinés pour nous faire peur ou pour nous faire rire. ». Il était alors intéressant de voir l'interprétation possible que les élèves pouvaient se faire de l'illustration en elle-même.

D'autres éléments de l'illustration ont posé réellement problème pour la distinction réel/imaginaire (les limaces qui mangent l'amanite par exemple) car ce travail nécessitait une assimilation des connaissances en découverte du monde et son réinvestissement dans une autre discipline qu'est la littérature.

Il aurait été intéressant de circuler au sein des ateliers afin de pouvoir légender leurs productions. Un des élèves avait entouré tout le personnage et nous lui avons demandé pourquoi il avait fait ce choix. Celui-ci nous a alors répondu qu'« un champignon qui se penche, ça n'existe pas ». Par de telles interactions, on peut alors présumer que la distinction réel/imaginaire est difficile à effectuer pour certains élèves. De plus, tous les élèves n'avaient peut-être pas totalement compris ces deux facettes (réel/imaginaire) du récit. Cette incompréhension a peut-être été renforcée par le tri d'écrit qui a été effectué sur la demande de l'enseignante de la classe. En effet, ce tri d'écrit nous a amené à distinguer album et documentaire par les paramètres réel et fiction. Or, notre album est une des nombreuses exceptions en littérature puisqu'il rassemble de l'imaginaire et du réel.

Étant donné que chacune de nous s'occupait d'un atelier particulier, certains ont été faits en autonomie. Les élèves n'ont peut-être pas eu assez d'aide quand ils en avaient besoin. C'est pourquoi nous avons pris soin de revenir sur ces travaux en collectif afin de verbaliser les justifications et doutes de chacun.

Une autre activité portait sur la structure « je voudrais ... mais ... » qui est une structure omniprésente dans l'album d'A. Crausaz (cf. annexe 3 séance 4). Cette activité nous a semblé difficile pour les élèves puisqu'elle portait uniquement sur l'album et aucun support ne permettait de la travailler. Il aurait fallu peut-être envisager une séance avec le tapis pour illustrer chacune des doubles pages et faire comprendre à l'élève la différence entre l'envie du personnage et la réalité. De plus, comprendre l'impossibilité de réalisation du souhait du personnage demandait peut-être des connaissances culturelles de la part des élèves et une compréhension plus fine du récit. Étant donné

le temps imparti de ce stage, il est possible que cette incompréhension puisse être due à une appropriation insuffisante de la formule linguistique.

Néanmoins, lorsqu'on leur a demandé de retrouver le mot qui séparait le réel de l'imaginaire, le « mais » dans « Parfois, je voudrais des jambes pour m'en aller... et revenir. Mais Raymond, Juliette et les enfants aiment se reposer chez moi après leur promenade » a été retrouvé rapidement par les élèves. Le « pourtant » dans « Je voudrais tellement être grande pour observer la lune de plus près ... Pourtant le mille-pattes, lui, me trouve géante » a été trouvé après discussion sur l'illustration. En effet, cette double page était difficile à comprendre pour les élèves car elle nécessitait de cerner les différentes focalisations de l'album. En effet, sur cette page (cf. annexe 1), c'est une focalisation sur le mille-pattes et non sur le personnage habituel.

L'évaluation de la séquence portait sur la structure « je voudrais ... mais... » et celle-ci fut assez bien interprétée dans l'ensemble (cf. annexe 7). Toutefois, certains ont repris des situations de l'album au lieu de produire leurs propres phrases :

« Je voudrais voler mais je suis trop petit ! » ;

« Je voudrais aller sur la lune mais je n'ai pas de fusées ! » ;

« Je voudrais aller dans le désert pour avoir plus chaud mais je ne peux pas car je suis trop loin. ».

Efficacité réelle du tapis

Lors de la séance bilan autour du tapis (cf. annexe 3 séance 7), nous avons demandé aux élèves de montrer ce qui relevait de l'imaginaire ou du réel. Des choses étaient clairement acquises : les bras, les parapluies, les visages, le champignon qui grandit d'un coup. D'autres nécessitaient davantage de connaissances sur la découverte du monde comme les relations entre animaux/végétaux (« les limaces ne peuvent pas manger l'amanite »). En outre, les résistances scientifiques illustrées sur le tapis ont bien été comprises : les échanges sous la terre entre bouleau et amanite, le cycle de vie du champignon, etc.

Ainsi, lors de la phase de conclusion, nous avons pu voir que le tapis avait joué un rôle car il apportait un support visuel de l'album pour comprendre la différence complexe entre réel et imaginaire. Néanmoins, comme nous l'avons dit dans la partie théorique, il est difficile de tout représenter sur cet outil. L'enseignement d'un livre aussi complexe demandait de faire des choix. C'est pourquoi nous n'avons pas tout abordé avec les élèves afin d'éviter des analyses trop longues durant lesquelles nous aurions pu perdre leur attention.

3.3. La notion de personnage

Objectifs

Notre séquence portait aussi sur la notion de personnage. Cet album proposait une personnification particulière puisqu'il mettait en scène un champignon et plus particulièrement une amanite, un champignon vénéneux. Ainsi, nous avons deux objectifs précis. Dans un premier temps, nous voulions faire évoluer la conception du personnage au fil de nos séances et analyser de quelle façon celle-ci évoluait. De plus, le personnage reste inhabituel du fait qu'il est perçu comme méchant au départ et que sa perception évolue grâce à une présentation de son rôle dans la forêt. Dans un second temps, nous voulions voir si les élèves comprenaient l'originalité du personnage de cet album.

Evolution de la conception du personnage

Cet album est comme divisé en deux parties. Dans la première partie de l'histoire, on a l'image d'un personnage dangereux puisqu'il se décrit avec les idées reçues que l'on a de lui. Dans la seconde partie, nous apprenons à connaître ce personnage, et à changer notre regard sur celui-ci. Ainsi, dans un premier temps, nous voulions analyser comment les élèves de grande section percevaient ce personnage. Lors de notre première séance de littérature, nous avons fait un premier travail sur la couverture (cf. annexe 3 séance 1) et sur l'horizon d'attente qui a entraîné la phase d'échange présentée précédemment. Pendant cette discussion, les élèves avaient fait l'hypothèse que l'histoire allait parler d'un champignon car il avait un visage. Après la première lecture, nous avons demandé aux élèves de nous expliquer ce qu'ils avaient compris :

Elève A : « Si on le mange, on peut être empoisonné.

Elève B : - Mais il est gentil.

Marion : - Pourquoi penses-tu cela ?

Elève B : - A cause de son sourire. »

Dès lors, des représentations personnelles émanaient. Certains élèves voyaient ce personnage comme un personnage gentil puisque sur la couverture, il avait un sourire. D'autres le considéraient comme méchant puisqu'il était vénéneux dans la première partie de l'album. Afin de confirmer ou non leur représentation, nous avons travaillé davantage sur trois pages (cf. annexe 1).

Voici les différentes discussions qui ont été notées :

La page « Tabouret de crapaud » :

Élève A : « Elle n'a pas l'air méchante avec le crapaud.

Elève B : - Moi, je pense qu'elle met du poison sur le crapaud. »

La page « Je tue les mouches » :

Elève A : « Elle est méchante car elle tue les mouches. »

La page « Ronds de sorcière » :

Marion : « A votre avis, ça veut dire quoi ?

Elève A : - Son chapeau se transforme.

Marion : - Alors, à votre avis, est-ce que ce personnage est méchant ou gentil ?

Elève B : - C'est une sorcière. »

Nous avons volontairement emmené les élèves à voir le côté négatif de l'amanite dans le but de leur faire saisir que dans le début de l'histoire, nous avons des préjugés sur ce champignon. Néanmoins, lorsqu'on leur a demandé de dessiner l'amanite comme ils la pensaient après la découverte de la première partie de l'album, des élèves ont désiré dessiner un champignon méchant alors que d'autres sont restés sur l'image de la couverture qui l'illustre comme gentil (cf. annexe 4).

Lors de la seconde séance, nous avons lu la suite de l'album avec le tapis de lecture et avons demandé aux élèves s'ils s'attendaient à apprendre des choses comme cela sur ce champignon.

Les premières remarques entendues furent marquées d'un certain étonnement :

Elève A : « Elle est gentille en fait ! Elle laissait monter les escargots.

Elève B : - Elle se laisse même manger par les limaces. »

On peut alors conclure que l'image qu'ils avaient du personnage lors de la première partie de l'album s'est trouvée chamboulée par la suite de la lecture.

Prise en compte d'un personnage original

Dès la première séance, les élèves ont bien fait la distinction entre le champignon en lui-même et les éléments qui le caractérisaient en tant que personnage (les yeux, les bras, la bouche).

Lors de la séance en atelier, nous avons demandé aux élèves de représenter en pâte à modeler le personnage de l'album (cf. annexe 3 séance 3). L'outil de modelage demandait beaucoup d'efforts en motricité, ils ont donc perdu la notion de personnage qu'ils avaient à représenter. Lorsqu'on est revenu en collectif, un des élèves a dit : « Mais on ne savait pas faire le parapluie ».

Ainsi, de nombreux élèves ont construit des champignons sans visages (cf. annexe 5) alors que lors du retour en groupe classe, ils ont été capables de reconstituer le personnage de l'enseignante en pâte à modeler en verbalisant à l'enseignante ce qu'elle devait faire pour que son champignon devienne le personnage de l'album (cf. annexe 5). Certains élèves voulaient intégrer les éléments du

champignon que l'on avait vu en découverte du monde : « Et pourquoi on ne met pas la volve ? » mais un élève lui a répondu : « Mais c'est parce que c'est le personnage qu'on fait, pas le vrai champignon ! ».

En outre, certains élèves ont réussi à refaire le personnage de l'album et d'autres ont même voulu représenter un moment précis comme par exemple, lorsqu'il grandit pour voir la lune (cf. annexe 5).

Efficacité réelle du tapis

Le tapis a permis une vision différente du personnage. Nous avons pu voir que les élèves s'étaient attachés aux personnages présentés sur le tapis car ils aimaient les toucher, les faire jouer entre eux, etc. Ils ne sont donc pas restés sur les préjugés de la première partie de l'album. De plus, par l'utilisation du tapis, un certain enchantement a permis de considérer les animaux ou les champignons comme des personnages à part entière de l'histoire (exemple : lorsque l'amanite grandit pour voir la lune).

Un signe a été marquant à la fin de notre stage. Nous avons fait un gâteau pour dire au revoir aux élèves le dernier jour et celui-ci avait la forme du personnage de l'album avec tous les éléments de personnification (cf. annexe 8). Lorsque les élèves l'ont vu, ils ont tout de suite dit « Ah, c'est le personnage de notre livre ! » et ne l'ont pas vu seulement comme un champignon. On voit alors par cette intervention que les élèves ont réussi à s'approprier un personnage qui était original.

4. Perception des élèves, métaréflexion sur l'outil

D'après le BO 2008, « les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ». Pour nous, le tapis est un outil qui permet d'atteindre toutes ces capacités sensorielles. De plus, on peut lire que ces activités « encouragent à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres. ». C'est pourquoi nous avons trouvé intéressant de demander aux élèves leur ressenti vis-à-vis du tapis, s'ils avaient préféré la lecture de l'album avec le tapis ou non. Ainsi, lors de la dernière séance, nous avons pris le temps de discuter sur les points de vue de chacun en leur faisant expliciter leurs choix.

La majorité des élèves ont vu le tapis comme un support qui donne du plaisir en parallèle de la lecture :

Elève A : « Avec le tapis car on fait jouer les petits personnages.

Elève B et C : « On peut voir les décors. »

Elève D : « Le tapis est beau ».

Elève E : « J'aime voir le personnage de la musaraigne. »

D'autres élèves ont plus fait appel aux sens pour apprécier le tapis de lecture :

Elève F : « J'aime bien le tapis car on peut toucher. »

Elève G : « On peut t'écouter et regarder. »

Certains ont souligné les aspects intéressants de l'album qui ont pu ainsi être illustrés sur le tapis :

Elève H : « On peut voir le champignon grandir. »

Elève I : « On peut voir les bonhommes bouger pour protéger la forêt. »

Lorsque nous leur avons demandé si le tapis avait été une aide à la compréhension, le « oui » a été unanime pour les quelques élèves de moyennes sections présents dans la classe pour le décroisement de l'après-midi. Pour les grandes sections, les réponses étaient plus divergentes. Pour certains, les illustrations de l'album leur étaient suffisantes. Or, lorsque nous avons demandé quel support il préférerait regarder lors de la lecture, les élèves ont dit regarder les deux mais un peu plus le livre. Un autre élève a dit qu'il avait préféré regarder le tapis. L'acculturation qui se fait depuis la petite section avec des œuvres littéraires peut, peut-être, expliquer pourquoi il y a une divergence entre les moyennes sections et les grandes sections. L'outil est peut-être davantage nécessaire pour des élèves qui sont vraiment au début de l'apprentissage littéraire.

5. Bilan réflexif

Le parcours vu par Marion

J'ai découvert le concept de tapis de lecture grâce à un module d'enseignement d'ouverture et métier, et j'ai trouvé cet outil de médiation très intéressant. Il a été un peu difficile de trouver un album qui mêle à la fois sciences et littérature de jeunesse et que l'on puisse représenter sur un tapis comme nous devons le faire pour ce module. La conception de cet outil a été une étape qui nous a demandé beaucoup de temps et d'investissement. Il a fallu trouver un moyen de représenter chaque élément de manière à ce que le visuel du tapis aide les élèves à dépasser les résistances de l'album. Suite à la conception de l'outil, nous avons conçu, en parallèle du travail « manuel », deux séquences contenant environ sept séances dans chacune des deux matières. J'ai été tout de suite très motivée par ce projet. De plus, notre travail a pris tout son sens lorsque nous avons eu la possibilité

de le mettre en pratique lors de notre stage de pratique accompagnée. Nous avons eu beaucoup de chance de pouvoir faire vivre cette expérience à des élèves de grande section de maternelle.

Avec le recul que j'ai maintenant, je pense que notre projet était quelque chose d'original et de novateur. En effet, durant nos recherches pour la partie théorique, nous n'avons pas rencontré beaucoup d'écrits au sujet des outils de médiation en maternelle. Nous nous sommes donc interrogées sur la pratique réelle des enseignants, et nous avons souhaité les interroger à travers un questionnaire. Malheureusement, les retours des questionnaires que nous avons fait passer ne nous ont pas apporté beaucoup de réponses. L'utilisation d'outils de médiation pour aider les élèves à dépasser les résistances d'un texte ne semble pas être une pratique très répandue.

A titre personnel, et à travers ce que j'ai pu observer pendant mes différents stages, je pense que ce genre d'outil, notamment le tapis de lecture, demande une organisation par petits groupes d'élèves, ce qui est assez difficile à mettre en place en situation réelle d'apprentissage. Les enseignants ont de nombreuses contraintes qui les empêchent parfois de privilégier ce type d'enseignement. Cependant, je pense que cet outil pourrait très bien être utilisé en aide personnalisée, où l'enseignant se retrouve souvent avec un petit groupe d'élèves. Comme nous avons pu le voir à travers notre partie d'analyse, je pense que le tapis de lecture aide à la compréhension. De plus, il s'avère être un support intéressant pour aider les élèves à développer leur langage.

Ce projet m'a beaucoup apporté, il m'a aidé à développer mes connaissances des outils de médiation, à approfondir le travail en équipe grâce à ma collaboration avec Jacinta, qui est pour moi une compétence importante en tant que future enseignante. Ainsi, j'ai également développé mes compétences didactiques et pédagogiques grâce à la mise en pratique des séquences que nous avons conçues ensemble.

Le parcours vu par Jacinta

Le projet de ce tapis de lecture a été un projet ambitieux qui est né, comme dit précédemment dans notre partie théorique, lors d'une option proposée en formation. C'est un projet qui me tenait à cœur puisqu'il reflétait vraiment une lecture interprétative de notre part de l'album dans le but de créer cet outil. De plus, les choix effectués lors de la conception du tapis étaient pensés dans le moindre détail pour qu'il soit une réelle aide à cet album qui soulevait des résistances importantes.

Il a été difficile pour moi de concevoir des activités pour des élèves de grande section car ce stage était ma première expérience en maternelle. De plus, la littérature a, je trouve, sa part

d'imprévisible qu'il faut accepter lors des apprentissages. Il m'a donc été difficile d'accepter d'aller vers un apprentissage qui reste déconcertant : je savais que les élèves allaient repérer des choses inattendues, m'interroger sur des points auxquels je n'avais pas pensé. Néanmoins, lors de mon stage, j'ai apprécié les discussions qui ont pu voir le jour avec ce public et l'intérêt que les élèves portaient à l'univers de l'album, à l'histoire qu'ils écoutaient. De plus, nous avons, par le biais de ce projet, réussi à faire parler des élèves, qui, en classe, restent à l'arrière, par timidité. Certes, notre objectif principal était de travailler leur compréhension fine en lecture mais l'objectif majeur de la maternelle reste d'éveiller la curiosité de l'élève et de développer ses compétences langagières. Objectifs que l'on a essayé de respecter tout au long de nos séances.

Sur l'outil de médiation en lui-même, je regrette de ne pas avoir eu la possibilité d'utiliser le tapis avec un groupe plus restreint d'élèves. En effet, pour pouvoir s'approprier un tel outil, les élèves doivent pouvoir le manipuler, en discuter avec des tiers, etc. Le fait d'avoir des groupes d'élèves assez conséquents n'a pas pu engager tous les élèves dans les phases d'apprentissage autour du tapis.

Pour finir, ma collaboration avec Marion Gantelet dans ce projet m'a permis de pouvoir partager mes premières impressions face à un projet entièrement mené dans une classe de grande section et de pouvoir discuter de choix pédagogiques et didactiques dans le but de créer un réel outil pour des élèves trop souvent en difficulté face à des textes littéraires. De plus, cet engagement avec elle dans ce projet m'a permis de voir comment un travail d'une telle ampleur pouvait fonctionner au sein d'une équipe pédagogique lorsque je serai enseignante.

CONCLUSION

La littérature de jeunesse est un domaine qui offre une infinité de possibilités d'exploitation. A l'école, le rôle de l'enseignant est de privilégier une entrée qui fait sens pour lui afin de la proposer à ses élèves. A l'école maternelle, ces choix sont d'autant plus importants que les élèves débutent et découvrent les apprentissages qu'ils vont poursuivre durant toute leur scolarité. Comme nous avons pu le voir grâce à l'apport théorique et à l'analyse de la séquence que nous avons menée, les choix pédagogiques de l'enseignant, ainsi que les outils de médiation qu'il peut utiliser jouent un rôle majeur dans la compréhension d'œuvres littéraires des élèves de maternelle. En effet, ces choix vont être, pour la plupart, le point de départ de la motivation des élèves et donc de leur investissement personnel dans les apprentissages.

L'outil de médiation sur lequel nous avons choisi de travailler est un outil novateur et encore peu utilisé dans le contexte scolaire, c'est pourquoi nous avons souhaité le mettre en pratique au sein d'une séquence d'enseignement sur un album de littérature de jeunesse. Cette expérience nous a permis de confronter la théorie à la pratique afin de voir ce qui est, ou non, réalisable dans un contexte réel d'enseignement en maternelle. Suite à cela, nous avons pu nous rendre compte que les outils de médiation, et plus particulièrement le tapis de lecture, sont difficiles à utiliser dans une classe. En effet, Ces outils sont, la plupart du temps, utilisables en petits groupes afin de favoriser les échanges langagiers qu'ils suscitent. De plus, dans une optique de différenciation, il est très difficile pour l'enseignant d'évaluer la compréhension de ses élèves lorsqu'ils sont trop nombreux autour de cet outil de médiation.

Durant notre stage, nous n'avons justement pas pu mettre en place un tel travail car les contraintes d'apprentissages et les contraintes temporelles ne nous l'ont pas permis. Cependant, nos observations nous ont amenées à penser que le tapis était peut-être tout autant un outil de remédiation qu'un outil de médiation. Nous avons pu assister à des séances d'aide personnalisée, celles-ci étaient destinées à des élèves ayant du mal à comprendre la chronologie d'une histoire et à prendre la parole devant les autres. Pour cela, l'enseignante avait mis en place une adaptation théâtrale d'un album. Il s'agissait de *la chaise bleue* de C. Boujon. Dans cette histoire, deux personnages, des animaux, trouvent une chaise bleue dans le désert et laissent place à leur imagination afin de mimer toutes les choses que cette chaise pourrait être, par exemple, en la retournant au sol, elle devient une voiture de course. Afin de matérialiser chaque personnage, les élèves possédaient un collier avec l'image agrandie du personnage de l'album. De ce fait, les élèves pouvait repérer facilement qui était qui. Un élève racontait l'histoire, avec le support de l'objet livre, et guidait parfois les « acteurs » lorsqu'ils ne réagissaient pas à leur tour. Cette activité a

ensuite été présentée aux autres élèves de la classe et même aux élèves des classes supérieures. Ceci a permis une motivation et une fierté pour les élèves concernés. Ces élèves, que l'enseignante qualifiait comme « peu sûrs d'eux, et timides » se sont alors révélés dans cette activité théâtrale.

Nous avons alors pensé que notre tapis de lecture pourrait être utilisé d'une manière similaire. On pourrait imaginer qu'un groupe d'élèves ayant des difficultés en compréhension pourrait être pris en aide personnalisée par l'enseignant autour du tapis. L'activité consisterait à manipuler le tapis ainsi que les personnages afin de recréer et de verbaliser l'histoire de l'album.

Pour assurer la continuité de notre travail, nous pourrions mettre en pratique une situation de remédiation avec l'aide de notre tapis de lecture afin de voir si, dans d'autres conditions, notre outil pourrait réellement être une aide à la compréhension pour des enfants en difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

- Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 Juin 2008
- Bourdin, JN., Leroy, J. (2005), *Itinéraires de littérature et maîtrise de la langue*, Retz
- Butlen, M. (2008), *Les voies de la littérature au cycle 2*. Scéren CRDP Créteil, Argos
- Carminade-Riffault, F. (2005), *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Scéren CRDP Créteil, Argos.
- Colnot, C. (2008) *Petite enfance et intégration* : « L'album de littérature de jeunesse comme médiateur pour entrer dans la langue en maternelle. », CASNAV-CAREP Nancy-Metz.
- Froment, M., Leber-Marin, J. (2003), *Analyser et favoriser la parole des petits, un atelier de langage à l'école maternelle*, ESF.
- Giasson, J. (1990), *La compréhension en lecture*, Gaetan Morin.
- Lagache, F. (2004). *Littérature au cycle 3 - Repères pour la mise en œuvre des nouveaux programmes de 2002*. Magnard.
- Poslaniec, C., Houyel, C., & Lagarde, H. (2005), *Comment utiliser les albums en classe*. Retz.
- Poslaniec, C., Houyel, C. (2000), *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse* ». Hachette.
- Tauveron, C. (2003), *Lire la littérature à l'école*, Hatier.

WEBOGRAPHIE

- <http://www.apple-paille.com/contepourenfants/supportsvisuels.htm>
- <http://racontetapis.free.fr/leracontetapis.html>



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES - FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) :

GANTELET Marion

MESQUITA DIAS Jacinta

RESPONSABLE DU MÉMOIRE :

DANLOS Lucie

TITRE :

Faire usage d'un outil de médiation pour aider les élèves à comprendre des textes résistants à l'école maternelle.

RÉSUMÉ :

La littérature prend aujourd'hui une place importante dès la maternelle. Or, de nombreux enfants n'ont pas toutes les clés en main pour comprendre un texte. En effet, certains textes sont appelés textes résistants car de nombreuses inférences y sont présentes. C'est pourquoi différents outils existent pour aider à la compréhension d'un récit : la marotte, les jeux de rôles, et plus particulièrement le tapis de lecture. Le tapis de lecture est un outil de médiation créé en fonction de l'histoire et de ses éléments implicites que l'on veut travailler avec l'enfant. Dans ce mémoire, nous avons analysé la pertinence d'un tel outil après avoir créé le tapis de lecture en lien avec l'album Maintenant que tu sais, d'Anne Crausaz. Nous l'avons alors présenté sur une classe de Grande Section afin de pouvoir évaluer son influence sur leur compréhension.

MOTS CLÉS :

Littérature, Compréhension, Outil de médiation, Texte résistant, Maternelle.