Le rôle de la reformulation dans la compréhension de la lecture en grande section

Claire-Marie Carpentier

▶ **To cite this version:**

Claire-Marie Carpentier. Le rôle de la reformulation dans la compréhension de la lecture en grande section. Education. 2012. dumas-00757292

HAL Id: dumas-00757292

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757292

Submitted on 26 Nov 2012

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 D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Claire-Marie CARPENTIER

soutenu le : **22 juin 2012**

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Français

Le rôle de la reformulation dans la compréhension de la lecture en grande section

Mémoire dirigé par :
Virginie MOREL Formateur de français, IUFM d'Orléans

JURY :
Emmanuèle GOULON-FONTALIRAN Formateur de musique, IUFM d'Orléans, Président du jury

Virginie MOREL Formateur de français, IUFM d'Orléans

REMERCIEMENTS

Je remercie Madame Virginie MOREL pour son soutien, son aide et ses conseils durant les deux années de préparation de ce mémoire.

Je remercie le groupe scolaire Les Raboliots de Jouy-le-Potier et la directrice Madame Karine PERDEREAU pour m'avoir accueillie.

Je remercie en particulier Madame Sabine KLOTGEN pour m'avoir accueillie dans sa classe et pour m'avoir permis de travailler avec ses élèves.

Je remercie l'IUFM d'Orléans pour m'avoir permis des modifications d'emploi du temps pour mon recueil de données.

Je remercie mon compagnon, ma famille et mes amis pour leur soutien durant ces deux années de master et de préparation de ce mémoire de recherche.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS....1
SOMMAIRE....2
INTRODUCTION....4
L'ALBUM AU SERVICE DE LA REFORMULATION....5
I.Pourquoi l'album ?....5
1Qu'est-ce que l'album ?....5
2L'organisation de l'album....5
3L'utilisation de l'album en classe....6
4Les études autour de l'album....7
II.La reformulation....8
1Qu'est-ce que la reformulation ?....8
2Reformulation et compréhension....9
3La place de la reformulation dans les instructions officielles....10
III.Problématiques et hypothèses....13
TRAVAILLER LA REFORMULATION EN CLASSE....14
I.Les activités préparatoires....15
1Quelles activités ?....15
2Les activités préparatoires sont-elles pertinentes ?....20
II.Des activités autour de la reformulation....24
1Quelles sont les activités proposées ?....24
2Quelle progression mettent-elles en place ?....28
3Ces activités sont-elles pertinentes ?....28
III.L'impact des activités....31
1Comment vérifier si la progression fonctionne ?....31
2Les deux phases d'évaluation....33
3Quels progrès ?....44
4Retour sur les hypothèses....47
CONCLUSION....49
BIBLIOGRAPHIE....51
Programmes....51
Monographies....51
Albums....52
TABLE DES MATIERES....53
ANNEXES....55

I.Première phase d'évaluation : Rafara.....55
1Élève numéro 1.....55
2Élève numéro 2.....55
3Élève numéro 3.....56
4Élève numéro 4.....56
5Élève numéro 5.....57
6Élève numéro 6.....57
7Élève numéro 7.....58
II.Deuxième phase d'évaluation : Akiko, la curieuse.....59
1Élève numéro 1.....59
2Élève numéro 2.....60
3Élève numéro 3.....60
4Élève numéro 4.....63
5Élève numéro 5.....63
6Élève numéro 6 64
7Élève numéro 7.....65

INTRODUCTION

Suite à une licence de lettres modernes durant laquelle j'ai étudié la littérature de jeunesse, j'ai voulu approfondir dans cette voie et c'est donc tout naturellement que je me suis dirigée vers un sujet traitant de la littérature de jeunesse. Voulant néanmoins me démarquer d'une approche exclusivement littéraire, j'ai cherché par quels moyens les élèves peuvent entrer dans la littérature de jeunesse et j'ai donc choisi le support de l'album qui est le premier support de livre rencontré par les élèves.

Toutefois, après avoir décidé que je voulais travailler sur l'album, j'ai éprouvé quelques difficultés à déterminer un sujet qui me semblait intéressant à traiter. J'ai même hésité à m'orienter vers un autre support tout en conservant ma volonté de travailler dans le domaine de la littérature de jeunesse.

La volonté de travail sur la reformulation est venue suite à un stage effectué dans une classe de petite section – grande section durant lequel je devais cuisiner un gâteau avec les élèves de grande section qui devaient par la suite raconter leur expérience aux élèves de petite section. Or, cette séance m'avait frustrée dans le sens où le manque de temps ne m'avait pas permis de réellement préparer les élèves de grande section à raconter l'activité. De ce fait, les élèves ne s'étaient pas exprimés par des phrases ni ne s'étaient réellement adressés à leurs camarades. J'ai donc voulu exploiter cette frustration pour déterminer comment l'on pouvait amener des élèves à s'exprimer à l'oral et à raconter en se faisant comprendre.

J'ai donc considéré l'album comme un outil permettant de travailler la reformulation dans le sens où l'histoire peut permettre de guider les élèves dans ce qu'ils ont à raconter. J'ai conservé le support de l'album puisque le langage écrit qu'il propose est adapté aux élèves qui doivent ensuite le reproduire pour s'approcher du langage d'évocation qu'ils doivent acquérir en fin d'école maternelle.

Après avoir choisi de travailler sur la reformulation, j'ai cherché à savoir ce qu'elle peut apporter dans les apprentissages. C'est donc comme cela que j'en suis venue à travailler la reformulation en rapport avec la compréhension de la lecture. Je m'étais donc très vite interrogée sur son rôle dans la compréhension de la lecture. C'est dans cette perspective que j'ai conduit ce travail de recherche.

L'ALBUM AU SERVICE DE LA REFORMULATION

I. Pourquoi l'album ?

1 Qu'est-ce que l'album ?

L'album apparaît au XIXe siècle avec l'édition des romans de Jules Verne et des romans de la Comtesse de Ségur. Toutefois, les premiers albums véritablement destinés à la jeunesse, c'est-à-dire les albums ayant un format souple et maniable, apparaissent dans les années 1930 avec les *Albums du Père Castor* de Pierre Faucher édités par les éditions Flammarion. Dans ces albums, les images viennent compléter le texte pour en éclairer le sens en plus de l'illustrer. Les images deviennent alors un support supplémentaire à la compréhension du texte. L'essor de l'album débute dans les années 1960 avec la création de L'école des loisirs spécialisée dans l'édition d'albums pour les enfants où le texte et les images sont en parfaite symbiose.

D'abord nouveau genre de la littérature de jeunesse, l'album est devenu par la suite un outil pédagogique à part entière. En effet, il est très exploité en classe par les enseignants, tout particulièrement au cycle 1. Les élèves perçoivent la lecture d'histoire comme un moment de détente dans la journée d'école. Cependant, l'album est riche d'apprentissages pour les élèves, notamment du point de vue de la langue.

2 L'organisation de l'album

L'album se caractérise par une constance du point de vue de sa forme. En effet, quel que soit le type d'albums (aventures, magie, vie quotidienne), la forme du support ne varie pas. Tous les albums sont constitués d'une double narration faite du texte et des images. Le texte raconte une histoire qui est illustrée et complétée par les images, et inversement. Les images sont importantes pour les élèves dans le sens où elles font écho au texte entendu tout en apportant un univers précis qu'elles créent.

En outre, l'album comprend aussi une organisation chronologique de la trame narrative lorsqu'il s'agit d'un récit. Cette dernière sous-entend alors la présence de

personnages, de lieux et d'une durée. Le récit de l'album est donc un récit structuré à la fois par ce qui est dit, le texte, et par ce qui est vu, l'image. Ainsi, il est donc possible de dire que tout fait sens dans un album.

3 L'utilisation de l'album en classe

Les albums sont utilisés dès l'école maternelle et permettent de répondre aux attentes des programmes scolaires. En effet, les lectures d'album en classe ont de nombreux objectifs tels que la formation d'une première culture littéraire et le développement des capacités langagières à la fois orales et écrites. L'album remplit de nombreuses visées pédagogiques et son exploitation en classe peut s'effectuer autour d'activités riches et variées.

Par le biais de l'album, l'élève se familiarise avec la lecture dès la petite section de maternelle. L'élève entend et écoute un langage correct, proche du français correct de scolarisation qu'il acquiert tout au long de sa scolarité.

Bien souvent, l'utilisation de l'album en classe se résume à une lecture faite par l'enseignant pour les élèves. Ceux-ci écoutent l'histoire et regardent les images mais passent facilement d'une histoire à une autre.

Bien que la lecture d'albums permette une approche de la littérature de jeunesse comme cela est stipulé dans les programmes, l'album, une fois lu, n'est pas toujours réutilisé :

« il faut inscrire dans une logique de tissage et d'échanges le rapport « au littéraire » afin d'éviter qu'un album vienne effacer le précédent »[1]

La culture littéraire des élèves semble donc parfois lacunaire. L'élève ne fait pas réellement attention à l'album en lui-même, il n'en saisit pas le véritable intérêt et semble percevoir la séance de lecture comme une distraction. Il n'est d'ailleurs pas rare au cycle 1, de voir les élèves s'agiter, voire jouer, lors des séances de lecture d'album. Il faut donc les intéresser les élèves pour qu'ils comprennent qu'il est un véritable outil pédagogique.

De plus, la double narration de l'album n'est parfois pas exploitée suffisamment. Le texte est certes lu et les images sont montrées aux élèves mais il

1 FRANCE, Direction de l'enseignement scolaire. *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002* [Texte imprimé]/Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Paris : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique, DL 2006. 1 vol.,127p. (Collection Texte de référence École). p.88

ne leur est pas toujours expliqué que l'image, en plus d'illustrer le texte, raconte elle aussi une histoire et qu'elle n'est donc pas une simple décoration. Les activités devraient permettre aux élèves de décrire et d'analyser les images dans le but de comprendre le texte. L'album permet d'alterner des activités sur les images et sur les textes pour comprendre la complémentarité de ces deux éléments.

Les recherches vont donc se baser sur des activités à faire en classe avec des albums et en particulier sur des activités de reformulation.

4 Les études autour de l'album

L'ouvrage de Claude Le Manchec, *L'album, une initiation à l'art du récit*[2] représente une base de recherche complète. Cet ouvrage permet de valider l'utilisation de l'album et d'en reconnaître les principaux intérêts. En effet, l'auteur revient à la fois sur les enjeux culturels de l'album et sur son organisation particulière.

« La lecture de l'album enrichit le capital culturel de l'enfant »[3]

« l'enfant de moins de sept ans retient surtout les faits saillants du récit et en particulier les événements forts sur le plan des émotions »[4]

« l'enfant doit être capable d'évoquer mentalement ce monde imaginaire »[5]

Claude Le Manchec revient aussi sur la double narration de l'album, c'est-à-dire l'articulation entre le texte et les images :

« procédé narratif subtil qui associe deux formes de progression, celle d'une image initiale et celle d'un texte »[6]

L'ouvrage de Claude Le Manchec propose donc une approche théorique de l'album qui permet d'en justifier l'utilisation en classe, et pour le cas présent, dans une classe de cycle 1 :

« Au cycle 1, les objectifs prioritaires pourraient être de faire passer le sens du texte pour s'imprégner de l'organisation du récit et d'explorer une histoire pour dégager les éléments constitutifs du livre lui-même »[7]

2 LE MANCHEC, Claude. *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : l'École, 1999. 166p.
3 ibid. p.22
4 ibid. p.20
5 ibid. p.11
6 ibid. p.23
7 ibid. p.14

Enfin, Claude Le Manchec propose des axes d'étude des aptitudes des élèves à la reformulation par le biais de questions à se poser après la lecture :

« - Peut-il se redire tous les points importants de l'histoire complète afin de vérifier s'il a bien compris l'ensemble du récit ?

[...]

– Est-il capable d'enchaîner tous les éléments de l'histoire ? De raconter l'histoire entièrement, livre ouvert ? Livre fermé ? »[8]

II. La reformulation

1 Qu'est-ce que la reformulation ?

La reformulation, appelée aussi *« rappel de récit »*[9] consiste à demander aux élèves de raconter avec leurs propres mots une histoire et ce qu'ils ont compris de cette histoire. Elle comprend alors un respect de la forme et de l'organisation de l'histoire dans le but de restituer tous les éléments importants.

La reformulation passe par un langage de type *« extériorisé »*[10] qui a pour objectif la production d'un texte oral ou écrit qui prend le nom de discours ou d'énonciation. La reformulation permet donc une construction du langage oral destiné à être compris par les interlocuteurs et est un des moyens possibles pour vérifier le développement de l'activité langagière chez l'élève. En effet, par le biais de la reformulation, ce dernier passe du langage intériorisé, qui se manifeste lors d'activités de réflexion et d'écoute, à un langage extériorisé qui prend aussi l'appellation de langage d'évocation qui est la langue du raconté se rapprochant de la langue de l'écrit.

« Le récit est une forme particulière du langage d'évocation, d'une certaine manière sa forme de référence »[11]

En outre, l'utilisation des albums favorise le développement du langage qui est à prendre en compte dans le processus de reformulation. L'objectif à atteindre est

8 ibid. p.131

9 BRIGAUDIOT, Mireille. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle.* Paris : Hachette éducation, 2000. (INRP). 288p.

10 ibid. p.16

11 FRANCE, Direction de l'enseignement scolaire. *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002* [Texte imprimé]/Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Paris : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique, DL 2006. 1 vol.,127p. (Collection Texte de référence École). p.60.

donc le développement du langage oral en parallèle d'une meilleure compréhension de la lecture.

2 Reformulation et compréhension

La reformulation permet de travailler la compréhension du langage écrit qui signifie à l'école maternelle la compréhension du langage écrit entendu par les élèves et qui est donc lu par l'enseignant. La reformulation permet de répondre à la compétence 2 exigée en fin de cycle 1 :

« En fin de Grande Section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à dire ce qu'ils en ont compris ou bien à montrer qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils entendent lorsque le maître leur lit un livre »[12]

La dimension langagière de la reformulation permet de valider la compréhension de la lecture. En effet, l'élève peut être capable de repérer une grande partie des éléments constitutifs de l'histoire sans être capable de les articuler entre eux. C'est là qu'intervient le langage : si l'élève est capable d'utiliser un vocabulaire spécifique pour lier les différents éléments de l'histoire alors celle-ci apparaît comme intégrée et comprise. Par exemple, si l'élève utilise des termes chronologiques tels que *« hier »*, *« demain »* ou *« aujourd'hui »* en plaçant dans le bon ordre les éléments de l'histoire, alors la dimension chronologique est comprise.

« Elle offre des moyens de mobiliser des relations entre toutes les procédures »[13]

La reformulation est donc une activité combinant compréhension et langage, ce qui la rapproche alors de la lecture. En développant la nécessité de compréhension et sa restitution par le biais d'un langage correct, la reformulation amène progressivement les élèves vers la lecture en amorçant une première représentation de l'acte de lire.

12 ibid. p.25

13 BRIGAUDIOT, Mireille. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle.* Paris : Hachette éducation, 2000. (INRP). 288p. p.124

3 La place de la reformulation dans les instructions officielles

Les documents d'accompagnement des programmes permettent de compléter les instructions du *Bulletin officiel*. Dans ces textes, la reformulation est vue comme un moyen de vérifier la compréhension du texte lu. L'exercice étant recommandé par les programmes, il est tout à fait possible de l'utiliser dans une classe de grande section :

« L'enseignant se donne les moyens de vérifier la compréhension autrement qu'en questionnant :

– *en sollicitant la reformulation, dans un temps privilégié de relation duelle, dans un petit groupe et, avec les plus grands, à certains moments, en collectif ; cette activité peut se faire livre ouvert ou livre fermé, en donnant un libre accès au livre […] ; elle peut être guidée par le maître[...]*
– *en donnant à la reformulation une valeur fonctionnelle »*[14]

Toutefois, les textes précisent que l'élève ne peut pas encore travailler en autonomie, le rôle du maître est important puisqu'il veille à conserver et à entretenir l'attention :

« La médiation du maître est dans tous les cas tout à fait essentielle »[15]

De plus, l'exercice de reformulation s'inscrit aussi dans les objectifs sociaux et culturels de l'école maternelle. L'élève apprend à devenir élève par le langage et la relation aux autres :

« Les enjeux de l'usage du livre à l'école maternelle sont bien sûr cognitifs mais aussi sociaux et culturels. Il s'agit de : faire découvrir les livres et des pratiques autour du livre : […] raconter à son tour »[16]

L'album est donc un outil favorable aux exercices de reformulation du fait qu'il présente un récit aux élèves, une histoire qu'ils prendront plaisir à écouter :

« La trame narrative est progressivement saisie par les enfants qui s'initient à l'utilisation du langage d'évocation tant dans la phase de réception (imprégnation par des modèles) qu'en restituant des passages de l'histoire avec ou sans l'aide de l'adulte »[17]

En outre, le travail de reformulation permet de respecter la deuxième compétence de

14 FRANCE, Direction de l'enseignement scolaire. *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002* [Texte imprimé]/Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Paris : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique, DL 2006. 1 vol.,127p. (Collection Texte de référence École). p.91
15 ibid. p.90
16 ibid. p.83
17 ibid. p.60

la catégorie Langage d'évocation ainsi que la troisième compétence de la catégorie Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature :

« Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses mots sa trame narrative »[18]

« Reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant »[19]

Le Bulletin officiel de juin 2008

Les programmes de l'école maternelle mettent en avant le développement du langage oral. L'élève de maternelle doit acquérir un certain niveau de langue ainsi que du vocabulaire tout au long de sa scolarité. Cet apprentissage de la langue se poursuivra à l'école élémentaire. Ainsi, dans le *Hors-série du Bulletin Officiel de juin 2008*, on retrouve l'idée que *« le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle »*[20]. Les programmes citent l'exercice de reformulation dans les activités de développement des facultés langagières :

« [Les enfants] reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. »

« Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour. « [21]

En outre, les lectures d'album et les activités qui les entourent jouent aussi un rôle important sur le développement du vocabulaire :

« Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux [...]. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. »[22]

Or, l'appropriation d'un vocabulaire nouveau laisse penser que la découverte de la lecture sera facilitée dans le sens où l'élève se trouvera en présence d'un vocabulaire connu et intégré. En ce sens, les activités autour de l'album préparent l'élève à la lecture bien qu'il ne soit pas lecteur actif durant ces activités.

18 ibid. p.23
19 ibid. p.25
20 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le BO : Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Numéro Hors-Série du BO n°3, 19 juin 2008. Paris : CNDP, 2008
21 ibid.
22 ibid.

Ainsi, un des objectifs principaux des programmes scolaires est que l'élève doit être capable à la fin de l'école maternelle de *« raconter, en se faisant comprendre »*.

Documents d'accompagnement des programmes

Les documents d'accompagnement des programmes viennent préciser les instructions du *Bulletin officiel.* En effet, ils mettent aussi en avant l'importance du développement du langage oral durant le cycle 1.

« Pour que les différentes activités soient une source de profit pour les apprentissages langagiers, il importe que leurs enjeux soient clairement identifiés faute de quoi elles restent occupationnelles pour nombre d'enfants »[23]

« Même si la pédagogie du langage ne saurait être ramenée à une suite de progressions et de programmations, cette dimension doit être prise en compte si l'on souhaite que les apprentissages soient distribués dans le temps et que les élèves soient conscients d'être en situation de constante acquisition »[24]

« C'est le rôle de l'école maternelle que de conduire une activité, de plus en plus consciente pour l'enfant, d'élaboration d'un discours précis et structuré pour se faire bien comprendre »[25]

Le développement du langage oral apparaît donc comme l'objectif principal du cycle 1 pour permettre par la suite un bon déroulement de la scolarisation en école élémentaire. En effet, pour poursuivre une scolarité réussie, l'élève a besoin de maîtriser la langue, en particulier pour l'apprentissage de la lecture au cycle 2 :

« L'école maternelle a la responsabilité d'accompagner les enfants vers la maîtrise du maniement du langage oral nécessaire à la réalisation d'une scolarité élémentaire réussie »[26]

Le travail sur le langage et la langue en école maternelle conduit donc progressivement l'élève vers la découverte de l'écrit et de la langue écrite et, par conséquent, vers la lecture.

« La lecture et les livres sont intégrés dans un contexte qui leur donne sens si on sait tenir compte des compétences des enfants auxquels ils s'adressent par l'intermédiaire de l'adulte qui lit, de leur maturité affective aussi. »[27] *p*

23 FRANCE, Direction de l'enseignement scolaire. *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002* [Texte imprimé]/Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Paris : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique, DL 2006. 1 vol.,127p. (Collection Texte de référence École). p.13
24 ibid. p.14
25 ibid. p.49
26 ibid. p.48
27 ibid. p.83

Enfin, la maîtrise du langage oral est une des principales compétences attendues des élèves à la fin de l'école maternelle :

*« **Compétences attendues en fin d'école maternelle***
Dire, redire, raconter :
● L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris d'un tiers qui n'en a pas connaissance ?
● L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les lectures faites en classe par le maître dans les années antérieures ? »[28]

III. Problématiques et hypothèses

La lecture des différents ouvrages conduit à une réflexion sur le rôle et la place de l'album à l'école maternelle. Ces ouvrages nourrissent l'idée que l'album est un outil à part entière qui doit être exploité, en particulier dans le développement du langage et dans la découverte de la lecture. Dans l'optique de ces lectures, il convient alors de se poser plusieurs questions : En quoi la reformulation de l'histoire de l'album est-elle un signe de compréhension de la lecture et en quoi permet-elle une entrée dans la lecture ? L'enfant est-il plus attentif à l'histoire racontée s'il y a un travail explicite sur la reformulation ? Quelles stratégies sont développées par les élèves pour répondre aux exigences de la reformulation ? Faut-il amorcer le travail par une question, un mot-clé ? Comment est marquée la progression dans le travail de reformulation ?

Le travail sur la reformulation repose sur plusieurs hypothèses. En effet, il semble que si l'élève est capable de repérer et de réutiliser les informations de l'histoire tout en en respectant sa structure alors on peut penser que l'histoire est comprise. De ce fait, un travail sur la structure de l'album est à effectuer puisqu'il est possible de penser que si nous travaillons sur les éléments constitutifs de l'album alors nous favorisons leur prise en compte par les élèves. En outre, ce travail s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle si l'élève est sollicité pour un exercice de reformulation alors il va adopter un langage adéquat pour se faire comprendre ce qui entraîne l'idée que si l'on cumule des sous-compétences alors l'élève sera capable de les mobiliser dans des situations d'apprentissage.

28 ibid. p.28

TRAVAILLER LA REFORMULATION EN CLASSE

Plusieurs ouvrages de la bibliographie proposent différentes activités autour de l'album. Ces ouvrages s'intéressent à l'album en tant qu'outil pédagogique. Le but de ces ouvrages n'est pas d'étudier l'album en lui-même mais de l'étudier dans une perspective pédagogique. Ils constituent donc une source de pistes pédagogiques pour les enseignants souhaitant élaborer des activités autour de l'album. Ces ouvrages mettent en avant l'idée que l'album n'est pas destiné à être seulement lu et refermé par la suite. Ils permettent de répertorier un certain nombre d'activités tout en agrandissant les perspectives offertes par l'album.

Ainsi, ces différents ouvrages aiguillent les recherches vers un protocole expérimental en soulignant le caractère pédagogique de l'album. En effet, l'étude se basera sur l'élaboration de plusieurs activités autour d'albums différents qui auraient pour but, à terme, de favoriser l'exercice de reformulation. Ainsi, il serait intéressant de vérifier si l'entraînement à la reformulation favorise une meilleure compréhension des textes.

Le travail sur la reformulation de l'histoire d'un album par les élèves repose sur l'hypothèse que si l'élève est capable de repérer et de réutiliser les informations de l'album tout en en respectant sa structure, alors on peut penser que l'histoire est comprise. L'étude se porte sur des élèves de cycle 1 et plus précisément sur des élèves de grande section. De ce fait, la lecture sera une lecture orale faite par l'enseignant. Cette étude permet de répondre aux attentes du *Bulletin officiel de juin 2008* :

> *« [L'élève] est capable de désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente. »*[29]

Le protocole permettant de vérifier ou d'infirmer l'hypothèse de départ s'effectue sur une seule classe de grande section. L'école d'accueil est le groupe scolaire « Les Raboliots » de Jouy-le-Potier. Plus particulièrement, la classe d'accueil

29 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le BO : Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Numéro Hors-Série du BO n°3, 19 juin 2008. Paris : CNDP, 2008.

est composée de dix-neuf élèves de grande section.

Le point de départ de ces démarches est donc d'élaborer des activités concrètes permettant d'avoir une observation directe dans le but de s'investir dans ces recherches en ne se contentant pas seulement d'utiliser des travaux déjà effectués. Ainsi, le contact direct avec les élèves permet de vérifier ou d'infirmer les hypothèses par soi-même.

I. Les activités préparatoires

1 Quelles activités ?

Avant de travailler sur la reformulation en tant que telle, il nous a paru nécessaire de travailler d'abord avec les élèves sur les éléments constitutifs de l'album pour vérifier si le travail sur des éléments isolés en favorise leur prise en compte lors de la reformulation. L'album présente une organisation qui lui est propre dans laquelle on retrouve des personnages, des lieux, une durée d'histoire ainsi qu'une chronologie des actions. Pour une reformulation correcte et complète, l'élève doit être capable de repérer ces différents éléments et d'en reconnaître leur importance. De ce fait, il n'est pas possible d'exiger des élèves qu'ils repèrent tous ces éléments sans un travail préalable sur ces derniers. Il est alors préférable d'élaborer des activités progressives autour de l'album. Chacune des activités sera reprise dans l'activité suivante. En effet, il est nécessaire de reprendre le travail précédent pour le remettre en mémoire aux élèves et pour marquer une progression, l'élève allant pas à pas vers un repérage plus complet.

Une activité est mise en place pour travailler avec les élèves sur le repérage des personnages. Le personnage est probablement l'élément de l'album le mieux repéré par les élèves. En effet, comme le précise Claude Le Manchec :

« L'identification des personnages précède d'autres savoirs »[30]

En outre, le document d'accompagnement des programmes précise aussi l'importance de la notion de personnage :

« L'image de l'album offre une première représentation de la notion de personnage »[31]

30 LE MANCHEC, Claude. *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : l'École, 1999. 166p.p.101

31 FRANCE, Direction de l'enseignement scolaire. *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*

Repérer les personnages		
Album utilisé	*Compétences*	*Description de l'activité*
- *Cornebidouille*[32] de Pierre Bertrand et Magali Bonniol - album choisi en raison des nombreux personnages mis en scènes : les personnages à repérer sont Pierre, Cornebidouille, le père, la mère, le grand-père et la grand-mère - cet album permet d'aborder la notion de personnages principaux et de personnages secondaires - album choisi aussi en raison des illustrations qui sont un véritable support pour les élèves : décors minimalistes, personnages souvent représentés en gros plan (Cornebidouille occupe majoritairement l'espace de l'image)	- être capable de repérer et de citer les personnages d'une histoire lue par l'adulte - être capable de s'appuyer sur les illustrations pour repérer les personnages	- l'album est lu aux élèves qui doivent par la suite citer tous les personnages - le repérage des personnages par les élèves s'effectue durant la phase de lecture orale puisque la consigne est donnée avant la lecture - la consigne doit être claire et précise : *« Je vais lire une histoire. Quand j'aurai terminé de lire, il faudra me dire qui sont les personnages de l'histoire. De qui parle l'histoire ? »* - il faut expliquer aux élèves ce qu'est un personnage en utilisant une définition adaptée : un personnage est un objet, un animal ou une personne qui participe de manière active à l'histoire, qui y prend part et qui influe sur son déroulement, de manière à ce que l'élève comprenne le rôle primordial des personnages dans toute histoire

32 BERTRAND, Pierre ; BONNIOL, Magali. *Cornebidouille*. Paris : l'École des loisirs, 2006. 25p.

Repérer les lieux		
Album utilisé	*Compétences*	*Description de l'activité*
- *Petit lapin perdu*[33] de Harry Horse - les lieux à repérer sont la maison, les champs, le parc d'attractions et le bord de la rivière. - album utilisé parce qu'il met en scène le personnage principal dans différents lieux tout au long de l'histoire. L'élève peut alors dissocier la notion de lieu à d'autres endroits que la maison.	- être capable de repérer et de citer les personnages et les lieux rencontrés dans une histoire lue par l'adulte - être capable de s'appuyer sur les illustrations pour repérer les personnages et les lieux	- l'album est lu aux élèves qui doivent par la suite citer tous les personnages et les lieux de l'histoire - le repérage des personnages et des lieux par les élèves s'effectue pendant la phase de lecture orale puisque la consigne est donnée avant la lecture - la consigne doit être claire et précise : *« Je vais lire une histoire. Quand j'aurai terminé, il faudra me donner tous les lieux dans lesquels se sont rendu les personnages »* - une définition de lieu peut être donnée aux élèves pour qu'ils comprennent bien les attentes : les lieux sont les endroits où se trouvent les personnages

33 HORSE, Harry. *Petit lapin perdu*. Paris : École des loisirs, 2004. 30p.

Repérer la durée de l'histoire		
Albums utilisés	*Compétences*	*Description de l'activité*
- *Non, non et non*[34] de Mireille d'Allancé qui se déroule sur une journée - *Le Petit bateau de petit ours*[35] de Eve Bunting et de Nancy Carpenter qui se déroule sur plusieurs mois - ces albums sont choisis parce qu'ils mettent en scène des durées d'histoire complètement différentes	- être capable de repérer et de citer les personnages, les lieux et la durée d'une histoire lue par l'adulte - être capable de s'appuyer sur les illustrations pour repérer les personnages et les lieux - cette activité permet de travailler le domaine « se repérer dans le temps » - utiliser des repères dans la journée, la semaine, l'année	- avant l'activité, un travail préalable est effectué pour que les élèves sachent faire la différence entre une courte durée et une longue durée. Pour cela, deux questions leur sont posées : ■ *« Pouvez-vous nous dire un moment de votre vie qui dure longtemps ? »* ■ *« Pouvez-vous nous dire un moment de votre vie qui ne dure pas longtemps ? »* - La consigne est à nouveau formulée de manière claire : *« Je vais lire deux histoires. Les histoires ne sont pas toutes de la même durée. Il faudra me dire quelle histoire est la plus longue »* - une définition simplifiée de durée est proposée aux élèves : expliquer que c'est le temps que ça prend pour faire quelque chose

34 D'ALLANCE, Mireille. *Non, non et non*. Paris : l'École des loisirs, 2002. 23p.

35 BUNTING, Eve ; CARPENTER, Nancy. *Le petit bateau de petit ours*. Bruxelles : Pastel Paris : l'École des loisirs, 2006. 28p.

		- à l'issu de la lecture de chaque album, il est demandé aux élèves de citer les personnages et les lieux de l'histoire

Repérer la chronologie		
Album utilisé	*Compétences*	*Description de l'activité*
- *Y a-t-il des ours en Afrique ?*[36] de Satomi Ichikawa - album utilisé parce qu'il met en scène différents personnages et que l'on peut distinguer plusieurs scènes : la scène de l'arrivée des touristes dans le village, la scène de la course du personnage principal pour retrouver la petite fille et la scène où il retrouve la petite fille avant son départ	- être capable de repérer et de citer les personnages, les lieux et la durée d'une histoire lue par l'adulte - être capable de s'appuyer sur les illustrations pour repérer les personnages et les lieux - être capable de situer des événements les uns par rapport aux autres	- les élèves doivent repérer l'ordre des événements racontés dans l'histoire de manière à comprendre que chaque histoire respecte un ordre précis pour être cohérente - des illustrations de l'album sont fournies aux élèves. Cinq élèves se mettent au tableau, chacun tenant une illustration. Les autres élèves placent leurs camarades de manière à remettre les illustrations dans l'ordre chronologique de l'histoire - la consigne est claire et précise : *« Je vais lire une histoire. A la fin de l'histoire, cinq élèves vont tenir une image. Il faudra remettre les images dans le bon ordre, comme dans*

36 ICHIKAWA, Satomi. *Y a-t-il des ours en Afrique ?*. Paris : l'École des loisirs, 2001. 32p.

		l'histoire ». - à l'issu de la lecture, il est aussi demandé aux élèves de repérer les personnages, les lieux et la durée de l'histoire

2 Les activités préparatoires sont-elles pertinentes ?

Repérer les personnages

Au préalable, il a été demandé aux élèves s'ils savaient ce qu'était un personnage. La réponse positive s'est faite à l'unanimité. Toutefois, un élève a proposé une définition de personnage en employant un langage déictique. En effet, cet élève a désigné l'illustration du personnage principal sur la première de couverture et a répondu à la question dans les termes suivants : *« c'est ça »*.

Durant l'activité les élèves se sont montrés attentifs à l'histoire qui leur était lue, à savoir *Cornebidouille*. Il nous semblait important de préciser aux élèves la consigne et le travail que nous attendions d'eux avant la lecture de l'album afin de leur permettre d'y réfléchir durant la lecture. De plus, cela évitait de piéger les élèves puisqu'ils savaient que la lecture allait entraîner un exercice.

Le premier personnage repéré à l'unanimité des élèves est Cornebidouille la sorcière, ce qui peut s'expliquer par la place importante qu'elle occupe à la fois dans l'histoire et au sein des illustrations. Toutefois, elle n'est désignée que par son statut de sorcière et non pas par son prénom. Il a donc été nécessaire de poser une question explicite pour faire remarquer aux élèves que l'on pouvait aussi désigner ce personnage par son prénom. Ensuite, les personnages repérés sont Pierre, le père et la mère. Après le repérage de la mère, le père est cité une deuxième fois. Pour amener les élèves à repérer les deux derniers personnages de l'histoire, à savoir les grands-parents, une question leur a été posée : *« Alors il y avait qui d'autres à table avec Pierre, sa maman et son papa ? »*. Il est possible que les grands-parents n'aient pas été repérés directement par les élèves puisqu'ils n'apparaissent pas dans le

schéma traditionnel de la famille, à savoir les parents et les enfants, qui sert de référence aux élèves. Enfin, pour terminer l'exercice nous avons listé les personnages : *« Donc il y avait Pierre, son papa, sa maman, son papy, sa mamie et Cornebidouille la sorcière »*.

Cette activité a donc très bien fonctionné ce qui peut s'expliquer par le fait que les élèves semblent particulièrement familiers de la notion de personnage. Toutefois, lors de la deuxième activité préparatoire, il a été demandé aux élèves de retrouver à nouveau les personnages de l'histoire pour mobiliser le travail de la séance précédente. Pour le repérage des personnages, il a fallu aiguiller les élèves par des questions. En effet, les personnages appartenant tous à une famille de lapins, les élèves ont pu présenter quelques difficultés à les différencier. Ils ont toutefois réussi à repérer le personnage principal et les membres de sa famille. On constate alors que la notion de personnage peut poser des difficultés notamment lorsque ces derniers ne sont pas clairement différenciés.

Repérer les lieux

Avant de démarrer l'activité nous avons jugé essentiel de faire un rappel de l'activité précédente : *« Est-ce que vous vous souvenez de ce que l'on a fait la dernière fois ? Qu'est-ce qu'on a fait ? »*. Les élèves ont répondu par les noms des personnages, il a donc fallu les aiguiller davantage : *« J'avais posé des questions sur quoi ? »*. Un élève a répondu que les questions portaient *« sur tous les bonhommes »*.

Après ce rappel, la nouvelle consigne est donnée. Les élèves doivent repérer les personnages pour mobiliser le travail de la séance précédente et ils doivent ajouter à cela le repérage des différents lieux. Le premier lieu cité est le parc d'attractions ce qui n'est pas surprenant puisque les élèves ont été marqués par les illustrations le représentant. Une élève a répondu à la question *« Où sont-ils aussi ? »* par *« la maman »* ce qui souligne le fait qu'elle n'avait pas perçu la différence entre les activités.

Les élèves ont eu du mal à associer les différentes attractions au parc d'attractions en général. En effet, ils ont cité les lieux en détaillant les attractions où se rendait le personnage principal. Les réponses des élèves étaient correctes mais nous avons effectué un rappel à chacune des situations en citant le parc. En outre,

nous avons du évoquer un événement pour amener les élèves à trouver les autres lieux. Nous avons donc parlé du pique-nique pour permettre aux élèves de trouver le bord de la rivière. Toutefois, l'élève qui a répondu a fait une erreur de vocabulaire en désignant la rivière par la mer. Pour trouver la maison, nous avons dû aiguiller les élèves par une question.

Cette activité a plutôt bien fonctionné même s'il y a eu un besoin plus fort d'aiguillage. La notion de lieu ne semble pas être encore très familière pour les élèves.

Repérer la durée

Avant de débuter l'activité, nous avons effectué un rappel des deux activités précédentes. Les élèves ont répondu que nous avions posé des questions mais il a fallu leur redonner les termes de lieux et de personnages. Nous avons débuté l'activité après la présentation des consignes et une phase d'explicitation de ces consignes.

Pour les deux histoires, les élèves ont repéré les personnages très rapidement. Ces résultats pourraient être biaisés par le fait que les élèves avaient déjà beaucoup étudié la première histoire[37], toutefois la deuxième histoire leur était inconnue. De ce fait, nous pouvons affirmer que la notion de personnage est acquise. Il n'en est pas de même pour la notion de lieux. En effet, les élèves ont d'abord répondu que les personnages étaient dans l'histoire puis sur les pages avant de trouver le lieu de la première histoire. Ils n'ont cependant pas refait cette erreur pour la deuxième histoire[38].

La principale difficulté de cette séance s'est située dans le repérage de la durée de l'histoire. En effet, les élèves n'ont pas réellement saisi la consigne et la notion attendue puisqu'ils ont répondu que la deuxième histoire était la plus longue puisque c'était celle dont la lecture avait duré le plus longtemps et celle qui possédait le plus de pages. L'enseignante est donc intervenue auprès de ses élèves pour une phase d'étayage. Elle a donc posé des questions pour chacune des histoires afin d'amener les élèves à déterminer la durée de chacune. Ainsi, ils ont pu trouver que la première histoire se déroulait sur une journée tandis que la deuxième se déroulait

37 D'ALLANCE, Mireille. *Non, non et non*. Paris : l'École des loisirs, 2002. 23p.
38 BUNTING, Eve ; CARPENTER, Nancy. *Le petit bateau de petit ours*. Bruxelles : Pastel Paris : l'École des loisirs, 2006. 28p.

durant l'évolution de l'enfance à l'âge adulte. Pourtant, après cet étayage, plusieurs élèves ont répondu que l'histoire la plus longue était la première. C'est par le biais d'une reformulation faite spontanément par une élève qu'ils ont pu trouver la bonne réponse. Ces difficultés peuvent s'expliquer par le fait que l'apprentissage du temps s'effectue par étape chez les enfants. Un élève de grande section se situe à la charnière du temps mémorisé, c'est-à-dire qu'il sait structurer son temps personnel mais qu'il connait des difficultés pour lier les événements et faire une chronologie, et du temps construit, c'est-à-dire qu'il construit les repères sociaux du temps (mois, années, saisons...) et qu'il peut considérer simultanément son temps personnel et le temps des autres.

Cette activité s'est donc moins bien déroulée que les précédentes puisqu'elle se basait sur une notion qui n'est pas encore maîtrisée par les élèves. Cela explique pourquoi les élèves n'ont pas fait mention de la temporalité lors de la première phase d'évaluation.

Repérer la chronologie

Comme à chaque début d'activité, nous avons effectué un rappel de ce que nous avions vu aux séances précédentes. Les élèves ont répondu en donnant les titres de certains albums utilisés ainsi que les noms des personnages. Il a donc été nécessaire de les aiguiller pour qu'ils trouvent le terme de personnages. En revanche, nous avons du leur rappeler que nous avions aussi cherché les lieux et la durée de l'histoire. Nous leur avons ensuite expliqué que le travail de la séance consistait à repérer ces trois éléments auxquels s'ajoutait un exercice de remise en ordre de certaines images de l'album.

Le repérage des personnages s'est à nouveau effectué rapidement, il en est de même pour le repérage du lieu principal. La durée a posé plus de difficultés puisque nous avons constaté dans les premières réponses des élèves qu'ils se basaient à nouveau sur le temps de lecture. En effet, ils ont d'abord répondu par deux minutes puis par cinq minutes. Un étayage a permis de leur faire comprendre que l'histoire se déroulait sur un temps plutôt court. La notion de durée n'est donc pas réellement acquise.

La remise en ordre des images s'est déroulée sans grande difficulté. Des élèves tenaient les différentes images et leurs camarades les désignaient pour

désigner le rang d'image recherché. Nous avons, en outre, jugé nécessaire d'inciter les élèves à justifier leur choix. De ce fait, la description des images les obligeait à effectuer une certaine reformulation de l'histoire.

Cette activité a bien fonctionné. Toutefois, ces données peuvent être biaisées par le fait que les élèves avaient déjà beaucoup étudié cet album et qu'ils avaient déjà effectué une activité similaire.

II. Des activités autour de la reformulation

1 Quelles sont les activités proposées ?

Après avoir travaillé avec les élèves les différents éléments constitutifs de l'album, nous avons décidé d'aborder des activités travaillant davantage sur la reformulation. Là encore, les activités respectent une certaine progression avant d'arriver au réel travail de reformulation. Après les activités sur les éléments constitutifs de l'album, l'élève doit être capable de tous les repérer et donc de les réutiliser.

Trouver un titre		
Album utilisé	*Compétences*	*Description de l'activité*
- *La Reine des bisous*[39] de Kristien Aertssen - album utilisé pour plusieurs raisons : la première de couverture représente la petite fille embrassant sa mère, il y a de nombreuses répétitions dans le récit de *« la reine des bisous »*, la fillette réclame des bisous au début de l'histoire, *« la reine des bisous »* sont les	- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte - raconter en se faisant comprendre - être capable de justifier sa réponse en se faisant comprendre - être capable d'exprimer une idée en produisant des phrases complètes	- activité qui consiste à lire un album aux élèves sans en lire le titre de manière à ce qu'ils trouvent un titre adéquat - les élèves s'appuient sur les images, notamment l'image de la première de couverture, ainsi que sur les textes - le cheminement pour trouver un titre passe par la reformulation de

39 AERTSSEN, Kristien. *La reine des bisous*. Paris : l'École des loisirs, 2003. 34p.

derniers mots de l'histoire et la dernière illustration représente la reine embrassant sa fille		l'histoire, en particulier pour les justifications des élèves - la consigne est la suivante : *« Je vais vous lire une histoire mais je ne vous dirai pas le titre. Quand j'aurai terminé de lire, vous devrez proposer un titre à l'histoire. Il n'y a pas qu'une réponse possible »*

Théâtraliser un album		
Album utilisé	*Compétences*	*Description de l'activité*
- *Une petite oie pas si bête*[40] de Caroline Jayne Church - album préconisé pour faire une pièce de théâtre dans l'ouvrage *Comment utiliser les albums en classe*[41]	- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte - maîtriser ses gestes et ses expressions - savoir observer, faire preuve d'imagination - cette activité permet de travailler le domaine agir et s'exprimer avec son corps	- activité qui consiste à rejouer un album : il faut un élève pour faire le renard et un élève pour faire la petite oie. Plusieurs autres élèves doivent faire les autres oies - la consigne doit bien expliquer aux élèves ce qui est attendu d'eux : *« Je vais lire une histoire. Après la lecture, vous devrez faire les personnages. Quelqu'un sera le renard,*

40 CHURCH, Caroline Jayne. *Une petite oie pas si bête*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2005. 25p. Arles : Picquier jeunesse, 2004. 24p.

41 POSLANIEC, Christian ; HOUYEL, Christine ; LAGARDE, Hélène. *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz, 2005. 183p. (Collection Pédagogie pratique)

		quelqu'un sera la petite oie pas si bête et d'autres élèves seront les autres oies » - l'activité de théâtre par le biais d'un album est validée par les programmes officiels : *« L'enseignant veille à faciliter la compréhension avant la lecture […] en sollicitant quelques élèves pour jouer l'histoire »*

Raconter une histoire à plusieurs		
Histoire contée	*Compétences*	*Description de l'activité*
- *Boucle d'or et les trois ours* - histoire choisie parce qu'elle est déjà connue des élèves ce qui permet de réaliser l'activité sur une seule séance	- écouter et comprendre un texte raconté par l'adulte - être capable de se détacher de l'objet-livre, en particulier des illustrations - être capable de reformuler une histoire racontée par l'adulte - être capable d'écouter ses camarades - être capable de continuer le récit d'un camarade	- activité qui requiert une écoute et une concentration importantes des élèves - l'histoire est racontée une première fois aux élèves qui doivent ensuite la raconter ensemble - l'enseignant commence le récit et donne le bâton de parole à un élève qui doit continuer l'histoire : le respect de la chronologie est important. - la consigne est la suivante : *« Je vais vous raconter une histoire. A la*

		fin, je raconterai le début puis je donnerai le bâton de parole à l'un d'entre vous qui devra continuer l'histoire. Quand il aura raconté un morceau de l'histoire, il passera le bâton de parole à quelqu'un d'autre »

Raconter individuellement une histoire		
Histoire contée	*Compétences*	*Description de l'activité*
- Les trois petits cochons - histoire choisie parce qu'elle est déjà connue des élèves ce qui permet de réaliser l'activité sur une seule séance	- écouter et comprendre un texte raconté par l'adulte - être capable de se détacher de l'objet-livre, en particulier des illustrations - être capable de reformuler une histoire racontée par l'adulte - être capable d'écouter ses camarades	- activité qui requiert une écoute et une concentration importantes des élèves - l'histoire est racontée une première fois aux élèves qui doivent ensuite la raconter individuellement - chaque élève raconte à tour de rôle l'histoire dans son intégralité, ils doivent donc respecter les personnages, les événements ainsi que la chronologie en ne se basant que sur leur connaissance de l'histoire. - la consigne est la suivante : *« Je vais vous raconter une histoire. Ensuite, chacun votre tour,*

		vous devrez raconter toute l'histoire à vos camarades »

2 Quelle progression mettent-elles en place ?

Les activités autour de la reformulation mettent en place une progression qui amène à se détacher progressivement de l'image. L'image sert d'appui à la compréhension pour les deux premières activités tandis que les deux dernières travaillent la compréhension d'une histoire sans support visuel. Ces activités doivent permettre de montrer aux élèves qu'une histoire peut être hors de l'image, qu'elle n'est pas systématiquement accompagnée d'illustrations.

Ces activités se situent dans le domaine s'approprier le langage et découvrir l'écrit. Elles mettent en place une progression au niveau des compétences que les élèves doivent acquérir. Elles amènent donc au travail et au développement des compétences suivantes : formuler en se faisant comprendre une description ou une question, raconter en se faisant comprendre, écouter et comprendre un texte lu ou raconté par l'adulte et produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte. Elles travaillent aussi une compétence transversale visant au développement de la culture générale des élèves, à savoir connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes.

3 Ces activités sont-elles pertinentes ?

Trouver un titre

Comme cette activité s'effectuait à la rentrée de la troisième période, nous avons jugé nécessaire d'effectuer un rappel de tout ce qui avait été fait auparavant en classe entière. Les élèves ont été capables de restituer le nom de certains personnages des histoires lues mais ils n'ont pas retrouvé le terme de personnage, il a donc fallu le leur donner. En revanche, ils se sont souvenus que nous avions cherché les lieux qu'ils désignent par les *« endroits »*. Nous leur avons rappelé que nous avions aussi cherché la durée et la chronologie. La notion de durée n'est

toujours pas acquise puisqu'une élève a répondu par *« trois minutes »*. Nous avons ensuite précisé aux élèves que le repérage de ces quatre éléments est important dans une histoire puisqu'ils en constituent la base.

Nous avons démarré l'activité en expliquant aux élèves que leur travail consisterait à retrouver le titre de l'album. Ils ont d'abord eu peur en considérant que cela représentait une grande difficulté avant de se prêter aux règles de l'exercice. Le titre leur était caché mais ils ont cherché plusieurs fois à en apercevoir les lettres. Après la lecture, nous avons d'abord demandé aux élèves de raconter l'histoire avant d'en déterminer le titre. En effet, nous avons jugé le passage par la reformulation important pour permettre le cheminement de la pensée pour trouver un titre adéquat. La première proposition a été *« la princesse bisous »* mais tous les élèves se sont empressés de considérer que ce titre n'était pas le bon. Il faisait cependant sens puisque la petite fille considérant sa mère comme « la reine des bisous », elle pouvait donc elle-même être « la princesse bisous ». La deuxième proposition a été *« la reine des bisous »*. Nous avons donc demandé aux élèves de justifier leur choix. Pour obtenir des phrases complètes et toutes les informations, nous avons aiguillé les élèves par des questions. Toutefois, nous pensons avoir posé des questions trop précises puisque les élèves ne pouvaient y répondre que par un mot ce qui est moins intéressant que de les laisser formuler leurs propres phrases. Tous les élèves ont conclu que le titre pouvait être « la reine des bisous ».

Théâtraliser un album

Les sept élèves se sont prêtés au jeu de l'activité. Ils ont donc été bien attentifs lors de la lecture de l'album puisqu'ils savaient qu'ils devraient par la suite jouer un rôle important. Ils ont donc cherché les personnages dans les illustrations et ils ont observé leurs différentes actions.

Pressés par le temps durant cette activité, nous avons commis l'erreur de demander aux élèves de rejouer directement l'histoire sans une préparation préalable. En effet, les élèves étaient volontaires pour jouer le rôle des différents personnages mais il a fallu les guider à la fois pour les actions et pour les dialogues. Rejouer l'album, s'est donc effectué livre ouvert face aux élèves pour qu'ils voient ce qu'ils avaient à faire tandis que nous leur soufflions les gestes à effectuer ainsi que les dialogues à tenir. En posant des questions, nous avons tout de même constaté

que les élèves avaient retenu des éléments de l'histoire.

Nous avons été trop ambitieux en voulant faire rejouer un album aux élèves en une seule séance alors que cela aurait du représenter une séquence d'apprentissage. Avant de pouvoir rejouer un album, les élèves doivent l'avoir beaucoup étudié dans des séances précédentes de manière à très bien connaître l'histoire et les éléments constitutifs. Ce manque de connaissances de l'histoire justifie le fait que cette activité n'a pas réellement fonctionné.

Toutefois, le point positif de cette activité est que nous avons demandé aux élèves, au cours de la lecture, d'expliquer les ruses du personnage principal ou de déterminer la suite des événements. Ce travail a forcé les élèves à élaborer des phrases pour se faire comprendre, proches alors du langage d'évocation.

Raconter une histoire à plusieurs et raconter individuellement une histoire

Ces deux activités ont consisté à raconter aux élèves une histoire sans utiliser le support de l'album ce qui permet d'amener progressivement les élèves à se détacher de l'image. De plus, ces activités permettent de faire comprendre aux élèves l'importance du langage pour comprendre une histoire. Cette activité force aussi les élèves à bien écouter l'histoire puisqu'ils n'ont pas les images comme supports d'aide. La mise en place de ces activités a répondu à une progression : durant la première, les élèves ont raconté l'histoire tous ensemble en se passant un bâton de parole. Ils devaient donc être attentifs à ce que racontaient leurs camarades. Durant la deuxième activité, les élèves ont du raconter à tour de rôle l'histoire entendue. Les élèves ont plutôt bien réussi leur reformulation bien que l'activité ait été longue ce qui a entraîné une baisse de leur concentration. Dans chacune de leur reformulation, les élèves ont mentionné les personnages et ont respecté la chronologie. L'élève numéro 6, en revanche, ne s'est pas réellement détaché du livre puisqu'il a raconté l'histoire en fonction de l'album qu'il possède chez lui : sa reformulation comprenait des éléments qui n'étaient pas dans l'histoire qui venait d'être racontée.

Durant l'activité de contage de l'histoire à plusieurs voix, il a fallu reprendre les élèves lorsqu'ils n'effectuaient pas de phrases. Certains se contentaient de ne donner qu'un mot ou qu'un groupe nominal. Il fallait alors leur indiquer que l'on ne peut pas comprendre leur histoire s'ils ne donnent que des mots. Plusieurs questions

ont aussi été nécessaires pour aider les élèves à contrôler ce qu'ils racontaient. Certains ne respectaient pas la chronologie et s'en rendaient compte lorsque nous les reprenions par des questions. Pour la deuxième activité, tous les élèves ont fait un effort pour formuler des phrases. Le fait qu'ils n'aient pas d'illustrations sur lesquelles s'appuyer les a poussés à utiliser un langage correct pour se faire comprendre et pour que l'histoire racontée ait un sens. Dans cette activité de préparation à la deuxième phase d'évaluation, les élèves ont repéré les personnages, les lieux, la chronologie ainsi que les actions. Ils ont été capables de tout reformuler. Seul l'élève numéro 3 a montré quelques difficultés à faire des phrases et il a effectué une reformulation dans laquelle il manquait des éléments de l'histoire. Toutefois, il a su présenter le début et la fin du conte. Il a davantage fait un résumé qu'une reformulation complète.

III. L'impact des activités

1 Comment vérifier si la progression fonctionne ?

Avant de démarrer les activités concrètes autour de l'album avec les élèves, une évaluation de départ est effectuée. En effet, cette évaluation permet de constater les capacités des élèves dans l'exercice de reformulation. Cette évaluation porte sur un groupe réduit d'élèves, constitué de sept élèves représentatifs. Ces élèves sont choisis par l'enseignante qui connaît bien sa classe. Chaque élève est interrogé individuellement, dans une salle ou à l'écart du reste du groupe classe. L'évaluation consiste à lire un album à l'élève dans le but de lui demander de raconter l'histoire qui vient de lui être lue. La consigne de l'évaluation doit être claire et précise pour que l'élève comprenne ce qui est attendu de lui : *« Je vais te lire une histoire plusieurs fois. Tu vas bien écouter cette histoire. Quand j'aurai terminé, tu devras me raconter l'histoire que je viens de te lire »*. Cette évaluation consiste à prendre en compte la compréhension, avec le repérage des éléments constitutifs de l'album, et la dimension langagière qui s'appuie sur l'utilisation ou non d'un vocabulaire spécifique et sur la formulation ou non de phrases. La compréhension et le langage sont donc mis en relation. Le langage d'évocation, majoritairement utilisé lors du processus de reformulation se rapprochant du langage écrit, permet donc une entrée dans la lecture. Le but de cette évaluation pour l'élève est d'effectuer un travail sur sa

concentration et sur sa capacité à écouter.

L'album utilisé pour cette évaluation sera le même pour tous les élèves ce qui permet de déterminer les compétences de chaque élève. L'album étant le même, les élèves bénéficient tous de la même évaluation. Cet album est un conte populaire africain, *Rafara* illustré par Anne-Catherine De Boel[42].

Ce conte est choisi pour permettre une corrélation entre les deux phases d'évaluation. En effet, pour repérer une progression, les albums utilisés pour les évaluations sont des contes de manière à ce que les histoires possèdent la même structure. En outre, le choix d'un conte populaire africain pour la première évaluation et d'un conte populaire du Japon pour la seconde évaluation est en lien avec le projet d'école qui s'articule autour du Monde et des cinq continents.

Avec ce conte, l'élève se trouve face à une situation probablement connue avec le monstre voulant dévorer la petite fille. Ce conte permet donc à l'élève de côtoyer une certaine familiarité avant d'entamer le travail de reformulation. En outre, le conte permet d'enclencher l'horizon d'attente des élèves, notion mise en avant par Jauss et qui consiste à avoir des attentes et des représentations sur un texte donné. Toutefois, cet album présente aussi une difficulté dans la chronologie des événements avec l'ordre d'utilisation des cadeaux de la souris ainsi que leur transformation.

La comparaison des grilles de la première évaluation et de cette deuxième évaluation va permettre de constater s'il y a eu des progrès. De plus, l'évaluation individuelle permet de vérifier si chacun des élèves a progressé ou non.

A la fin de l'évaluation, une grille d'observation est remplie :

42 DE BOEL, Anne-Catherine (illustratrice). Rafara : un conte populaire africain. Paris : l'École des loisirs, 2002. (Pastel). 48p.

Date :

Numéro élève :

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages			
Lieux			
Temps			
Actions			
Chronologie			

Dimension langagière :

2 Les deux phases d'évaluation

La première phase d'évaluation :

L'histoire de Rafara est une histoire déjà connue par les élèves. En effet, l'album a été lu précédemment par l'enseignante qui juge cette histoire relativement compliquée pour les élèves. L'évaluation porte sur un groupe de sept élèves, ce groupe est un groupe permanent dans la classe qui est divisée en trois groupes d'élèves. Les élèves de ce groupe ont donc l'habitude d'effectuer des activités ensemble.

Pour l'évaluation, l'histoire est d'abord lue plusieurs fois au groupe. Les élèves interviennent à la vue de l'illustration de la première de couverture pour préciser qu'ils ont déjà lu cette histoire avec leur enseignante. Durant la lecture, les élèves interviennent pour raconter la suite des événements qu'ils ont l'air d'avoir mémorisés.

Ils sont capables de dire quels personnages vont intervenir. Un élève en particulier semble avoir bien retenu l'histoire.

Dans un souci d'anonymat, les élèves seront désignés dans la suite de cette étude par leur numéro d'ordre de passage. Aucune différenciation de sexe ou d'âge ne sera effectuée. De ce fait, le substantif « élève » ne sera utilisé que dans son acception masculine. Toutes les reformulations des élèves sont présentées en annexes.

Dès le passage du première élève, nous avons constaté un blocage si le livre restait fermé. De ce fait, pour permettre aux élèves de s'exprimer, nous les avons autorisés à consulter les images de l'album. Ce blocage de la parole a été présent chez chacun des élèves et a été levé une fois en possession de l'album. Les élèves ne sont alors pas encore capables de se détacher de l'image et de l'objet-livre. Ces derniers constituent une sorte de repère, un soutien pour la bonne conduite de l'exercice. Dans l'ensemble, les élèves se sont contentés de décrire les images. Cette démarche pose problème puisqu'ils utilisent alors un langage déictique qui ne peut donc pas se dissocier de ce qu'ils voient. En effet, la présence des déictiques n'est pas rare dans les reformulations des élèves : on retrouve de nombreuses occurrences de *« ça »* chez l'élève numéro 2 et de *« là »* chez l'élève numéro 3. Les élèves se placent alors dans un langage de communication s'éloignant du langage d'évocation. La dictée à l'adulte est donc une compétence non acquise à cette période de l'année scolaire, à savoir le début de la deuxième période.

Toutefois, trois élèves se distinguent en proposant une reformulation de l'histoire relativement complète. Par exemple, l'élève numéro 4 donne des indications de temps telles que *« c'est la nuit »*. En outre, les événements sont racontés de manière claire et précise tout en en respectant la chronologie, ce qui est marqué par la répétition de l'adverbe « après ». L'élève numéro 6, quant à lui, retranscrit avec assez de précision les dialogues. En effet, il redonne les paroles de Trimobe le monstre, de la souris et de Rafara. La chronologie est respectée dans l'enchaînement des événements mais il n'y a pas de présence de connecteurs logiques le soulignant. L'élève numéro 7 est le seul élève du groupe à avoir désigné l'héroïne de l'histoire par son prénom, à savoir Rafara. Il a fallu aider cet élève puisqu'il a été interrogé en début d'après-midi alors que l'histoire avait été lue en fin de matinée. Toutefois, cet élève a fourni une reformulation complète, plus que

satisfaisante. Cet élève nourrit sa reformulation par des détails précis tels que *« il court dix fois plus vite que moi »* et est le seul à mettre en avant les conséquences des transformations des objets (*« Après ca séparera le monstre et Rafara »*).

Cette première phase d'évaluation présente cependant certaines limites. En effet, dans un premier temps, ce mode d'évaluation pose des problèmes pour déterminer si oui ou non les élèves prennent conscience de la chronologie des événements. Pour remédier au blocage des élèves, il a fallu leur laisser consulter l'album. De ce fait, la chronologie a été respectée par tous mais l'appui sur les images fait que les données sont biaisées. Certains élèves se souvenaient des transformations des objets avant de voir les illustrations mais ce n'était pas le cas des autres élèves. Dans un deuxième temps, l'appui sur les images amène les élèves à chercher principalement à les raconter ce qui génère des blocages face à une illustration moins « parlante ». Enfin, dans un troisième temps, les élèves ont quasiment tous utilisé un terme de vocabulaire précis, à savoir « elle tremble de peur », mais ce terme était rattaché à une illustration en très gros plan qui est donc très marquante pour les élèves.

Pour tous les élèves la chronologie sera indiquée comme étant bien repérée. Cette ligne du tableau de compréhension n'est donc pas à prendre en compte. Concernant la ligne du temps, avec cette histoire, il fallait que les élèves repèrent la seule donnée de temporalité donnée, à savoir la nuit.

Cette évaluation permet de constater que la compréhension de l'histoire réside à la fois dans le repérage des éléments constitutifs de l'histoire et dans le langage utilisé pour les retranscrire. En effet, l'élève numéro 7 est l'élève ayant fourni la meilleure reformulation de l'histoire alors qu'aucune mention de la temporalité n'a été faite et que le repérage des lieux n'a été que partiel. Toutefois, le langage utilisé par cet élève permet de dire que, malgré les occlusions, l'histoire est parfaitement comprise.

La deuxième phase d'évaluation :

L'album utilisé pour la deuxième phase d'évaluation est *Akiko, la curieuse* d'Antoine Guillopé[43]. Cet album est un conte japonais traitant de l'arrivée du

43 GUILLOPPE, Antoine. *Akiko la curieuse : petit conte zen.* Arles : Picquier jeunesse, 2004. (Picquier

printemps. Comme pour *Rafara*, cette histoire est un conte dont le personnage principal est une fillette.

A l'inverse de la première phase d'évaluation, celle-ci a été réalisée sans permettre aux élèves de consulter l'album. Chaque élève a fait preuve d'un blocage avant de raconter l'histoire. Toutefois, des paroles rassurantes ont suffi à ce qu'ils se lancent dans l'exercice demandé. A aucun moment un élève n'a réclamé l'album. Nous pouvons donc parler d'une progression entre les deux phases d'évaluation puisque les élèves ont réussi à se détacher de l'image et de l'objet-livre. De plus, cette progression souligne aussi une amélioration dans le langage : sans l'image comme appui, les élèves se sont écartés naturellement du langage déictique. Les deux dernières activités se sont donc montrées pertinentes en ce qu'elles ont préparé les élèves à cette deuxième phase d'évaluation.

Comparaison des résultats :

● Élève numéro 1

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux		■	
Temps		■	
Actions			■
Chronologie	■		

Pour les personnages, l'élève a repéré les sœurs, la petite fille, le monstre, la souris et l'oiseau. Il n'a pas fait mention du père. Pour les lieux, il n'a repéré que la forêt et n'a pas mentionné la maison du monstre et le village de Rafara. Aucune référence à la temporalité n'est faite. Les actions ne prennent pas en compte le don des objets par la souris, la transformation des objets et le retour au village.

Au niveau langagier, aucun vocabulaire spécifique n'est utilisé ni aucun connecteur logique entre les phrases. De plus, on retrouve des répétitions de « il y a ». Cet élève a donc fait de nombreux oublis qui biaisent le sens de l'histoire. En effet, il ne parle pas des transformations des objets mais parle du résultat. Le sens

jeunesse). 24p.

général ne se retrouve donc pas dans cette reformulation. La compréhension de cet élève est partielle car il a eu des difficultés à reconstituer l'histoire et à repérer les éléments qui font sens.

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux		■	
Temps			■
Actions	■		
Chronologie	■		

Concernant les personnages, l'élève a tout repéré à l'exception des hirondelles. Seul le chemin a été mentionné, l'élève oubliant alors d'évoquer la maison d'Akiko, le lac, le ravin et le rocher. L'élève n'a pas pris en compte que le début de l'histoire se déroulait le matin mais il a en revanche précisé l'apparition du printemps. Toutes les actions sont évoquées dans le bon ordre chronologique exceptée l'apparition des traces dans la neige.

Au niveau langagier, des questions de relance ont été nécessaires pour inciter l'élève à continuer de raconter l'histoire. La chronologie et l'enchaînement des actions sont marqués par des connecteurs tels que « après » et « et ». Il est important aussi de noter que l'élève a effectué un effort pour faire des phrases complètes et ainsi respecter le langage du récit.

● Élève numéro 2

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux		■	
Temps		■	
Actions	■		
Chronologie	■		

Cet élève a effectué un repérage de tous les personnages (le père, les deux sœurs, le monstre, la petite fille, la souris et l'oiseau). Seul le village a été repéré et on constate une absence de mention de la forêt et de la maison du monstre. Comme

pour l'élève numéro 1, aucune référence à la temporalité n'est faite. Le repérage des actions est bon puisque l'élève a juste oublié de parler du monstre nourrissant Rafara et de l'action du monstre lorsque la forêt apparaît.

L'histoire semble bien comprise puisque les actions sont bien repérées et redites. Toutefois, l'élève reformule l'histoire en utilisant un vocabulaire déictique. En effet, quatre actions consécutives sont décrites par *« après c'est ça »*. Nous ne sommes donc pas dans le langage d'évocation.

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux		■	
Temps			■
Actions	■		
Chronologie	■		

L'élève numéro 2 a une nouvelle fois effectué un repérage de tous les personnages. Toutefois, il n'a mentionné aucun lieu dans l'histoire qu'il a racontée et seul le printemps a été évoqué. Les actions ont été relatées dans l'ordre et dans leur intégralité.

Au niveau langagier, il a été nécessaire de relancer l'élève par des questions et par des paroles rassurantes. En effet, l'élève bloquait sur l'exercice demandé qu'il considérait comme *« trop dur »*. Une aide lui a été apportée pour qu'il puisse retrouver le nom du personnage principal. De plus, cet élève a effectué quelques erreurs de vocabulaire en nommant le renard par le substantif loup. L'élève n'a formé que des phrases courtes sans les lier par des rapports de causalité.

● Élève numéro 3

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages		■	
Lieux		■	
Temps		■	
Actions		■	
Chronologie	■		

L'élève ne mentionne que les deux sœurs, la petite fille et le monstre. Il oublie la présence dans l'histoire du père, de la souris et de l'oiseau. Seul le village est repéré et la forêt et la maison du monstre sont oubliées. Comme pour les deux précédents élèves, aucune référence à la temporalité n'est faite. Concernant les actions, l'élève occulte le monstre nourrissant Rafara, l'intervention de la souris et le don des objets, les transformations des objets et les actions du monstre sur ces transformations.

Les actions se devinent avec la reformulation de l'élève mais ne sont pas évoquées dans un vocabulaire précis. L'élève utilise un langage déictique marqué par l'utilisation massive du « là » qui désigne l'illustration et qui ne permet donc pas une compréhension de l'histoire sans l'album. Les manques sont lourds ce qui permet de dire que l'histoire n'est pas comprise.

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux			■
Temps			■
Actions	■		
Chronologie	■		

L'élève a mentionné tous les personnages de l'histoire ainsi que toutes les actions en respectant leur enchaînement. Le repérage des lieux n'est que partiel puisque l'élève n'a pas évoqué le lac, le ravin et le rocher qui sont pourtant des lieux où l'héroïne rencontre les différents adjuvants. Le repérage de la temporalité est lui aussi partiel puisque l'élève précise l'arrivée du printemps mais ne mentionne pas la matinée.

Des paroles rassurantes, des questions de relance ainsi qu'une aide pour retrouver le prénom de l'héroïne ont été nécessaires pour que l'élève se lance dans le récit de l'histoire. L'élève commençait puis bloquait en considérant qu'il ne savait pas. Toutefois, après des paroles encourageantes, il s'est avéré que l'élève avait bien retenu l'histoire et qu'il avait juste besoin d'être rassuré. L'élève donne la conclusion de l'histoire au début de son récit mais le rapport de causalité est malgré tout effectué. Un effort a été fourni pour faire des phrases, toutefois le récit est saccadé et

il manque quelques éléments pour la bonne compréhension de l'histoire. L'enchaînement des actions est marqué par la répétition de l'adverbe « après »

● Élève numéro 4

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux			■
Temps	■		
Actions	■		
Chronologie	■		

Tous les personnages sont présents dans la reformulation de cet élève. Pour les lieux, seule la forêt du début de l'histoire n'est pas mentionnée. Cet élève est le premier à inclure la nuit dans sa reformulation. Les actions sont bien repérées bien qu'il manque la fuite de Rafara et la transformation du bâton.

La reformulation de cet élève se rapproche du langage d'évocation du fait que du vocabulaire précis est utilisé, tel que le terme « case ». L'adverbe « après » est présent à plusieurs reprises ce qui permet de mettre en évidence l'enchaînement des actions. Pour la première fois, on a une introduction du discours direct. Nous pouvons donc penser que l'élève a eu une très bonne compréhension de l'histoire.

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux			■
Temps			■
Actions	■		
Chronologie	■		

Tous les personnages sont présents dans le récit de cet élève. Toutefois, l'héroïne n'est pas mentionnée par son prénom mais seulement par le pronom personnel « elle ». Les lieux ne sont repérés que partiellement puisqu'il manque la maison d'Akiko ainsi que le rocher derrière lequel elle rencontre le renard. Chez cet élève aussi, seul le printemps est évoqué. En revanche, les actions sont toutes

retranscrites ainsi que leur enchaînement.

L'élève a d'abord effectué un bref résumé de l'histoire avant de comprendre la nécessité d'une description et d'un récit plus détaillés. Il a donc été nécessaire de lui rappeler la consigne. Une petite erreur de vocabulaire a été remarquée puisque l'élève a parlé de l'été à la place du printemps. Un effort pour construire des phrases a été remarqué et l'élève a introduit du discours direct dans sa reformulation ce qui la rend plus vivante. L'enchaînement des actions est marqué par plusieurs occurrences de l'adverbe « après ».

● Élève numéro 5

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages			■
Lieux		■	
Temps		■	
Actions			■
Chronologie	■		

Dans cette reformulation, le père n'est pas mentionné et Rafara n'apparaît que derrière l'utilisation du pronom personnel « elle ». La forêt et le village ne sont pas repérés à l'inverse de la maison du monstre. Aucune référence à la temporalité n'est faite. Les actions sont entre le repérage partiel et le bon repérage. En effet, il manque l'intervention de la souris, la punition et le fait que Rafara grandisse à la fin de l'histoire.

Cet élève inclut dans sa reformulation la dernière phrase de l'album : *« c'est une autre histoire »*. L'héroïne n'est désignée que par le pronom personnel et l'élève a eu besoin de l'illustration pour la retrouver. L'élève utilise un langage déictique symbolisé par le « là ». Aucun lien logique n'est effectué.

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux	■		
Temps	■		
Actions	■		
Chronologie	■		

Pour les personnages, seules les hirondelles n'ont pas été mentionnées. En revanche, la temporalité a été marquée par l'évocation du printemps et la matinée est évoquée par la phrase *« le soleil se lève »*. Les actions sont toutes présentes ainsi que leur enchaînement.

L'élève a eu besoin d'aide pour retrouver le prénom de l'héroïne ainsi que de quelques paroles rassurantes en début d'exercice. L'enchaînement des actions est marqué par la répétition de l'expression « et puis ». Un effort de construction de phrases est fourni et l'élève anime son récit par la présence de discours direct.

● Élève numéro 6

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages			■
Lieux		■	
Temps		■	
Actions	■		
Chronologie	■		

Les deux sœurs et le père ne sont pas mentionnés au même titre que la forêt et la maison du monstre. Aucune mention de temporalité n'est faite. Les actions sont bien repérées bien qu'il manque l'abandon ainsi que la punition.

Cet élève a inclus dans sa reformulation de nombreuses occurrences du discours direct. Les actions sont bien repérées avec un bon enchaînement. Cet élève est le seul à utiliser le terme « lac » qui est présent dans l'histoire. Bien que tous les repérages n'aient pas été complets, on peut penser que la compréhension de l'histoire par cet élève est bonne du fait qu'il se rapproche du langage d'évocation.

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux			■
Temps		■	
Actions	■		
Chronologie	■		

Concernant les personnages, seules les hirondelles sont oubliées dans cette reformulation. Le repérage des lieux n'est que partiel puisqu'il manque le chemin, le ravin et le rocher. Quant à la temporalité, ni le printemps ni la matinée ne sont présents dans la reformulation de cet élève. Les actions ainsi que leur enchaînement sont respectées.

L'élève a eu besoin d'aide pour retrouver le prénom du personnage principal ainsi que de plusieurs questions de relance pour continuer son récit. Cet élève effectue une confusion dans le vocabulaire en nommant Akiko par le substantif « kimono ». En outre, l'élève nourrit son récit par la présence de détails tels que l'évocation des fenêtres et du kimono et par la présence du discours direct. Toutefois, l'élève n'effectue pas de conclusion de son histoire ce qui en rend la fin peu compréhensible pour un interlocuteur ne connaissant par l'histoire d'*Akiko, la curieuse*.

● Élève numéro 7

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux			■
Temps		■	
Actions	■		
Chronologie	■		

Tous les personnages de l'histoire sont présents dans la reformulation de cet élève. De plus, il est le seul à désigner l'héroïne par son prénom Rafara. Pour les lieux, seule la maison du monstre est occultée. Aucune référence à la temporalité n'est faite. Toutes les actions sont décrites par cet élève.

Le fait que cet élève soit le seul à prononcer le prénom de l'héroïne, à redonner l'intégralité des actions et à utiliser un vocabulaire permet de dire que son langage est très proche du langage d'évocation et que l'histoire est comprise. En outre, cet élève reconnaît la chronologie puisqu'il anticipe les transformations des objets avant de regarder les illustrations. Enfin, cet élève surmonte avec brio la difficulté qu'il a eu puisqu'il a été interrogé l'après-midi alors que l'histoire avait été lue en fin de matinée.

	Bon repérage	Mauvais repérage	Repérage partiel
Personnages	■		
Lieux	■		
Temps			■
Actions	■		
Chronologie	■		

Concernant les personnages, seules les hirondelles ne sont pas évoquées par l'élève. Le repérage des lieux est considéré comme bon puisqu'il ne manque que la maison et le chemin. Concernant la temporalité, seul le printemps est évoqué. Les actions ainsi que leur enchaînement sont présentes dans le récit de cet élève.

L'élève a présenté quelques difficultés pour se lancer dans l'exercice et des paroles rassurantes ont été nécessaires. Toutefois, il n'y a pas eu besoin de beaucoup de questions de relance. Un effort de phrase a été effectué et l'élève a introduit dans son récit du discours direct. Cet élève a nourri sa reformulation en mentionnant un détail qui aide à la compréhension de l'histoire : *« ils l'ont choisie pour les protéger »*.

3 Quels progrès ?

Les résultats des deux évaluations montrent que des progrès ont été effectués aussi bien du côté de la compréhension que de celui du langage. En effet, les élèves ont tous progressé dans le repérage des éléments constitutifs de l'album ainsi que dans le langage employé pour raconter l'histoire, chaque élève se rapprochant du langage d'évocation. Là où les résultats sont le plus significatifs est au niveau des mauvais repérages qui représentaient 27,1% lors de la première évaluation et 8,5% lors de la seconde, soit une baisse d'environ 77%. Les bons repérages ont, quant à eux, connu une hausse de 50% passant de 16 à 24 bons repérages.

Chez l'élève numéro 1, les bons repérages ont augmenté tandis que les mauvais repérages ont diminué. En relation avec ses améliorations de la compréhension, l'élève a employé un langage proche du langage d'évocation. Au vue de sa reformulation, il est possible de comprendre l'histoire sans la connaître ou sans avoir l'album sous les yeux. De ce fait, l'exercice est réussi et l'élève a progressé entre les deux phases d'évaluation.

Entre les deux phases d'évaluation, l'élève numéro 2 a effectué les mêmes bons repérages à savoir les personnages, les actions ainsi que la chronologie. Ses progrès sont moins marqués que pour l'élève numéro 1 puisque le mauvais repérage des lieux est toujours présent tandis que le repérage du temps est devenu un repérage partiel. Toutefois, l'élève a progressé dans la dimension langagière de l'exercice puisqu'il est passé d'un langage majoritairement déictique à un langage plus proche du langage d'évocation. Il n'est toutefois pas encore totalement dans le langage d'évocation puisque ses phrases sont courtes et ne sont pas liées entre elles par des connecteurs logiques.

La progression de l'élève numéro 3 est flagrante dans le sens où durant la première phase d'évaluation seule la chronologie avait été bien repérée mais cette donnée était la même pour tous les élèves puisqu'ils avaient l'album à leur disposition. Tous les autres éléments avaient fait preuve d'un mauvais repérage. Pour cette deuxième phase d'évaluation, les personnages, les actions et les lieux ont été bien repérés tandis que la temporalité et les lieux ont été repérés partiellement. L'élève n'a effectué aucun mauvais repérage ce qui prouve que l'exercice a été mieux compris. En outre, le langage exclusivement déictique qui décrivait essentiellement les illustrations de la première histoire s'est transformé en un langage plus proche du langage attendu des élèves en fin d'école maternelle. L'élève se trouve davantage dans un langage destiné à être compris par un interlocuteur ne connaissant pas l'histoire.

Comme pour la première phase d'évaluation, l'élève numéro 4 a fourni une reformulation de l'histoire plutôt fidèle et animée par l'introduction du discours direct. L'élève n'a effectué que des bons repérages et des repérages partiels. En revanche, le repérage du temps a été moins bon que lors de la première évaluation. Cet élève avait fourni une très bonne reformulation lors de la première phase d'évaluation et il en est de même pour la deuxième. De ce fait, nous pouvons dire que l'élève n'a pas réellement progressé mais qu'il maîtrisait déjà les codes de la reformulation. Les activités lui ont été bénéfiques dans le sens où elles lui ont permis de s'entraîner et de travailler ses capacités.

La progression de l'élève numéro 5 dans la compréhension de l'histoire est très marquée entre les deux phases d'évaluation. En effet, lors de la première phase seule la chronologie avait été bien repérée mais cette donnée était biaisée par le fait que l'album était à la disposition de l'élève. Durant la deuxième phase, tous les

éléments constitutifs de l'histoire ont été bien repérés. De plus, ils ont été inclus dans le bon ordre lors de la reformulation de l'élève. Des liens logiques sont désormais effectués et le déictique « là » n'est plus présent. Nous pouvons alors dire que l'élève a non seulement progressé dans le repérage des éléments constitutifs de l'histoire mais aussi au niveau du langage utilisé.

La progression de l'élève numéro 6 est marquée par le fait que trois bons repérages sont désormais effectués contre deux lors de la première évaluation. De plus, le mauvais repérage ne concerne plus que la temporalité et les lieux sont repérés partiellement. Au niveau langagier, l'élève avait effectué une bonne reformulation dès la première phase d'évaluation et il en est de même pour la deuxième. De ce fait, les activités semblent lui avoir été surtout bénéfiques pour le repérage des éléments constitutifs de l'histoire.

Entre les deux phases d'évaluation, l'élève numéro 7 n'a plus effectué de mauvais repérages puisque le mauvais repérage de la temporalité lors de la première évaluation est devenu un repérage partiel lors de la deuxième. Cette fois, les lieux ont été bien repérés et les personnages, les actions et la chronologie sont toujours bien repérés. Comme pour les élèves numéro 4 et numéro 6, les activités semblent bénéfiques au niveau du repérage des éléments. En revanche, ces élèves ayant fourni une très bonne reformulation dès la première phase d'évaluation, leurs capacités langagières se sont affirmées lors de la deuxième phase d'évaluation. Pour ces élèves, les activités ont donc permis de confirmer que la compétence *« raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée »* attendue en fin d'école maternelle est maîtrisée par ces élèves.

Enfin, un élève s'est réellement démarqué puisqu'il a effectué 100% de bons repérages lors de la deuxième évaluation alors qu'il n'en avait effectué que 20% lors de la première, d'autant plus que ces 20% représentaient le repérage de la chronologie qui était finalement biaisé puisque les élèves avaient accès à l'album. Au vue des résultats de cet élève, il semble possible de dire que le travail progressif sur la reformulation amène non seulement les élèves à prouver leur compréhension d'un texte mais aussi à entrer dans le langage écrit et donc dans la lecture par l'utilisation d'un langage d'évocation. En outre, ce travail permet de valider une des compétences que les élèves doivent acquérir en fin de cycle 1, la compétence *« raconter en se faisant comprendre »*. Le texte fourni par chacun des élèves

souligne aussi une amélioration dans le travail de dictée à l'adulte. Les élèves ont donc été capables de s'imprégner d'une histoire inconnue et de la restituer dans sa quasi totalité en en précisant les détails.

Il aurait d'ailleurs été intéressant en prolongement de préparer ces quelques élèves à raconter l'histoire au reste de la classe pour vérifier que leurs camarades étaient capables de les comprendre.

4 Retour sur les hypothèses

La première hypothèse de travail reprenait l'idée que si l'élève est capable de repérer et de réutiliser les informations de l'histoire tout en en respectant la structure alors il est possible de penser que l'histoire est comprise. Cette hypothèse est vérifiée dans le sens où la compréhension d'une histoire réside dans sa structure. Les reformulations des élèves qui n'étaient pas complètes influaient négativement sur la compréhension de l'histoire. Toutefois, cette dernière ne réside pas seulement sur le respect de la structure puisqu'il est important de prendre en compte la dimension langagière comme le montre la première phase d'évaluation où le langage employé par les élèves était majoritairement déictique.

La deuxième hypothèse consistait à considérer qu'un travail explicite sur les éléments constitutifs de l'album favorise leur prise en compte par les élèves. Cette hypothèse est validée puisqu'il y a eu environ 77% de moins de mauvais repérages entre les deux phases d'évaluation.

La troisième hypothèse se basait sur le fait que si l'élève est sollicité pour un exercice de reformulation alors il adopte un langage adéquat. Cette hypothèse n'est validée qu'en partie dans le sens où l'utilisation d'un langage correct apparaît avec un entraînement et ne vient pas naturellement puisque les élèves ont tendance à utiliser un langage déictique du au fait qu'ils ne se détachent pas de l'objet-livre.

Toutes les activités ont permis un développement de certaines compétences qui ont été réinvesties par les élèves durant la deuxième phase d'évaluation. De ce fait, l'hypothèse selon laquelle le cumul de compétences et de sous-compétences permet à l'élève de les mobiliser dans des situations d'apprentissage est validée.

Les hypothèses sont validées pour la population étudiée, c'est-à-dire sept élèves de grande section d'une école rurale. Il faudrait étendre la recherche à une population plus importante en nombre et plus variée pour pouvoir réellement

déterminer l'impact de la reformulation sur les élèves, sur le développement du langage ainsi que sur son importance au niveau de l'entrée dans la lecture. En outre, il faudrait étendre cette recherche sur l'intégralité de l'année de grande section et suivre les élèves concernés durant leur apprentissage de la lecture au cycle 2. Ce travail de recherche peut donc servir d'amorce à un travail longitudinal plus poussé pour déterminer tous les impacts de la reformulation.

CONCLUSION

Ce travail de recherche montre donc que le travail sur la reformulation est à mettre en œuvre pour entraîner les élèves au développement du langage. Il montre aussi que l'album semble être un outil privilégié pour amorcer le travail sur la reformulation mais qu'il faut petit à petit s'en détacher pour amener les élèves à utiliser un langage proche du langage écrit, soit un langage d'évocation.

La reformulation apparaît comme un signe de compréhension à une histoire lue ou racontée par un adulte. De ce fait, elle permet une entrée dans la lecture dans le sens où l'élève est mis en contact avec un langage proche du langage écrit. L'élève doit retenir une histoire et choisir un vocabulaire approprié pour la retranscrire de manière à se faire comprendre par une personne n'ayant pas connaissance de l'histoire en question. La reformulation n'est donc pas un signe de compréhension de la lecture mais un signe de compréhension d'une histoire donnée. L'élève de grande section ne lit pas, de ce fait il reformule une histoire entendue. Par l'utilisation d'un langage de communication proche du langage écrit, la reformulation apparaît davantage comme une introduction à la lecture. Il faudrait prolonger ce travail de recherche au cycle 2 pour déterminer si la reformulation est un signe de compréhension de la lecture, en particulier au CP pour vérifier que l'élève n'est pas seulement dans le déchiffrage. Au cycle 2, l'entraînement à la reformulation peut se faire à l'oral ainsi qu'à l'écrit.

Le travail sur la reformulation est utile à l'enseignement dans le sens où il permet d'appuyer l'idée que le développement du langage oral doit s'effectuer au sein de tous les apprentissages au cycle 1. Il permet aussi de mettre en avant le besoin des élèves de s'entraîner à l'oral. Ce travail met aussi en avant l'importance de l'album en tant que support pédagogique et l'intérêt de travailler sur les éléments constitutifs de l'album. En effet, ce travail permet d'apporter des savoirs aux élèves sur l'élaboration d'une histoire qui pourront être utilisés durant toute leur scolarité. L'album fournit des codes aux élèves qu'ils utiliseront pour créer leurs propres histoires orales ou écrites. Il pourrait d'ailleurs être intéressant d'effectuer un travail de recherche au sein des trois cycles sur les procédures et les stratégies mises en œuvre par les élèves pour créer leur propre histoire. Le degré de guidage serait bien sûr différent selon le cycle, mais il serait possible de retrouver en cycle 3 des

éléments qui auront été abordés en cycle 1. On pourrait d'ailleurs pour cela effectuer une étude longitudinale sur un même groupe d'élèves du cycle 1 au cycle 3.

Enfin, ce travail m'a permis de me confronter à la recherche, dans une optique plus complète que ce que j'avais déjà rencontré lors de ma licence. J'ai alors pu constater les difficultés et les obstacles du métier de chercheur. Cela a donc été intéressant de découvrir quelque chose de nouveau qui offrait d'autres perspectives, notamment des perspectives de prolongement. Toutefois, ce travail m'a paru surtout intéressant et enrichissant pour une future pratique professionnelle en milieu scolaire. En effet, il y a dans tout travail du professeur des écoles un travail de recherche pour déterminer au mieux comment organiser les apprentissages des élèves. De ce fait, ce travail sera réutilisable dans sa forme pour tous les cycles et tous les niveaux, et dans son fond pour des élèves de grande section.

BIBLIOGRAPHIE

- **Programmes**

  - FRANCE, Direction de l'enseignement scolaire. *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002* [Texte imprimé]/Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Paris : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique, DL 2006. 1 vol.,127p. (Collection Texte de référence École)
  - MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le BO : Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Numéro Hors-Série du BO n°3, 19 juin 2008. Paris : CNDP, 2008.

- **Monographies**

  - BRIGAUDIOT, Mireille. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle.* Paris : Hachette éducation, 2000. (INRP). 288p.
  - CHAUVEL, Denise ; BON, Catherine. *Images et langage en maternelle : PS-MS-GS.* Paris : Retz, 2004. 159p. (Collection Pédagogie pratique)
  - FERJOU, Crystèle ; MONTMASSON-MICHEL, Fabienne. *Découvrir le temps qui passe avec des albums*. Poitiers : SCEREN-CRDP Poitou-Charentes, 2010. 119p.
  - LAURICHESSE, Jean-Yves. *Enseigner autrement la lecture avec un album*. Perpignan : CDDP des Pyrénées orientales, 1995. 207p.
  - LE MANCHEC, Claude. *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : l'École, 1999. 166p.
  - POSLANIEC, Christian ; HOUYEL, Christine ; LAGARDE, Hélène. *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz, 2005. 183p. (Collection Pédagogie pratique)

- **Albums**

– AERTSSEN, Kristien. *La reine des bisous*. Paris : l'École des loisirs, 2003. 34p.
– BERTRAND, Pierre ; BONNIOL, Magali. *Cornebidouille*. Paris : l'École des loisirs, 2006. 25p.
– BUNTING, Eve ; CARPENTER, Nancy. *Le petit bateau de petit ours*. Bruxelles : Pastel Paris : l'École des loisirs, 2006. 28p.
– CHURCH, Caroline Jayne. *Une petite oie pas si bête*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2005. 25p. Arles : Picquier jeunesse, 2004. 24p.
– D'ALLANCE, Mireille. *Non, non et non*. Paris : l'École des loisirs, 2002. 23p.
– DE BOEL, Anne-Catherine (illustratrice). *Rafara : un conte populaire africain.* Paris : l'École des loisirs, 2002. (Pastel). 48p.
– GUILLOPPE, Antoine. *Akiko la curieuse : petit conte zen.* Arles : Picquier jeunesse, 2004. (Picquier jeunesse). 24p.
– HORSE, Harry. *Petit lapin perdu*. Paris : École des loisirs, 2004. 30p.
– ICHIKAWA, Satomi. *Y a-t-il des ours en Afrique ?*. Paris : l'École des loisirs, 2001. 32p.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS....1
SOMMAIRE....2
INTRODUCTION....4
L'ALBUM AU SERVICE DE LA REFORMULATION....5
I.Pourquoi l'album ?....5
1Qu'est-ce que l'album ?....5
2L'organisation de l'album....5
3L'utilisation de l'album en classe....6
4Les études autour de l'album....7
II.La reformulation....8
1Qu'est-ce que la reformulation ?....8
2Reformulation et compréhension....9
3La place de la reformulation dans les instructions officielles....10
III.Problématiques et hypothèses....13
TRAVAILLER LA REFORMULATION EN CLASSE....14
I.Les activités préparatoires....15
1Quelles activités ?....15
2Les activités préparatoires sont-elles pertinentes ?....20
II.Des activités autour de la reformulation....24
1Quelles sont les activités proposées ?....24
2Quelle progression mettent-elles en place ?....28
3Ces activités sont-elles pertinentes ?....28
III.L'impact des activités....31
1Comment vérifier si la progression fonctionne ?....31
2Les deux phases d'évaluation....33
3Quels progrès ?....44
4Retour sur les hypothèses....47
CONCLUSION....49
BIBLIOGRAPHIE....51
Programmes....51
Monographies....51
Albums....52
TABLE DES MATIERES....53
ANNEXES....55

I.Première phase d'évaluation : Rafara.....55
1Élève numéro 1.....55
2Élève numéro 2.....55
3Élève numéro 3.....56
4Élève numéro 4.....56
5Élève numéro 5.....57
6Élève numéro 6.....57
7Élève numéro 7.....58
II.Deuxième phase d'évaluation : Akiko, la curieuse.....59
1Élève numéro 1.....59
2Élève numéro 2.....60
3Élève numéro 3.....60
4Élève numéro 4.....63
5Élève numéro 5.....63
6Élève numéro 6 64
7Élève numéro 7.....65

ANNEXES

Pour les deux phases d'évaluation, les paroles des élèves sont précédées de la lettre E. Les pauses sont marquées par ce symbole « / » , tandis que les silences sont marqués par le symbole suivant « // ».

I. Première phase d'évaluation : *Rafara*

1 Élève numéro 1

E : En fait. Il veut boire l'eau

M : Tu peux regarder les images

E : Les filles elles étaient méchantes. Elles laissa la petite fille dans la forêt / un grand monstre / elle trembla de peur // Elle s'endorma et le monstre le prend et l'emmena. Le monstre prend des fruits. Il y a le monstre et la petite fille. Il y a la souris et la petite fille qui dort. Elle s'enfuya avec la souris. Le monstre est en colère et il la rattrapera. Il tomba. Il buvait la mer. Il y a la petite fille avec le monstre. Le monstre coupe tous les arbres. Et la petite fille et le monstre. La fille va sur le oiseau. Il est beau l'oiseau avec la petite fille. Et la grande fille et la petite fille.

2 Élève numéro 2

E : Je me rappelle plus.

M : Si tu t'en rappelles, tu la connaissais bien tout à l'heure. Si tu veux tu peux regarder les images.

E : Est-ce qu'il faut faire le début ?

M : Oui toute l'histoire,il faut que tu me racontes, tout à l'heure tu t'en souvenais bien quand on l'a lue.

E : Ok. Ça c'est le papa. En fait, le papa il va / il va // à la fin, en fait / bah il va couper la petite sœur qui est partie qui a abandonné les autres. Ceux-là et ceux-là. Comme ça, après / c'est un monstre, ça c'est des trucs qui piquent. Comme ça ils vont marcher là, ils vont se piquer / Là elle tremble de peur. Après le monstre il a pris la petite fille et en même temps il court. Après c'est ça, après c'est tout ça. Après il va

faire ça. Après il va faire ça. La petite souris dit *« tu peux me donner du riz »* et après elle dit *« oui »*. Elle ouvre tout doucement la porte pour pas que le monstre il lui fait peur. // Elle tombe. Après il fait des méchancetés. Après, voilà elle jette le bâton et après il va se transformer en rivière. Après il a tout avalé et il est devenu gros. Après le caillou il est devenu comme ça // le caillou il est devenu en forêt. Maintenant, l'œuf il va devenir une grande montagne // comme ça. Après l'oiseau il l'emmène dans son village. Le papa il va couper ceux-là, le papa. Après elle est devenue grande et après c'est fini.

3 Élève numéro 3

E : Hum // là les deux filles elles sont méchantes. Là elle est pas toute seule, là elle est toute seule. Il a pris la sœur / le monstre / il est méchant. La petite fille elle est là. C'est pour la fille. Là il prend la fille / et dormir / Là il a perdu la fille il faut la rattraper et l'attraper. Là il a bu tout. Après c'est les nuages. Après elle est dans les ailes. Là elle est dans son village. Le mariage. Et c'est fini.

4 Élève numéro 4

E : Les deux sœurs ont abandonné leur petite sœur. C'est la nuit et il y a un monstre qui vient et elle a très très peur. Et le monstre il emporte la petite fille. Le monstre la met dans sa case et il lui donne tout à manger. Il lui met des chaises et des choses pour pas qu'elle parte. Il est méchant.
Après elle dort et après il y a la petite souris qui vient et après elle lui a donné des surprises. Après il y a une rivière. Après la petite fille lui dit *« transforme-toi en rivière »* et après c'est une grande rivière. Après le monstre il mange tout ce qu'il y a dans la rivière. Après elle lance le caillou et elle dit *« transforme-toi en forêt »*. Et après il y a l'œuf *« transforme-toi en montagne »* et après il y a un oiseau. Et après elle va dessus et après il y a un oiseau. Et après elle dit la petite fille *« monte toi sur mon dos »* après l'oiseau il le ramène dans la case... près de la case de ses parents. Et après elle retrouve son père et le père il est très très content de retrouver sa petite fille. Après il coupe le cou et les mains de ses sœurs. Et après elle est devenue très très grande.

5 Élève numéro 5

E :Je sais pas.

M : Comment ?

E : Je sais pas.

M : Mais si tu la connais bien tout à l'heure tu la connaissais bien.

E : Il y a les sœurs qui ont abandonné // c'est laquelle déjà ? Je crois que c'est elle. Et puis le monstre / il l'emmène dans sa maison et là elle s'endort. Il va l'attraper. Il lui apporte des fruits. Elle veut qu'il l'emmène à son village. Là elle s'est endormie. Là elle est partie. Là il veut l'attraper. Là il lance le bâton et il se transforme en grande rivière et là il avale tout. Et là le caillou il se transforme en forêt et il détruit tout avec sa queue. Et là elle lance l'œuf et il se transforme en montagne. Et là il crie et là l'oiseau la dépose devant sa case et elle dit au revoir à l'oiseau. Et là c'est une autre histoire.

6 Élève numéro 6

E : Il veut l'attraper pour la mettre ici. Et après il a mis plein à manger dans ses bras et il l'a mis ici. Et après le monstre lui dit *« je vais t'emmener bientôt au village »*. Mais non, c'est pas ici, c'est pas son village. C'est juste // je sais plus.

M : D'accord, c'est pas grave

E : Une souris se glissa en dessous son oreiller. La souris dit *« donne moi du riz un petit peu, j'ai faim »*. Et la souris a dit *« si tu restes ici le monstre il va te manger, alors je te donne ça, c'est cadeau »*. Le monstre il se réveilla et il est allé dans sa petite case où sa fille elle dormait et elle avait disparu. En colère le monstre. Et il suivait ses traces. *« Transforme-toi en lac ».* Il pouvait boire tout le lac. *« Transforme-toi cher caillou, caillou de la souris cadeau / en forêt »*. Mais le monstre il avait une queue puissante. Il découpait tous les arbres. Il restait un œuf pour transformer en montagne. *« Cher œuf, transforme-toi en montagne »*. Alors elle appela *« viens ici gentil petit oiseau »*. Il l'emmena au village. Il faisait de jolies petites couleurs. Il décidait en mariage, le roi. Et ils se mariaient.

7 Élève numéro 7

(histoire lue le matin, reformulation en début d'après-midi)

E : Rafara elle est douce et aussi gentille. Les deux petites filles, les deux grandes filles abandonnent leur petite sœur dans la forêt. Un monstre pendant que Rafara dormait prend tout dans la forêt. Rafara tremblait de peur. Et puis //

M : Donc il fait nuit dans la forêt, comme tu as dit, Rafara a très peur. Et après qu'est-ce qu'il se passe ?

E : Le monstre //

M : Le monstre, qu'est-ce qu'il fait le monstre ? Tu te souviens de l'histoire ? On l'a lue tout à l'heure, ça fait un petit peu longtemps. Comme tu m'as dit les deux sœurs la laissent toute seule. Elle a peur. Et là le monstre, qu'est-ce qu'il fait ? Il la laisse ? Non, alors dis-moi ce qu'il fait.

E : Le monstre il emmène à manger pour Rafara pour qu'elle soit bien grasse et bien dodue. Il senta ses os si elle paraît bien grasse et dodue. Et puis elle répond *« je veux rentrer chez moi »* et il a l'intention de l'emmener au /au / je sais plus comment dire //

M : Village.

E : Au village des morts. En dessous de son oreiller il y a une souris. Elle dit à Rafara *« j'ai faim, donne-moi un peu de riz ». « Tiens prends cet œuf, cette pierre et ce bâton pour te protéger ».*

Le monstre est en colère et Rafara dit *« le monstre il peut me rattraper, il court dix fois plus vite que moi »*. Elle dit aussi *« bâton, transforme-toi en lac ».* Après ça sépara le monstre et Rafara. Mais il buvait toute l'eau. *« Pierre, transforme-toi en forêt »*, et ça sépara le monstre et Rafara. Et l'œuf *« transforme-toi en montagne »*. *« Oiseau, ramène-moi devant chez moi, devant mes parents, comme ça je t'offrirai plein de pierres de toutes les couleurs »*. Elle disa au revoir. Et puis le papa est content de retrouver sa fille et il dit aux autres filles méchantes *« si vous recommencez, je vous trancherai la gorge »*. Et je te propose en mariage. Et elle devient grande et ils se sont mariés.

II. Deuxième phase d'évaluation : *Akiko, la curieuse.*

1 Élève numéro 1

E : Elle marche et elle voit un / un // je sais plus

M : On vient de le dire tous ensemble. Comment elle s'appelle la petite fille ?

E : Akiko elle marche et elle / elle fait /

M : Elle rencontre qui en premier ?

E : Elle voit le géant. Donc elle l'a aidé pour pas qu'elle tombe. Après elle rencontre un arbre et elle l'aide aussi pour rentrer le / euh / l'arbre l'aide pour pas tomber et elle / et elle marche et elle délivre le / le renard. Et / et après il lui montre le chemin et // et // et je sais plus.

M : Alors, le renard. Elle va voir le renard, il lui montre des fleurs. Et qu'est-ce qu'il lui annonce le renard ?

E : Euh / bah il lui dit merci pour le délivrer et que c'était un piège à renard et / c'est fini.

M : Et la fin de l'histoire ? Qu'est-ce que c'est la fin de l'histoire ?

E : Euh //

M : Est-ce qu'il y a d'autres animaux ? Est-ce qu'on voit d'autres animaux ?

E : Non

M : On n'en voit pas d'autres ? Tu es sûr ?

E : Oui, c'est le renard.

M : Le renard, il lui montre quoi ?

E : Il lui montre le géant qui est sur un arbre et / et après il y en a plus.

M : Tu ne te souviens pas de ce que dit le renard à la petite fille ? Tu m'as dit qu'il y avait des fleurs, tu ne te souviens pas pourquoi il y avait des fleurs ?

E : Parce que c'est le printemps.

M : Tu te souviens ce qu'il lui dit ?

E : Que c'est le printemps.

2 Élève numéro 2

E : Je m'en rappelle plus.
M : Mais si tu t'en rappelles. On vient de le faire tous ensemble.
E : Euh, j'arrive plus à dire.
M : Tu cherches quoi ? Le prénom de la petite fille ?
E : Oui.
M : Akiko.
E : Akiko / euh après je sais plus. C'est trop dur à dire après.
M : On l'a dit tous ensemble juste avant. Ça commence comment ? Elle fait quoi Akiko ?
E : Elle sort.
M : Elle sort, d'accord.
E : Euh après / après / après
M : Si tu prends un peu plus de temps, ce n'est pas grave du tout.
E : J'y arrive pas.
M : Mais si, tu y arrives. Je le vois bien. Tu te souviens de l'histoire, on l'a travaillée, tu as réussi à la raconter quand on la lisait.
E : Elle sort, elle sort, après elle se lève et après je sais plus ce qu'elle fait.
M : Alors qu'est-ce qu'elle fait quand elle va dehors ?
E : Après elle voit les traces, après / elle rencontre un grand monstre et après elle marche. Elle rencontre un arbre. Après elle marche, elle marche. Après elle / elle sort son sabre et après elle va voir le loup, après elle aide le loup. Après ils rencontrent des hirondelles. Et après il y a le grand monstre et la petite fille. Et après c'est le printemps.
M : Et donc, à la fin, est-ce que tu te souviens de ce qu'elle est devenue Akiko ? Qu'est-ce qu'ils lui disent ? Tu ne te souviens pas ? Ils lui disent qu'elle est la fille...
E : Du printemps.
M : La fille du printemps.

3 Élève numéro 3

E : Je sais pas.
M : Si tu sais, on l'a lue deux fois et on l'a retravaillée ensemble. Tu vas bien

chercher dans ta tête et ça va venir. C'est pas grave si tu prends plus de temps et si tu réfléchis pour chercher les mots. Comment elle s'appelle la petite fille dans l'histoire ? Tu te souviens ?

E : Non.

M : Tu ne te souviens pas ? Si je te dis A, Aki... Alors tu te souviens ? Akiko. Akiko. Tu te souviens maintenant ?

E : Non.

M : Tu ne te souviens pas de l'histoire que l'on vient de raconter ?

E : Non.

M : Pas du tout ?

E : Non.

M : Tu l'as écoutée les deux fois où on l'a racontée ?

E : Non.

M : Tu n'as pas écouté ? Ça ne t'intéressait pas ce que je lisais ?

E : //

M : Allez, essaye de raconter puisque tu as quand même écouté un petit peu je pense. Tu penses que tu n'y arrives pas et moi je pense que tu peux y arriver.

E : J'y arrive pas.

M : C'est parce que tu ne cherches pas. Tu arrives et tu dis juste « j'y arrive pas ». Je pense que tu peux y arriver si tu cherches bien. Je vais t'aider pour commencer, d'accord ? Au tout début, Akiko, qu'est-ce qu'elle fait Akiko ?

E : Elle est sortie.

M: Elle est sortie, c'est très bien. Tu vois que tu sais.

E : Elle est sortie.

M : Elle est sortie pour quoi tu as dit ?

E : Grange.

M : Grange ?

E : Oui.

M : D'accord, alors elle est sortie, et qu'est-ce qu'elle fait une fois qu'elle est sortie ?

E : Elle marche.

M : Très bien.

E : Après / après / il y a des traces. C'était les hirondelles. Après il rencontre le géant // après il / transformer en glace à la fraise.

M : Très bien.

E : Après je sais plus.

M : Tu sais bien. Là je suis contente tu as bien réussi le début. Donc tu as dit qu'elle sortait, qu'elle suivait les traces et qu'elle rencontrait un géant. Alors, après ?

E : Après / euh / il laissait passer la petite fille // dans la neige. Après il voit des traces. Après il rencontre un arbre. Après l'arbre il / je sais plus.

M : C'est très bien. Tu y arrives bien. Elle a rencontré le géant. Le géant il l'a laissée passer. Ensuite elle rencontre un arbre. Alors l'arbre il fait aussi quelque chose pour elle.

E : Oui // c'est trop risqué / le petit arbre il laissait la petite fille passer. Après il continue son chemin / Après / après c'était le renard / après il a arrivé / là / il a enlevé le piège à loup. Je sais plus.

M : Mais si, tu dis que tu ne sais plus alors que je sais bien que tu le sais parce qu'à chaque fois tu as dit je sais plus et finalement tu as trouvé. Donc tu as dit elle a vu l'arbre, il l'a laissée passer, elle a trouvé le renard, elle l'a sauvé du piège. Et après ?

E : Après il continue son chemin. Après / la petite fille / là / son chemin / là elle rencontre des traces. Après je sais plus.

M : Alors à la fin, est-ce que tu te souviens dans les images, on voyait plein de couleurs, tu te souviens ?

E : Les hirondelles.

M : Les hirondelles elles étaient venues pour ?

E : L'automne.

M : L'automne ?

E : Non.

M : Alors c'est quoi quand il y a toutes les fleurs ?

E : Je sais pas.

M: Juste après l'hiver ?

E : Euh.

M : L'automne, les feuilles tombent. L'hiver, il n'y a plus du tout de feuilles sur les arbres et parfois il neige. Il y a deux autres saisons après. Il y a l'été où il fait très chaud et il y a une autre saison. Le ?

E : Le printemps.

M : Voilà, très bien. Donc à la fin c'est le ?

E : Le printemps.

4 Élève numéro 4

E : Euh //

M : On a lu l'histoire deux fois et après on l'a travaillée ensemble.

E : Elle rencontre le géant. Elle rencontre le / l'arbre. Elle rencontre le renard et à la fin elle rencontre / euh // euh / l'homme de l'été.

M : L'été ?

E : Euh du printemps // et je sais plus après.

M : L'histoire c'est juste elle rencontre un géant, elle rencontre un arbre, elle rencontre un renard et elle rencontre le printemps ? Ou est-ce qu'il y a des petites choses dedans pour expliquer l'histoire ?

E : Ah, il y a des hirondelles. Elles sont dehors / euh //

M : Le début de l'histoire c'est la petite fille qui va dehors.

E : Euh oui.

M : Tu te souviens pourquoi elle va dehors ?

E : //

M : Tous les personnages qu'elle rencontre, est-ce qu'elle les rencontre juste comme ça ou elle cherche quelque chose ?

E : Euh / euh / elle cherche quelque chose // elle va / elle dit au géant / euh / *« est-ce que je peux traverser euh le lac / le lac ? »*. Après elle dit à l'arbre *« est-ce que je peux traverser le gros trou ? »* euh le renard / l'arbre / le renard s'est pris dans un piège. Après euh / après la petite fille elle voit le renard / après la petite fille il le délivre / après / elle rencontre l'homme du printemps / après c'est la petite fille du printemps.

5 Élève numéro 5

E : Je me rappelle plus.

M : Mais si tu te rappelles. En plus, c'est toi qui avais trouvé ce qu'il se passait, à la fin, c'est toi qui avais bien réussi à trouver. Tu peux commencer par dire c'est l'histoire de.

E : Je me souviens que le soleil se lève / non.

M : Tu peux commencer par dire que le soleil se lève, c'est très bien.

E : Le soleil se levait sur la maison // je sais plus comment il s'appelle.

M : La petite fille ? Elle s'appelle Akiko.

E : Akiko. Sur la maison de Akiko la curieuse et / et Akiko la curieuse sorta de sa maison. Elle vut des traces, des traces sur la / elle rencontra le géant et / et / et / et le géant il l'aide à traverser / la / la rivière et la glace. Et puis elle rencontre le / le / et puis elle le grand trou, et puis elle saute et puis là il rencontre le grand chêne. Et / et / elle //

M : C'est très bien.

E : Et puis / et puis / le / le / le chêne il aide à traverser / il prend la petite fille dans ses racines. Et puis // et puis derrière le gros rocher / il y a la petite fille et elle voit le renard et elle décide de l'aider. Et puis euh / elle marche et puis la fillette, la petite fille elle dit *« tu connais mon nom »* et le renard il lui dit *« tout le monde connait ton nom // tout le monde connait le nom de la fille du printemps »* / *« la fille du printemps ? »* et puis voilà.

6 Élève numéro 6

E : Euh / euh / je me souviens plus euh / comment commencer.

M : Alors tu peux commencer par dire « c'est l'histoire de »

E : C'est l'histoire de // euh je m'en souviens plus euh

M : Le personnage, tu te souviens ? Qui c'était ? Est-ce que c'est un chat, un chien, une petite fille, un petit garçon ?

E : Une petite fille.

M : Est-ce que tu te souviens de son prénom ?

E : Non.

M : Ça commence par un A. Si je dis A-ki...

E : A-ki...

M : Akiko. Maintenant tu as son prénom, tu es prêt.

E : Il était une fois une petite fille qui s'appelait Akiko. Elle regardait par la fenêtre et on voyait qu'il neigeait / par la fenêtre Akiko voyait des petites traces / Elle mettait son / son euh / je me souviens plus.

M : C'est kimono que tu veux dire ?

E : Oui.

M : D'accord, donc elle mettait son kimono.

E : Et elle sortait de sa maison et elle marchait dans la neige et elle rencontrait un

géant // *« Qu'est-ce que tu fais là Kimono ? »* dit le géant / euh // et après euh je m'en souviens pas trop ça.

M : Alors, elle est sortie, elle a rencontré le géant.

E : La glace se cassait et commençait à se casser le géant la transformait en glace et elle continue / et la petite fille dit au géant *« tu sais / elles appartiennent à qui les petites traces devant chez moi ? »* // et elle continue et elle rencontre un arbre qui était vieux et après euh / je m'en souviens pas trop après.

M : Qu'est-ce qu'il se passe avec l'arbre ? Elle voit juste l'arbre ? Qu'est-ce qu'il se passe ?

E : Il la met dans sa main et après euh l'a fait passer et après elle entend quelqu'un qui crie pour dire *« à l'aide »* et c'était un renard / après euh // euh et après hum et après c'était un renard dans un piège à loup *« Tu sais qui a perdu le les le traces qu'il y a devant chez moi ? »* dit la petite fille / euh / et après des fleurs tombaient des arbres et après euh je me souviens pas trop.

M : Tu es arrivé, tu es presque à la fin. Elle aide le renard, les fleurs tombent, c'est le printemps.

E : Et autour et c'est fini.

7 Élève numéro 7

E : //

M : Est-ce que tu te souviens ? Je vais t'aider pour commencer. Est-ce que c'était un chat, un chien, un petit garçon, une petite fille ?

E : Une petite fille / euh.

M : Alors qu'est-ce qu'il se passe pour cette petite fille ? Comment ça commence ?

E : euh // euh //

M : Tu peux commencer par dire « c'est l'histoire de ». Tu te souviens de son prénom ?

E : Euh oui.

M : Alors c'était quoi ?

E : Euh, en fait, je me souviens plus.

M : Si je te dis que ça commence par un A.

E : A... A...

M : A-ki...

E : Akiko.

M : Akiko, voilà, très bien. Ne t'inquiète pas, c'est rien si tu mets du temps pour réfléchir et si tu cherches les mots ce n'est pas grave. Il ne faut surtout pas t'inquiéter // Est-ce que tu te souviens comment ça commence ? Est-ce que ça commence la nuit ? Est-ce que ça commence le matin ?

E : Le jour.

M : Voilà. Il faut juste que tu te lances et après tu vas voir tout va revenir. Tu sais que c'est le matin et tu sais qu'elle s'appelle Akiko. Je pense que tu peux commencer, je pense que tu le sais.

E : Euh *« à qui appartiennent ces traces ? »* et elle les suit jusqu'à un lac gelé et elle rencontre un géant / et / elle marche sur la glace, le géant il fait la glace plus dure / et puis elle passe / et après // elle rencontre un arbre et puis avec son épée elle a coupé des trucs. Après il monte sur sa racine et puis la racine l'emmène jusqu'au trou. Après elle se dit // euh / *« je vais sauter »* / et non c'était l'inverse. La petite fille elle rencontre un arbre et il l'emmène derrière un buisson et puis elle entend une voix puis elle va vers la voix et elle rencontre un renard et elle le délivre / et puis après il lui explique que ils l'ont choisie / pour les protéger / et puis / après je sais plus.

M : Est-ce que tu te souviens pourquoi c'est elle qu'ils ont choisie pour les protéger ?

E : Parce que c'est la fille du printemps. Et puis après, le renard et la petite fille ils voient le grand printemps et c'est fini.

Claire-Marie CARPENTIER

Le rôle de la reformulation dans la compréhension de la lecture en grande section

Résumé :

Ce mémoire de recherche a pour aspiration de traiter la notion de la reformulation dans le contexte de l'entrée dans la lecture pour des élèves de grande section.

Une première approche des instructions officielles et des études sur le sujet permet de déterminer les cadres de l'exercice de reformulation ainsi que les façons de la travailler en classe. C'est en s'appuyant sur ce cadre théorique que nous avons été capables de mettre en place un protocole expérimental visant à évaluer les capacités des élèves à reformuler des histoires entendues, à partir d'exercices sur le repérage des éléments constitutifs de l'album et à partir d'exercices dépendant d'une reformulation de la part des élèves. Le but de ce mémoire de recherche est de vérifier si un travail sur la reformulation amène à une entrée progressive dans la lecture notamment en l'envisageant comme un signe de compréhension de la lecture.

La première partie est construite comme un guide théorique constituant la base du travail de recherche qui en découle.
La deuxième partie est consacrée à l'élaboration d'un protocole expérimental et à sa mise en place dans une classe de grande section pour répondre à la problématique initiale.

Mots clés : langage oral, langage d'évocation, reformulation, lecture

The role of rephrasing on reading's understanding for five years old pupils

Sumary :

The main objective of this report is to deal with the role of story restitution in the process of learning to read for 5 years old pupils.

Official directions and previous studies on the subject offer a framework for the exercise of restitution as well as different options to work on it in the classroom. We have been able to set an experimental protocol, based on this theoretical frame, to assess the pupils' ability to reformulate stories they had heard, through narrative landmarks spotting exercises and story restitution exercises. The purpose of this report is to check if working on story restitution leads to a progressive awakening to reading, especially in terms of reading comprehension.

The first part is designed as a theoretical guide serving as a basis for all the subsequent work.

The second part concentrates on answering the initial problematic by elaborating an experimental protocol and putting it into practice in a Year 1 Class.

Keywords : oral language, evocation language, rephrasing, story restitution, reading,