



Les restitutions d'un récit, par des enfants de CP, selon une lecture "traditionnelle" ou interactive

Marion Dernis, Aurélie Evrard

► To cite this version:

Marion Dernis, Aurélie Evrard. Les restitutions d'un récit, par des enfants de CP, selon une lecture "traditionnelle" ou interactive. Education. 2013. dumas-00833816

HAL Id: dumas-00833816

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00833816>

Submitted on 13 Jun 2013

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.

**MASTER SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »
DEUXIÈME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013**

Les restitutions d'un récit, par des enfants de CP, selon une lecture
« traditionnelle » ou interactive

NOM ET PRENOM DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE DU SEMINAIRE :

SALAGNAC Nathalie

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Langage

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : DERNIS Marion (en binôme avec EVRARD Aurélie)

SITE DE FORMATION : IU FM Outreau

SECTION : SMEEF Professorat des Ecoles, M2A

Direction

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Remerciements

A tous ceux qui ont participé, d'une façon ou d'une autre, à l'élaboration de ce mémoire dans le cadre de notre Master SMEEF Professorat des Ecoles, nous voudrions exprimer ici nos plus sincères remerciements.

Tout d'abord, nos remerciements s'adressent à notre directrice de mémoire et professeur, Nathalie SALAGNAC, pour l'aide et le soutien qu'elle a pu nous apporter tout au long de la rédaction de ce mémoire. Son écoute, son professionnalisme et sa disponibilité nous ont permis d'avancer au mieux dans le travail. Ses encouragements nous ont poussé à nous dépasser et ont développé en nous le goût de la recherche et des expérimentations sur le terrain.

Un grand merci à Monsieur MASSON, directeur de l'école primaire de Guînes, pour nous avoir chaleureusement ouvert les portes de son école en nous accordant une totale confiance et une très grande liberté pour l'organisation de nos recueils de données.

Nous adressons également nos remerciements à Mélanie JOLY, enseignante en classe de CP, qui n'a pas hésité un seul instant à nous accueillir à plusieurs reprises au sein de sa classe pour collaborer à l'élaboration du mémoire et à notre recueil de données. Elle a fait preuve d'une très grande sympathie, d'un grand investissement dans notre recherche de par le fait qu'elle a expérimenté, à notre demande, un nouveau type de lecture. Elle a toujours été présente pour répondre à nos attentes et nos besoins et nous la remercions d'avoir aménagé son emploi du temps en fonction du nôtre.

Aux enfants de la classe de Mélanie JOLY, bien sûr, qui ont accepté de se prêter à nos expériences en racontant l'histoire lue par leur enseignante, avec leurs propres mots et leur gentillesse, nous les remercions très sincèrement. Sans leur participation, le mémoire n'aurait pu se faire...

A toutes les étudiantes du séminaire langage, un grand merci pour le partage de leurs expériences, de leurs lectures et pour leur sympathie.

A tous, nous vous adressons un grand merci...

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
PARTIE THEORIQUE	7
I) Développement du langage chez l'enfant	7
a) Premiers échanges très tôt avec les adultes, et notamment les parents.....	7
b) Développement du langage grâce aux interactions entre pairs.....	8
c) Le développement du langage grâce à l'étayage de l'enseignant.....	9
II) Le rôle du récit dans le développement du langage.....	11
a) Qu'est-ce qu'un récit ?.....	11
b) Qu'appelle t'on « restitution de récit » ?.....	13
c) Comment mener une restitution ?	15
d) Compréhension du récit chez les jeunes enfants	15
III) La lecture interactive : un moyen efficace pour mieux restituer une histoire ?	18
a) Qu'est-ce-que la lecture interactive ?.....	18
b) Les effets de cette lecture chez les jeunes enfants	20
c) Les difficultés posées par cette lecture interactive.....	21
IV) Vers la problématique.....	22
PARTIE METHODOLOGIQUE	23
I) Les intervenants auprès des enfants	23
• L'enseignante	23
• Les étudiantes.....	23
II) Choix du livre	24
III) Modalités pour l'analyse.....	24
a) Présentation de l'école d'accueil	24
b) Classe d'accueil	25
c) Deux types de lecture abordés	25
d) Les restitutions	25
IV) Comment s'y prendre ?	26

a) <i>Enregistrements vidéo : que filme-t-on et pourquoi ?</i>	26
b) <i>Un groupe témoin et un groupe expérimental</i>	26
• <i>Le groupe témoin</i>	26
• <i>Le groupe expérimental</i>	26
c) <i>Les transcriptions</i>	27
PARTIE ANALYSE	28
I) Analyse du récit initial : « Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans »	28
II) Analyse quantitative	30
a) <i>Analyse de l'espace discursif</i>	30
b) <i>Analyse des saynètes dans les récits d'enfants</i>	38
III) Analyse qualitative	40
a) <i>Analyse du récit initial</i>	40
b) <i>Les reprises du ressenti des personnages pour chaque enfant</i>	42
c) <i>Les reprises des intentions des personnages pour chaque enfant</i>	45
d) <i>Comment les enfants mettent-ils en mots les ressentis et les intentions des personnages ?</i>	46
CONCLUSION GENERALE DU MEMOIRE	52
ANNEXES	53
Annexe 1 : Récit original : Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans, Marcus PFISTER	54
Annexe 2 : Corpus de « lecture traditionnelle ».....	55
Annexe 3 : Corpus lecture interactive	59
BIBLIOGRAPHIE	63

INTRODUCTION

« Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral (...). Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions »
(Ministère de l'Education Nationale, 2008).

Les programmes actuels de l'Education Nationale insistent sur la continuité entre la maternelle et le cycle 2 au niveau de l'apprentissage du langage oral. Au cœur des apprentissages à l'école maternelle, le langage oral occupe également une place importante au cycle 2, afin d'approfondir ces connaissances de la langue. Par ailleurs, les activités de lecture par l'enseignant prennent tout leur sens dans le développement du langage de l'enfant. Diverses activités sont menées suite à des lectures de la part de l'enseignant : restitutions, reformulations, remise en ordre chronologique d'images...

Toute notre réflexion menée dans ce mémoire sera axée autour de la restitution de récits par de jeunes enfants. En effet, il nous a semblé intéressant de constater ce que les enfants mémorisent le mieux suite à l'écoute d'une histoire et de quelle façon ils restituent l'histoire avec leurs propres mots : reformulations, reprises... Plusieurs éléments sont caractéristiques d'un récit à savoir le schéma narratif et le schéma actanciel. C'est ce qui est le plus travaillé à l'école maternelle et à l'école primaire. Nous avons décidé de nous attarder sur un point peu travaillé à l'école : les émotions et les intentions. Nous voulions constater si les enfants focalisaient cependant leur attention sur les ressentis et le vécu des personnages d'une histoire et de quelle façon cela était « traduit » dans leur mise en mots. C'est pour cette raison que nous avons travaillé autour de deux types de lecture : la lecture « traditionnelle » et la lecture interactive. Constaterait-on des différences dans les restitutions des enfants selon le type de lecture ? La mise en mot serait-elle identique ? La lecture interactive jouerait-elle son rôle de « guide » ?...

Notre mémoire comprend trois grandes parties.

La première partie correspond au domaine théorique dans lequel s'inscrit notre travail. Nous aborderons le développement du langage chez l'enfant, le rôle des récits dans le

développement de ce langage et nous verrons ce qu'est la lecture interactive et quel rôle elle peut jouer lors de la restitution de récits.

Dans un second temps, nous présenterons notre méthodologie. Les façons de procéder, le public visé, le matériel utilisé...seront explicités au sein de cette partie.

Dans une dernière partie, qui constituera l'analyse de nos recueils de données, nous étudierons les productions orales des enfants d'un point quantitatif et qualitatif. Nous centrerons l'analyse sur les émotions et les intentions selon le type de lecture. Nous verrons à partir de quels moyens les élèves restituent l'histoire.

PARTIE THEORIQUE

I) Développement du langage chez l'enfant

a) Premiers échanges très tôt avec les adultes, et notamment les parents.

Tout d'abord, il faut savoir que « *les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte* » comme nous le rappelle les programmes officiels (Ministère de l'Education, 2008).

D'après nos cours de Master SMEEF première année sur le langage, dispensés par N. SALAGNAC, le langage de l'enfant peut être divisé en deux phases : la phase pré linguistique et la phase linguistique.

En effet, le langage de l'enfant ne se caractérise pas uniquement par la parole et les dires. Très tôt, l'enfant entre dans une phase du langage appelée phase pré linguistique. Cette période s'étale de la naissance de l'enfant jusqu'à ce que ce dernier produise ses tous premiers mots. Il s'agit alors essentiellement d'émissions de sons, de gazouillements, de cris, de pleurs... Ces premiers signes vocaux permettent à l'enfant de s'exprimer et de se faire comprendre, notamment de ses parents. Les parents sont alors les interlocuteurs privilégiés de leur enfant. Tous les sons que le bébé émet sont interprétés par l'adulte et ainsi, les parents peuvent savoir si l'enfant a faim, est malade, est content... Les adultes permettent donc aux bébés d'entrer progressivement dans le langage puisqu'ils répondent à l'enfant, lui parlent, communiquent avec lui... Il est également intéressant de souligner que les bébés, dès l'âge de deux mois, distinguent leur langue d'une autre ainsi que la voix maternelle (dès sa naissance) « sur la base des régularités rythmiques et mélodiques de la langue », comme le précise M. KAIL¹ (2012, p.25).

Comme le précise cet auteur, vers l'âge de six mois, le bébé est toujours dans cette phase pré linguistique du langage mais son langage correspond à ce qu'on appelle le babillage. C'est à ce moment précis que l'enfant forme ses premières syllabes et les répète sans cesse. Un peu plus tard, les échanges non verbaux apparaissent également puisque l'enfant commence à exprimer des désirs grâce aux gestes : par exemple, si un enfant veut attraper un jouet mais qu'il n'y parvient pas, il désignera cet objet à l'aide de sa main ou de son doigt.

¹ KAIL M., *L'acquisition du langage*, Que sais-je ?, PUF, 2012

Lorsque l'enfant commence à prononcer ses premiers mots, de façon plus ou moins claire, l'enfant entre alors dans la phase linguistique du langage. D'une façon générale, cette phase débute dès la première année de l'enfant. Cependant, cela peut bien évidemment varier d'un enfant à l'autre. Durant cette période, l'enfant acquiert du vocabulaire de par ses échanges avec les adultes et son entourage. Il se fait comprendre de son entourage grâce à ses premiers mots et, parfois, grâce à un ensemble de mots. Les adultes permettent à l'enfant de développer son langage, d'apprendre de nouveaux mots et éventuellement de le corriger. C'est donc par l'intermédiaire des interactions qu'il entretient avec ses pairs que le jeune enfant développe son langage, enrichit son vocabulaire et élabore quelques petites phrases avant sa troisième année. Une « explosion lexicale » se produit entre 18 et 20 mois comme l'explique M. KAIL² (2012, p.31).

Cependant, l'enfant ne développe pas uniquement son langage par l'intermédiaire de ses parents et de son entourage. Dès lors qu'il se socialisera, les interactions entre pairs lui permettront d'enrichir ses propos et son langage, tout comme il l'aura fait avec son entourage durant les premières années de sa vie.

b) Développement du langage grâce aux interactions entre pairs

Le développement du langage est au centre des programmes de 2008 qui rappelle qu'un enfant construit son langage grâce aux interactions :

« Dans les échanges avec l'enseignant et ses camarades, dans l'ensemble des activités, et, plus tard, dans des séances d'apprentissages spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). La pratique du langage associé à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser) » (Ministère de l'Education, 2008).

Des échanges précoces se produisent entre l'enfant et son entourage. Dès lors que l'enfant se socialise et entre en contact avec d'autres enfants, le développement du langage s'accroît de par les interactions qu'il entretient avec ses pairs. Ces premiers échanges peuvent avoir lieu dans des lieux divers et variés : crèche, garderie, école maternelle... Les enfants sont alors amenés à communiquer pour se faire comprendre.

² KAIL M., *L'acquisition du langage*, Que sais-je ?, PUF, 2012

Un élève qui, par exemple, souhaite jouer avec tel ou tel jeu devra s'exprimer pour que ses pairs comprennent sa demande. En effet, les simples échanges non verbaux ne suffisent plus pour que l'enfant se fasse comprendre de ses pairs. D'autre part, l'enfant apprend de ses pairs. Il existe une co-construction langagière entre enfants. D'ailleurs, les pratiques de l'école maternelle mettent en évidence l'importance de cette construction mutuelle du langage entre pairs. Les enseignants de l'école maternelle favorisent les travaux de groupe, qui permettent, selon eux, de laisser une grande part de liberté conversationnelle aux élèves, ce qui est bénéfique dans l'acquisition du langage. Agnès FLORIN³ partage cette idée en disant que « *les tout-petits peuvent apprendre beaucoup sans l'intervention des adultes, lorsqu'ils se retrouvent entre eux* ». Autrement dit, les enfants apprennent les uns des autres, comme nous l'avons déjà exprimé, et Agnès FLORIN privilégie les petits groupes conversationnels pour une meilleure efficacité. J-F SIMONPOLI⁴ émet cependant une réserve quant à la formation de groupes. Il explique que les groupes, même « restreints » comme il les qualifie, peuvent poser certaines difficultés et, de ce fait, nuire aux objectifs du travail en groupe. Il exprime, de ce fait, que le groupe peut empêcher l'épanouissement personnel, qu'un enfant peut renfermer certaines de ses potentialités... Cependant, malgré ses réserves, J-F SIMONPOLI affirme qu'au sein d'un groupe les enfants se parlent pour échanger, s'affirmer, réguler leurs actions. Tout cela ne peut pas se révéler néfaste pour eux. Le développement du langage se construit donc entre pairs. Mais le dialogue avec l'enseignant ne doit pas pour autant être négligé...

c) Le développement du langage grâce à l'étayage de l'enseignant

Même si nous avons montré que les relations entre pairs développaient le langage de l'enfant, l'enseignant ne joue cependant pas un moindre rôle dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Plusieurs activités et dispositifs sont mis en place en classe afin de favoriser la parole des jeunes enfants. Par exemple, comme le montrent M. FROMENT et J. LEBER-MARIN⁵, grâce à un atelier de langage faisant intervenir une marionnette, les enfants sont invités à prendre la parole. Ils racontent ce que la marionnette a fait lorsqu'ils l'ont emmenée à la maison. Puisque cette situation est répétée à plusieurs reprises, l'enseignant constate l'évolution du langage de l'enfant et des prises de parole.

³ FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle/La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses, 1995

⁴ SIMONPOLI J-F., 2000, *La conversation enfantine*, Paris, Hachette Education

⁵ FROMENT M. et LEBER-MARIN J., 2003, *Analyser et favoriser la parole des petits : un atelier de langage à l'école maternelle*, EME-Editions Sociales Françaises (chapitre 1, p. 25-26)

D'autre part, dans les situations de classe qui ne relèvent pas d'un apprentissage, l'enseignant peut être amené à « reprendre » un élève qui ne s'est pas exprimé correctement (erreurs de langue, vocabulaire incorrect...). Ainsi, de par son étayage, l'enseignant développe et améliore le langage de l'enfant. Dans la thèse de N. SALAGNAC⁶, le dialogue maître-élève de C. HUDELLOT est évoqué. Il a montré que l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus complexes lorsqu'il est aidé. Une relation de tutelle s'instaure entre l'enseignant, qui aide l'enfant à s'exprimer, et l'élève, qui s'améliore naturellement. En aidant l'élève, l'enseignant lui rend la tâche moins éprouvante. Il prend en compte l'aspect émotionnel de l'élève. D'autre part, l'étayage langagier, qui repose sur la communication verbale, est perçu par C. HUDELLOT comme un travail de collaboration. De par son étayage, l'enseignant a plusieurs rôles : il donne des consignes, met en œuvre un apprentissage, suscite l'intervention de l'élève et comble les silences. Par ailleurs, comme le souligne l'auteur, le type d'énoncés produit par l'enseignant dépend de la parole de l'enfant. Autrement dit, l'enseignant doit être capable d'adapter son étayage à chaque enfant. Cependant, C. HUDELLOT explique qu'il faut veiller à ne pas pratiquer ce que l'on appelle le contre-étayage langagier qui est contre productif pour l'enfant. De ce fait, l'enseignant devra veiller à ne pas poser de questions fermées qui imposent une seule et unique réponse, à ne pas poser non plus de questions catégorielles et, donc, trop orientées. F. FRANCOIS⁷ aborde les propos de L. VYGOTSKI et son idée de « *zone proximale de développement* » qui nous donne une des clés de l'analyse du contre-étayage. Selon lui, il existe trois zones : « *celle où l'enfant peut faire quelque chose tout seul* », « *celle où la tâche est trop difficile pour lui* », « *zone pédagogique où l'adulte peut aider et où l'enfant ne pourrait pas dominer tout seul l'activité* ». De ce fait, comme nous le dit l'auteur, « *l'étayage se transformera en contre-étayage si l'adulte est en deçà de cette zone car il répète à l'enfant ce qu'il sait déjà ou il lui enseigne des choses qu'il ne peut intégrer* ». (1995, p.130) A l'école maternelle, une des activités qui requiert l'étayage langagier de l'enseignant est la restitution de récits lus en classe par l'enseignant. Cette activité langagière s'appuie sur l'étayage afin d'inciter les élèves à développer leurs idées, à les guider dans les réponses attendues, à leur faire construire un schéma narratif.

⁶ SALAGNAC N., *Les modes de restitution d'un récit : constances et différences chez des enfants de 4 à 6 ans*, 2003, Université Paris V

⁷ FRANCOIS F., *Pratiques de l'oral*, Nathan Pédagogie, 1993 (Chapitre intitulé « parler ensemble, laisser parler, faire parler »)

Comme le dit E. MACQUART⁸, qui a rédigé un mémoire en Master SMEEF deuxième année autour de l'étayage langagier, au cycle 2, dans une situation de restitution, les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans la restitution orale d'un récit. De ce fait, le maître est amené à les aider sans leur donner la solution. D'autre part, elle souligne que les conditions dans lesquelles l'étayage est mis en œuvre dépendent du niveau d'autonomie et des capacités de chaque élève. Pour terminer, la thèse de N. SALAGNAC⁹ parle de J. BRUNER : il a aussi abordé l'interaction de tutelle et a attribué six fonctions à l'étayage : enrôlement (l'élève perçoit le but des échanges), réduction du degré de liberté, maintien et guidage de l'attention, contrôle de la frustration, « présentation de modèles », évaluation. (2003, p.18-19). Tout cela permet à l'enseignant d'aider l'élève dans ses démarches d'expression langagière.

II) Le rôle du récit dans le développement du langage

a) Qu'est-ce qu'un récit ?

D'après le dictionnaire de la langue française LAROUSSE, un récit est « *un développement oral ou écrit rapportant des faits vrais ou imaginaires* ». M. FAYOL¹⁰ nous livre quant à lui sa propre définition de ce qu'est un récit. Selon lui, tout récit comporte au moins deux aspects. Dans un premier temps, le récit fait référence à une histoire qui correspond à une représentation cognitive, incluant des événements et des états. D'autre part, le récit implique une énonciation, un ou plusieurs acte(s) de parole par lequel l'auteur se situe par rapport à un « destinataire » dans un cadre interlocutif. De ce fait, le récit est une narration qui s'oppose à la description. La description traite les faits comme « *des spectacles* » tandis que la narration accentue les aspects temporels et dramatiques. (1992, p.9-11)

Le récit se caractérise par son organisation interne et peut être étudié grâce à sa structure narrative. Mais existe-t-il une ou plusieurs structure(s) ?

M. FAYOL aborde la notion fondamentale du récit, qui se manifeste par un « changement de l'intrigue » (1992, p.11).

⁸ MACQUART E., *L'étayage langagier au cycle II dans une situation de restitution*, 2002-2003, IUFM de Bourgogne.

⁹ SALAGNAC N., *Les modes de restitution d'un récit : constances et différences chez des enfants de 4 à 6 ans*, 2003, Université Paris V.

¹⁰ FAYOL M., *Le récit et sa construction*, « Une approche de psychologie cognitive », Delachaux et Niestle, 1992

N.SALAGNAC¹¹ évoque, dans sa thèse sur les modes de restitution d'un récit, les propos de T. TODOROV (2003, p.30). D'après cet auteur, le récit « idéal » serait composé de cinq éléments :

- l'état initial stable, qui définit le cadre de l'histoire : lieu, temps, personnages, l'action, atmosphère...
- la force perturbatrice qui est l'incident qui va troubler la situation initiale
- l'état de déséquilibre du récit constitué de péripéties, qui correspondent aux différentes actions entreprises par les personnages pour surmonter les difficultés, pour vaincre les obstacles
- l'action d'une force qui résout le conflit
- le retour à l'équilibre

Il s'agit dans ce cas du schéma narratif du récit. Bien que cette classification puisse sembler très structurée, T. TODOROV considère le récit comme « un discours, parole adressée par le narrateur au lecteur ». Cet aspect est particulièrement intéressant pour les restitutions de récit, objet de notre étude, puisque, dans ce cas présent, les enfants qui reracontent l'histoire, la reracontent à des adultes qui écoutent. Cette définition du récit par T. TODOROV entre en contradiction avec celle qu'en donne M. FAYOL. En effet, ce dernier oppose récit et discours car pour lui, le discours est le mode « naturel » du langage alors que le récit est beaucoup plus construit et structuré.

M. FAYOL¹² aborde, quant à lui, le schéma actantiel en explicitant les différentes catégories d'actants (1992, p.16) :

- le sujet : celui qui dénie, recherche, quête
- l'objet : le recherché, objet du désir
- le destinataire : celui qui envoie l'objet
- le destinataire : celui à qui est destiné l'objet
- l'adjuvant : celui qui aide à la recherche
- l'opposant : celui qui s'oppose en créant des obstacles

Ce schéma est aussi appelé schéma quinaire. Il est parfois difficile à appliquer lorsque, par exemple, un des personnages occupe plusieurs rôles à la fois.

¹¹ SALAGNAC N., *Les modes de restitution d'un récit : constances et différences chez des enfants de 4 à 6 ans*, 2003, Université Paris V.

¹² FAYOL M., *Le récit et sa construction*, « Une approche de psychologie cognitive », Delachaux et Niestle, 1992

b) Qu'appelle t'on « restitution de récit » ?

A l'école maternelle et au début de l'école primaire, les restitutions de récits sont couramment utilisées comme activité langagière. Les programmes officiels de 2008 abordent cette activité de restitution :

« 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. » (Ministère de l'Education, 2008)

Ces restitutions prennent appui sur des livres de jeunesse adaptés aux enfants. Cette activité langagière est mise en place par les enseignants pour favoriser la prise de parole et le développement du langage de l'enfant. A nouveau, les programmes expliquent l'intérêt de mener cette activité langagière en classe :

« Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. » (Ministère de l'Education, 2008)

Cependant, J. GIASSEN¹³ souligne que les enseignants sont parfois réticents à utiliser ces techniques de rappel car ils doivent guider les élèves afin d'éviter les rappels confus et interminables (1996, p.111). Parfois, dans le cadre familial, ce type d'exercice est également proposé aux enfants par leurs parents. Il s'agit pour les enfants de raconter un récit qui leur a été lu préalablement par l'adulte, avec leurs propres mots et oralement pour les plus jeunes. Les enfants plus âgés pourront produire un rappel écrit de l'histoire, comme le souligne J. GIASSEN (1996, p.110). Nous nous intéresserons uniquement sur la restitution orale. La restitution peut avoir lieu directement après la lecture ou après un délai plus ou moins court (quelques jours, une semaine...)

¹³ GIASSEN.J, *La compréhension en lecture*, Ed. de Boeck, 1996

Cette décision est prise en fonction de l'objectif de l'adulte : veut-il favoriser la mémoire ? Ou, au contraire, veut-il que l'élève raconte spontanément ce qu'il vient d'entendre ? En effet, les résultats ne seront pas les mêmes. Plus le délai entre la lecture et la restitution est long, plus la restitution sera complexe pour l'enfant. D'autre part, les adultes ont un autre choix à faire pour cette activité de restitution : les élèves auront-ils face à eux les illustrations ou le livre sera-t-il fermé ? A nouveau, les résultats ne seront pas les mêmes. En effet, il est avéré que les images sont une aide essentielle pour les restitutions et un rôle très important. M. BRIGAUDIOT¹⁴ explique que les enseignants de l'école maternelle utilisent bien plus d'albums illustrés, que des récits lus ou dits sans supports d'image, ce qui illustre une conception assez répandue qui est : « *la compétence narrative des enfants se construit d'abord grâce à des images qui sont plus faciles d'accès que les récits écrits* ». A partir de cela, l'auteur émet l'hypothèse que « l'image et le texte seraient gérés de manière complémentaires par les enfants ». Ainsi, tout ce qui relève de l'iconique aiderait les enfants à se représenter et à intégrer les différents personnages dans le récit, mais aussi à identifier les événements; tandis que le texte permettrait la focalisation et la progression du récit. A. FLORIN¹⁵ montre l'importance des images puisque, comme elle l'explique, « *les premières activités de récit se mettent en place dans des situations de jeux libres ou de lectures d'images* ». L'intérêt d'une restitution est d'aider l'enfant à construire le récit et à développer ses capacités langagières. Il est donc nécessaire de mettre en place l'étayage langagier déjà évoqué dans la première partie. L'adulte est un soutien et sert de médiateur entre l'enfant et le récit qu'il produit. N. SALAGNAC¹⁶ a mis en évidence deux positions jouées par l'adulte en situation de restitution : il peut « connaître le récit que l'enfant doit raconter ou (...) ne pas connaître le récit que l'enfant doit rappeler » (2003, p. 47). En effet, les restitutions peuvent être de deux types : les récits dits « spontanés » et les récits « restitués ». Dans le premier cas, l'enfant est amené à raconter une histoire à l'adulte qui ne la connaît pas. Cette histoire s'appuie sur le vécu de l'enfant, ses souvenirs (cauchemar, souvenir de vacances, Noël...) Dans le second cas, il s'agit, comme dit précédemment, de raconter une histoire connue de l'adulte et de l'enfant.

¹⁴ BRIGAUDIOT.M., Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle, *Repères* n°9, 1994, p. 7-21

¹⁵ FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle/La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses, 1995

¹⁶ SALAGNAC N., *Les modes de restitution d'un récit : constances et différences chez des enfants de 4 à 6 ans*, 2003, Université Paris V.

c) Comment mener une restitution ?

En nous appuyant sur les propos de J. GIASSEN¹⁷, nous allons expliquer comment mener une restitution au mieux, en développant les différentes « étapes » de celle-ci (1996, p.112).

-tout d'abord, il s'agit d'expliquer la stratégie aux élèves, autrement dit, à quoi va leur servir cet exercice : « être de meilleurs conteurs », «développer des habiletés à raconter », « vérifier s'ils comprennent les histoires qu'ils lisent ».

-illustrer la stratégie : l'enseignant lit un texte court aux élèves et en fait lui-même le rappel avec ses propres mots pour « donner l'exemple » aux élèves.

-guider les élèves : l'enseignant exerce là l'étayage langagier décrit par J. BRUNER et L. VYGOTSKI. Il s'agit de poser des questions aux élèves afin de leur permettre de donner tous les éléments importants de l'histoire : Qui ? Que ? Quoi ? Dont ? Où ? Lequel ? Comment ?

-favoriser l'utilisation de la stratégie : les élèves s'entraînent à redire une histoire avec leurs propres mots. Pour cela, J. GIASSEN préconise l'activité en binôme : les deux élèves lisent un texte court silencieusement puis, l'un d'eux raconte à l'autre ce qu'il a compris et retenu.

-application de la technique : une fois les élèves entraînés, les restitutions individuelles devant l'enseignant sont possibles. Il s'agit de sensibiliser les élèves au fait que le rappel de texte permet de comprendre et retenir un texte.

Cette description n'est cependant qu'une façon possible de procéder. Une fois l'activité de restitution instaurée dans la classe, l'enseignant devra tenir compte du niveau de ses élèves et de leurs éventuelles difficultés afin d'adapter le dispositif.

d) Compréhension du récit chez les jeunes enfants

D'après J. GIASSEN, les restitutions de récits permettent d'évaluer la compréhension de l'histoire par les enfants. Cependant, l'auteur souligne que, de nos jours, le rappel est utilisé comme « outil d'intervention en compréhension ». Cependant, la restitution de récit reste une activité très difficile pour les enfants et notamment pour les plus jeunes d'entre eux. Plusieurs auteurs se sont intéressés à ce que produisent les enfants, aux modifications du récit initial...

¹⁷ GIASSEN.J, *La compréhension en lecture*, Ed. de Boeck, 1996

C. LE MANCHEC¹⁸ s'accorde avec M. FAYOL¹⁹ pour dire que, bien souvent, ce sont les moments forts du récit qui sont restitués instinctivement par les enfants. Il semblerait qu'avant sept ans, l'enfant, confronté à des récits relativement complexes, n'en retiennent d'abord que les faits les plus saillants et fasse abstractions des autres éléments. Les enfants ne s'attachent en effet qu'aux événements à fort contenu émotionnel. D'après C. LE MANCHEC, la compréhension d'une histoire est étroitement liée à la prise de conscience des éléments constitutifs du récit et aux représentations qu'en possède l'élève. Comprendre un récit signifie reconnaître les personnages, leurs qualifications, leurs fonctions, les actions, la chronologie... Autrement dit, cela requiert beaucoup d'investissement de la part des jeunes enfants. C. LE MANCHEC donne quelques obstacles à la compréhension : difficultés à cerner les fonctions des personnages, actions « secondaires » simplifiées, l'enfant ne comprend pas l'implicite ou ne fait pas de liens entre la cause des actions et leurs finalités. M. FAYOL énonce les travaux menés par BARTLETT, qui s'est intéressé aux aspects psycho-sociaux de la mémoire, a mis en évidence plusieurs grandes catégories de modifications d'un récit restitué par des enfants (1992, p.37) :

- la forme littérale est profondément affectée lors des rappels : le style de la narration n'est pas conservé en reproduction tout comme les noms propres et les détails.

- la trame générale se perpétue et tend même à se stéréotyper lors des reproductions successives. Quand il y a plus de détails, on relève des simplifications ou des suppressions : « la trame se retrouve dépouillée de tous les éléments non directement reliés à elle ».

M. FAYOL ajoute d'autres éléments à ceux proposés par BARTLETT :

- ajouts ou suppressions d'éléments

- sélection d'informations qui conduit à un appauvrissement du texte d'origine

- interprétations personnelles et intégration qui permet une synthèse cohérente de l'ensemble des informations comprises

W. KINTSCH et T.A. VAN DIJK²⁰ sont en accord avec M. FAYOL et BARTLETT. Dans les rappels et les résumés, plusieurs éléments peuvent subir des transformations : les actions, le lieu, le temps, les personnages, les actions secondaires...

¹⁸ LE MANCHEC C., 1999, *L'album, une initiation à l'art du récit*, Paris, l'Ecole.

¹⁹ FAYOL M., *Le récit et sa construction*, « Une approche de psychologie cognitive », Delachaux et Niestle, 1992.

²⁰ KINTSCH W. et VAN DIJK T.A., Comment on se rappelle et on résume des histoires ?, *Langages*, 1975, n°40, pp. 98-116

Ces transformations peuvent être de plusieurs natures : réduction d'informations, suppression des informations de détail... De ce fait, les deux auteurs insistent sur la nécessité de la maîtrise du schéma narratif pour la compréhension des récits.

Pour sa part, J. GIASSON²¹ explique que quand les enfants reracontent une histoire qui leur a été lue, ils s'appuient sur des éléments du texte mais ils créent une nouvelle histoire car « ils organisent leur rappel autour de ce qu'ils considèrent être l'information importante du texte » (1996, p.110). L'auteur propose deux façons d'évaluer le rappel de récit : quantitativement et qualitativement. Pour l'évaluation quantitative, l'enseignant compare la quantité de texte restitué par l'élève au texte initial. Pour cela, elle propose de diviser le texte en unités (à l'aide des pauses dans le récit ou de sa structure). Quant à elle, l'évaluation qualitative « a pour objectif de tenir compte des interprétations de l'élève, de son habileté à résumer, de ses inférences correctes et erronées ». J. GIASSON (1996, p.118) reprend pour cela une grille d'évaluation qualitative qui a été proposée auparavant par IRWIN et MITCHELL (1983) :

Niveaux	Critères d'évaluation des niveaux
5	Généralisations au-delà du texte, présence d'énoncés résumant une partie du texte, toutes les idées importantes présentes avec idées secondaires appropriées, ajout d'éléments pertinents au texte : rappel très cohérent, complet et compréhensible.
4	présence d'énoncés résumant une partie du texte, toutes les idées importantes présentes avec idées secondaires appropriées, ajout d'éléments pertinents au texte : rappel très cohérent, complet et compréhensible.
3	Idées principales présentes, idées secondaires appropriées et éléments pertinents ajoutés : rappel cohérent, complet et compréhensible.
2	Quelques idées principales et secondaires, informations non pertinentes : rappel qui montre un certain degré de cohérence, relativement complet et assez compréhensible.
1	Présence de détails uniquement, ajoute ou non des éléments non pertinents : rappel peu cohérent, incomplet et incompréhensible.

Cependant, ce n'est pas la seule grille d'évaluation possible. A. BOISCLAIR et H. MAKDISSI²² ont également proposé une autre grille d'évaluation. Par ailleurs, il convient de souligner que pour comprendre un récit, les élèves se basent sur leurs connaissances personnelles du monde qui les entoure, de leur vécu. M. FAYOL²³ avait d'ailleurs prouvé qu'un mot connu des élèves révélait en eux d'autres mots et une image mentale de la scène (1996, p.20-22). Par exemple, le mot « restaurant », connu d'un élève, pourra le faire penser à « serveurs », « menus », « boissons », comme le souligne l'auteur.

²¹ GIASSON.J, *La compréhension en lecture*, Ed. de Boeck, 1996

²² MAKDISSI.H., BOISCLAIR.A., Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, 2004, Québec.

²³ FAYOL M., Comment le lecteur comprend un récit, *Sciences Humaines*, 1996, n°60, pp. 20-22

III) La lecture interactive : un moyen efficace pour mieux restituer une histoire ?

a) Qu'est-ce-que la lecture interactive ?

Tout d'abord, il convient de souligner que la lecture interactive a plusieurs sens afin d'expliquer réellement celle qui nous concerne directement. Historiquement, la lecture interactive (aussi appelée lecture « numérique ») est apparue dans les années 1950. Il s'agit, dans ce cas précis, des supports littéraires qui étaient interactifs. On trouve encore bon nombre de ces livres interactifs de nos jours, sous des formes très diverses qui invitent l'enfant à lire en s'amusant : albums à toucher, e-books, livres musicaux, livres sonores... Ces récits interactifs s'élargissent aux nouvelles technologies. Ainsi, M. GRANDATY²⁴ a participé à un projet de CD-Rom comprenant des récits interactifs. Il a expliqué ce que désignent les récits interactifs : « ludiques, éducatifs et attrayants, les récits interactifs aident les petits à développer leur attention et leur donnent le goût des histoires ! » Pour lui, le récit interactif est « un récit sur lequel on peut agir de différentes manières : en aidant un personnage à trouver un objet pour accomplir sa quête, en choisissant un chemin plutôt qu'un autre, en cliquant sur un personnage pour qu'il lui livre des informations... » Cependant, la lecture interactive a pris un autre sens depuis quelques dizaines d'années. Il ne s'agit plus pour l'enfant d'interagir avec le récit lui-même mais plutôt d'interagir avec ses pairs et l'adulte autour du récit. H. MAKDISSI et A. BOISCLAIR²⁵ ont abordé la question de la lecture interactive. Le récit interactif est encore très peu exploité de nos jours, comme le précise S. BOUCHARDON et F. GHITALLA²⁶. Cette lecture interactive est apparue principalement au Québec et au Canada. Elle commence tout juste à être exploitée en France. En effet, les enseignants ont peu de connaissances sur cette nouvelle façon de lire une histoire et appréhendent l'exercice. De plus, la lecture interactive est souvent plus longue qu'une lecture « traditionnelle ». Cependant, nous verrons en deuxième temps que la lecture interactive a de nombreux effets bénéfiques et a le mérite d'être instaurée dans les classes, notamment pour les plus jeunes enfants.

²⁴ Iufm de Toulouse, chercheur associé à l'INRP

²⁵ MAKDISSI H., BOISCLAIR A., SIROIS P., 2010, *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Canada, Presses de l'Université du Québec.

²⁶ BOUCHARDON S. et GHITALLA F., *Récit interactif, sens et réflexivité*, 2003

Comme nous le définissent les auteurs cités précédemment, la lecture interactive « permet de construire une zone dialogique d’intersubjectivité littéraire », c’est-à-dire qu’elle permet aux élèves de construire le sens du texte, de confronter leurs interprétations, d’imaginer la suite de l’histoire et tout cela dans les échanges langagiers. Lors d’une lecture interactive, l’enseignant lit une histoire à voix haute, tout en rendant actifs les élèves au fur et à mesure de la lecture en leur posant des questions qui peuvent être très variées. Cependant, il faut veiller à ne pas poser de questions fermées, comme nous le précisent les auteurs, puisque les élèves ne pourront alors pas s’exprimer s’ils répondent par « oui » ou « non » par exemple. Le but est d’instaurer de réels échanges, un véritable dialogue pour que chacun comprenne le sens de l’histoire. L’enfant profite de la lecture faite par l’adulte et des nombreux échanges au fur et à mesure de celle-ci pour construire activement le sens du texte. La lecture interactive peut être utilisée avec tous types de textes : informatifs, expressifs, incitatifs, directifs, prévisibles...

Préalablement, l’enseignant a un travail de préparation pour mener à bien la lecture interactive en classe. Il doit notamment bien connaître l’histoire, prévoir les pauses à effectuer pendant la lecture et la nature de ses diverses interventions : questions à poser, explication d’un mot de vocabulaire, faire prédire la suite de l’histoire, commenter une illustration...

De par la définition de la lecture interactive, on se rend compte qu’elle est en totale opposition avec la lecture dite « traditionnelle ». Certes, la lecture d’un livre est le point commun aux deux lectures, mais la façon de s’y prendre est très différente. Dans la lecture « traditionnelle » l’enfant occupe la place d’un simple auditeur. L’histoire est lue du début à la fin sans aucune interruption et les éventuels mots de vocabulaire difficiles ne sont donc pas expliqués au fur et à mesure (même s’ils peuvent l’être à la fin, mais les élèves auront très certainement oublié le contexte). D’autre part, aucune place n’est laissée aux échanges, à l’expression, à l’interprétation et les élèves ne construisent pas le sens qui leur est dévoilé au fur et à mesure.

²⁷ MAKDISSI H., BOISCLAIR A., SIROIS P., 2010, *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Canada, Presses de l’Université du Québec.

b) Les effets de cette lecture chez les jeunes enfants

Il a été démontré que la lecture interactive avait de nombreux effets bénéfiques pour l'enfant. H. MAKDISSI et A. BOISCLAIR²⁸ ont abordé ces différents effets.

Tout d'abord, la lecture interactive a un effet certain sur la compréhension des textes. En effet, lors de la lecture interactive, les enfants sont plus attentifs puisqu'ils savent que l'enseignant peut les solliciter à tout moment. Les élèves ne sont plus passifs face à la lecture : ils présentent un réel intérêt et deviennent des auditeurs actifs. De ce fait, ils sont beaucoup plus investis dans la lecture. Par ailleurs, la lecture interactive favorise la décontextualisation qui permet une meilleure entrée dans l'écrit plus tard. Les enfants, étant amenés à échanger et converser, développent leur langage, leur vocabulaire mais aussi, leur esprit critique tout en apprenant à faire part de leurs opinions en les justifiant. La lecture interactive est donc un bon moyen pour les élèves de débattre autour d'une question posée, de se rendre compte de la cohérence de leurs propos en les confrontant aux autres, d'argumenter. D'autre part, la part de dialogue laissée aux enfants leur permet de constater que tous n'ont pas les mêmes opinions, les mêmes idées et les mêmes interprétations. De par leurs échanges, ils peuvent mettre en commun leurs idées afin de créer une interprétation cohérente du texte. Dans le cadre du respect de l'autre et de la parole d'autrui, on apprend à chacun des élèves à laisser ses camarades s'exprimer, à demander la parole quand il souhaite parler... En référence aux cours de psychologie de première année de Master c'est un bon moyen pour permettre à l'élève de se décentrer et de prendre en compte l'autre. Un autre effet important de la lecture interactive : la motivation à apprendre à lire et l'élaboration de stratégies de lecture. Les enfants prennent conscience de la richesse littéraire et du plaisir de lire et cela les motive alors à apprendre à lire. De plus, avant même de savoir lire, ils élaborent des stratégies de compréhension en lecture et mettent en lien les récits avec leur propre expérience et leur propre vécu de par les questions de l'enseignant : par exemple, l'enseignant peut demander à un moment donné de la lecture ce que ressentirait l'enfant à la place du protagoniste... Pour terminer avec les effets de cette lecture interactive, on peut mettre en évidence le fait qu'elle permette d'élargir l'horizon littéraire des élèves. En effet, l'enseignant peut aborder avec ses élèves des œuvres diverses et variées (genre, complexité, niveau de langage...).

²⁸ MAKDISSI H., BOISCLAIR A., SIROIS P., 2010, *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Canada, Presses de l'Université du Québec.

Cette approche pédagogique permet aux élèves les plus faibles en compréhension de lecture d'aborder une œuvre de qualité, riche et quelque peu réticente puisqu'ils seront aidés par l'enseignant tout au long de la lecture.

c) Les difficultés posées par cette lecture interactive

Bien que cette approche pédagogique de la lecture ait de nombreux atouts pour les élèves, elle pose certaines difficultés pour les enseignants ou les adultes qui la mettent en place. Tout d'abord, l'enseignant doit anticiper un certain nombre de choses pour cet exercice. Il doit imaginer les réponses des élèves, leurs réactions, bien préparer ses questions et ses interventions afin d'être à l'aise lors de la lecture et éviter de faire ressentir du stress aux élèves. Par la suite, lorsque l'enseignant aborde la lecture interactive en classe, une nouvelle difficulté fondamentale se pose : la gestion de la classe. En effet, tous les élèves vont vouloir s'exprimer, exposer leur point de vue... S'ils le font tous en même temps, l'exercice perd alors tout son intérêt. L'enseignant joue alors le rôle de médiateur : il doit distribuer les tours de parole, recentrer les élèves quand leurs interprétations sont incohérentes ou qu'ils parlent trop. J. GIASSEN²⁹ a d'ailleurs soulevé une grande crainte des professeurs des écoles : « *ils craignent que le fait de mettre l'accent sur le lecteur ne laisse trop de liberté à l'interprétation* » (1996, p.6). Si on considère le lecteur comme un auditeur dans le cas des élèves non lecteurs, cette idée de J. GIASSEN s'applique parfaitement au concept de la lecture interactive. Le but de l'enseignant est de recentrer les élèves, de les guider pour éviter les interprétations abusives et erronées. Les interprétations diverses et variées des élèves peuvent amener certains enfants à se détacher de la trame principale du récit en se focalisant uniquement sur les propos des autres enfants. Une nouvelle histoire est alors créée et la lecture interactive perd tout son sens. C'est ce que S. BOUCHARDON et F. GHITALLA³⁰ ont mis en avant. Les auteurs expliquent que la lecture interactive peut désorienter les élèves car ils perdent leurs repères : Qui parle ? Quelle est l'histoire principale ?... La lecture interactive « nous bascule d'une histoire racontée à une histoire « à vivre » ». De ce fait, les auteurs soulignent une ambiguïté : « comment concilier narrativité (prendre le lecteur par la main) et interactivité (lui donner la main) ».

²⁹ GIASSEN J., *La compréhension en lecture*, Ed. de Boeck, 1996

³⁰ BOUCHARDON S. et GHITALLA F., *Récit interactif, sens et réflexivité*, 2003

IV) Vers la problématique...

La lecture interactive étant encore très peu étudiée et ayant voulu nous forger notre opinion sur cette nouvelle approche pédagogique de la lecture, nous avons choisi ce sujet pour objet d'étude. Il s'agira pour nous de constater les différences de compréhension d'une histoire entre le mode de lecture « traditionnel » et la lecture interactive. Certains auteurs ont tenté de répondre à la question et notre analyse apportera un point de vue supplémentaire.

Toutes nos lectures théoriques sur le récit et la lecture interactive nous ont menées à mettre en place une série de questionnements :

- Les restitutions d'élèves diffèrent-elles selon le type de lecture ?
- Que produisent les élèves ? Leurs productions sont-elles plus ou moins proches du récit initial ?
- La mise en mots par les élèves diffère-t-elle selon le type de lecture ?
- Les questions guidées de l'enseignant, lors de la lecture interactive, permettent-elles une meilleure compréhension de l'histoire ?

Afin de répondre à toutes ces questions, nous avons choisi de travailler autour du récit et de sa restitution auprès d'élèves de CP. Les élèves seront amenés à raconter l'histoire qui leur a été lue. Certains auront été face à la lecture « traditionnelle » tandis que d'autres auront été confrontés à la lecture interactive.

PARTIE METHODOLOGIQUE

Afin d'étudier les restitutions de récits chez les jeunes enfants, nous nous sommes intéressées à des élèves de classe de CP. Nous avons choisi d'étudier l'impact de la lecture interactive sur ces restitutions de récits, en nous basant surtout sur la restitution des émotions et les intentions des personnages de l'histoire. Deux restitutions de récits différentes vont être mises en place : un groupe témoin qui restituera après avoir assisté à la lecture « traditionnelle » et un groupe expérimental qui restituera après la lecture interactive.

Nous avons donc fait varier le type de lecture pour constater si la lecture interactive avait de réels effets sur les récits des enfants. Nous allons donc présenter la méthodologie mise en place pour cette recherche.

I) Les intervenants auprès des enfants

- L'enseignante

L'enseignante est professeur des écoles depuis 1997. Elle a toujours été dans cette école mais a débuté en tant que décharge du directeur et a donc été à plusieurs niveaux de classe. Depuis 2001, elle est professeur en classe de CP. Elle pratique la lecture d'histoires à raison de deux fois par semaine puisqu'elle trouve cela primordial pour l'enrichissement du vocabulaire, les codes de l'écriture... Cependant, elle ne fait pas toujours suivre la lecture d'un apprentissage : il est aussi important de lire pour le plaisir. Elle ne pratique jamais la lecture interactive au sein de sa classe mais n'a pas hésité à nous accueillir pour tenter l'expérience. Elle tente au maximum d'être à l'aise pour la lecture interactive et s'investit pleinement, ce qui nous est très appréciable.

- Les étudiantes

Puisque nous prenons en charge la partie de restitutions individuelles, nous faisons parties de l'analyse qui sera menée. Toutes deux étudiantes en deuxième année de Master SMEEF, nous avons encore très peu d'expériences sur le terrain et nous avons rarement eu la chance d'être en contact direct avec des enfants. De ce fait, nous avons une certaine appréhension liée à l'idée de mal faire ou de ne pas être à l'aise. Les enfants ne sont pas rassurés puisqu'ils ne nous connaissent pas plus que ça mais nous, nous voulons les mettre

à l'aise, chose qui n'est pas forcément évidente puisque nous sommes nous-mêmes stressées.

II) Choix du livre

Plusieurs raisons ont dirigé notre choix d'album. Avant le séminaire, nous avions déjà connaissance de l'histoire puisque Mme SALAGNAC nous l'avait lu auparavant en cours, tout en nous présentant quelques éléments qui composaient sa thèse.

Dans notre besoin de se référer aux émotions présentes tout au long du récit, l'album s'y prête parfaitement, avec des émotions qui dépassent les actions : joie, tristesse, solitude, égoïsme, le don aux autres, l'amitié... Les intentions peuvent aussi être mises en avant.

Les illustrations ont aussi encouragé notre choix : l'album est très attrayant et plaît beaucoup aux enfants. Il est plaisant à regarder et l'enseignante, dans les deux cas de lectures, montrera les illustrations aux élèves. Elles peuvent servir de soutien pour la mémorisation mais, parfois, elles peuvent être trompeuses (présence d'animaux alors qu'ils ne sont nullement évoqués dans le récit).

Le récit est très adapté au niveau de la longueur pour des élèves de CP. Les élèves pourront se centrer sur ce que ressentent les personnages et notamment le personnage principal.

Nous avons aussi fait en sorte que le livre soit méconnu des élèves, même si quelques uns ont un bref souvenir de sa lecture en maternelle. En effet, lors de la présentation du livre, des élèves qui disaient l'avoir déjà lu étaient incapables de raconter brièvement l'histoire.

III) Modalités pour l'analyse

a) Présentation de l'école d'accueil

Nous avons été chaleureusement accueillies par le directeur de l'école élémentaire de Guînes, Mr MASSON. Cette école a pour nom Ecole Bertin Duquesnoy. Il convient de souligner que l'école est en ZEP, ce qui aura très certainement une influence sur nos résultats d'analyse. En effet, nous aurons face à nous un public en difficultés scolaires pour la plupart des élèves. L'école comprend 330 élèves, douze classes et une CLIS. Pour les classes de CP, il y en a trois d'environ 23 élèves chacune.

b) Classe d'accueil

Nous sommes donc en classe de CP. Il y a 23 élèves dans la classe. L'enseignante a souligné que le niveau de sa classe était plutôt bon cette année mais qu'il s'agissait d'une classe très hétérogène. Il y a notamment 3 PPRE de mis en place pour les élèves de la classe les plus en difficultés. Il est important de préciser que l'enseignante lit beaucoup d'histoires à ses élèves. Les albums ne sont donc pas étrangers pour eux. Cela aura une incidence sur notre analyse mais la lecture interactive n'avait jamais été tentée auparavant.

c) Deux types de lecture abordés

- Lecture « traditionnelle »

Dans un premier temps, l'enseignante lit l'album à la moitié de sa classe de façon « traditionnelle », c'est-à-dire comme à son habitude. L'autre moitié de la classe est occupée avec un travail autonome, sous la responsabilité de l'AVS, intervenue pour l'occasion. L'enseignante raconte l'histoire et fait découvrir les illustrations aux élèves au fur et à mesure de la lecture. Les enfants peuvent réagir à ce qu'ils voient mais l'enseignante ne fait pas de commentaires et ne pose pas de questions.

- Lecture interactive

Dans ce second temps, l'enseignante, une semaine plus tard, lit l'histoire à la seconde moitié de la classe. L'autre moitié est à nouveau prise en charge par deux étudiantes en première année de Master, présentes en stage à ce moment là. Il s'agit là d'une lecture interactive. Nous avons prévu les questions qu'elle pose auparavant. Elles sont centrées sur les émotions et les intentions des personnages de l'histoire. Les élèves peuvent répondre aux questions, émettre des hypothèses, s'exprimer, confronter leurs points de vue... Il s'agit de questions ouvertes qui permettent aux élèves de s'exprimer et de ne pas se limiter à des réponses par « oui » ou « non ». Elle montre les illustrations aux enfants, régule la parole, reprend la lecture au moment le plus approprié...

d) Les restitutions

Les restitutions se feront, dans chacun des deux cas, directement après la lecture. Il s'agit de restitutions individuelles qui nous permettent de faciliter notre futur travail de transcription. Les élèves ont face à eux l'album, qui est fermé. Seule la couverture est visible des élèves. Ainsi, les illustrations ne peuvent pas aider les élèves dans ces

restitutions. Le temps de restitution prévu par élève est d'environ 10 minutes. Quatre élèves vont restituer l'histoire après l'avoir entendue de façon « traditionnelle ». Quatre autres la restitueront suite à la lecture interactive.

IV) Comment s'y prendre ?

a) Enregistrements vidéo : que filme-t-on et pourquoi ?

Nous avons choisi les enregistrements vidéo. Nous avons enregistré les lectures et les restitutions individuelles. Cela nous permettra de transcrire les propos tenus par les élèves. Par ailleurs, puisque nous avons eu l'occasion de filmer, nous n'avons pas hésité. La vidéo nous apporte des éléments supplémentaires que n'apporte pas un dictaphone par exemple. On peut alors noter les échanges non verbaux qui ont lieu (signes de tête, haussements d'épaules...). Ces échanges verbaux nous fournissent des informations supplémentaires sur le ressenti des élèves... Les vidéos des lectures de l'enseignante ne serviront pas pour nos transcriptions et notre analyse. Elles ne servent que de démonstration de ce qui a été mené en classe.

b) Un groupe témoin et un groupe expérimental

Puisque l'enseignante mène une lecture « traditionnelle » d'une part, et une lecture interactive d'autre part, nous avons constitué deux groupes d'enfants.

- **Le groupe témoin**

Le groupe témoin assiste à la lecture « traditionnelle ». Il est composé de quatre élèves. Il a été constitué par l'enseignante qui connaît bien le niveau de ses élèves, même si nous avons apporté nos points de vue par rapport aux travaux produits par les élèves lors des deux séances d'essais préalables.

- **Le groupe expérimental**

Le groupe expérimental assiste à la lecture interactive. Il est également composé de quatre élèves choisis par l'enseignante.

Les groupes sont des groupes homogènes hétérogènes. Cela suppose que le groupe témoin et le groupe expérimental sont hétérogènes dans leur composition mais, cependant, les deux groupes sont homogènes entre eux, c'est-à-dire que les niveaux des élèves du groupe témoin se retrouvent dans le groupe expérimental. Cela est nécessaire et indispensable

pour pouvoir comparer les deux lectures et constater l'impact de la lecture interactive sur la restitution.

c) Les transcriptions

Afin de transcrire nos corpus, nous nous sommes appuyées sur les conventions du LEAPLE.

<u>Groupe témoin</u>	<u>Sexe</u>	<u>Niveau approximatif en lecture et compréhension</u>
Romane	Féminin	Très bon niveau
Sephora	Féminin	Assez bon niveau
Axel	Masculin	Bon niveau
Julien	Masculin	En difficulté

<u>Groupe expérimental</u>	<u>Sexe</u>	<u>Niveau approximatif en lecture et compréhension</u>
Léna	Féminin	Bon niveau
Jade	Féminin	Bon niveau
Martin	Masculin	Très bon niveau
Lloris	Masculin	Assez bon niveau

PARTIE ANALYSE

I) Analyse du récit initial : « Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans »

Afin d'étudier les récits proposés par les enfants, il nous était indispensable d'analyser le récit initial afin de constater, d'un point quantitatif et qualitatif, ce que les enfants parvenaient à restituer ou non.

Nous avons donc décidé de scinder l'histoire d'Arc-en-ciel en « saynètes ». En effet, dans un récit, on peut distinguer différents moments organisateurs dominants du récit ce que nous appelons ici « saynètes ». Dans le récit initial, nous avons dégagé huit saynètes :

- Saynète 1 : Description morale et physique du personnage principal, Arc-en-ciel.

« Quelque part au plus profond des mers vivait un poisson. Mais ce n'était pas un poisson ordinaire : c'était le plus beau poisson de tous les océans. [...] Mais le bel Arc-en-ciel glissait près d'eux sans dire un mot, le regard fier, en prenant bien soin de faire briller ses écailles. »

- Saynète 2 : Première rencontre avec le petit poisson bleu et dédain d'Arc-en-ciel

« Un petit poisson bleu le suivit. [...] Effrayé, le petit poisson bleu s'enfuit d'un vif coup de nageoire. Il raconta aussitôt aux autres poissons sa mésaventure. »

- Saynète 3 : Solitude d'Arc-en-ciel suite à la perte de ses amis

« A partir de ce jour là, plus personne ne voulut adresser la parole à Arc-en-ciel. [...] A présent, Arc-en-ciel n'était plus seulement le plus beau poisson des océans, c'était aussi le plus seul ! »

- Saynète 4 : La rencontre avec le premier adjuvant du récit : l'étoile de mer.

« Un jour, il fit part de ses soucis à l'étoile de mer. [...] Elle sait beaucoup de choses, peut-être pourra-t-elle te donner un conseil. »

- Saynète 5 : La rencontre avec le deuxième adjuvant, la pieuvre Octopus et réaction d’Arc-en-ciel face à son conseil.

« Arc-en-ciel ne tarda pas à trouver la grotte. Comme il y faisait sombre ! [...] Offrir mes écailles ? Mes magnifiques écailles ? pensa-t-il indigné. Jamais ! Ah non ! Je ne pourrais jamais être heureux sans elles ! »

- Saynète 6 : La résolution du problème : le don d’une des écailles d’Arc-en-ciel au petit poisson bleu

« Tout à coup il sentit l’eau vibrer. [...] Il regarda longuement le poisson bleu s’éloigner avec sa petite écaille scintillante. »

- Saynète 7 : La prise de conscience d’Arc-en-ciel : pour rompre avec sa solitude, il doit partager ses écailles.

« Le petit poisson bleu se promena partout avec sa belle écaille, et tout le monde l’admira. [...] Et plus il voyait scintiller de poissons autour de lui, mieux il se sentait au milieu d’eux. »

- Saynète 8 : Réconciliation avec les autres poissons

« Bientôt il ne resta plus à Arc-en-ciel qu’une seule écaille brillante. [...] « J’arrive ! » dit Arc-en-ciel, et il s’élança tout joyeux au milieu de ses nouveaux camarades. »

Après avoir analysé le récit initial en le scindant en saynètes, nous pourrions nous appuyer sur ces données afin de mener notre analyse.

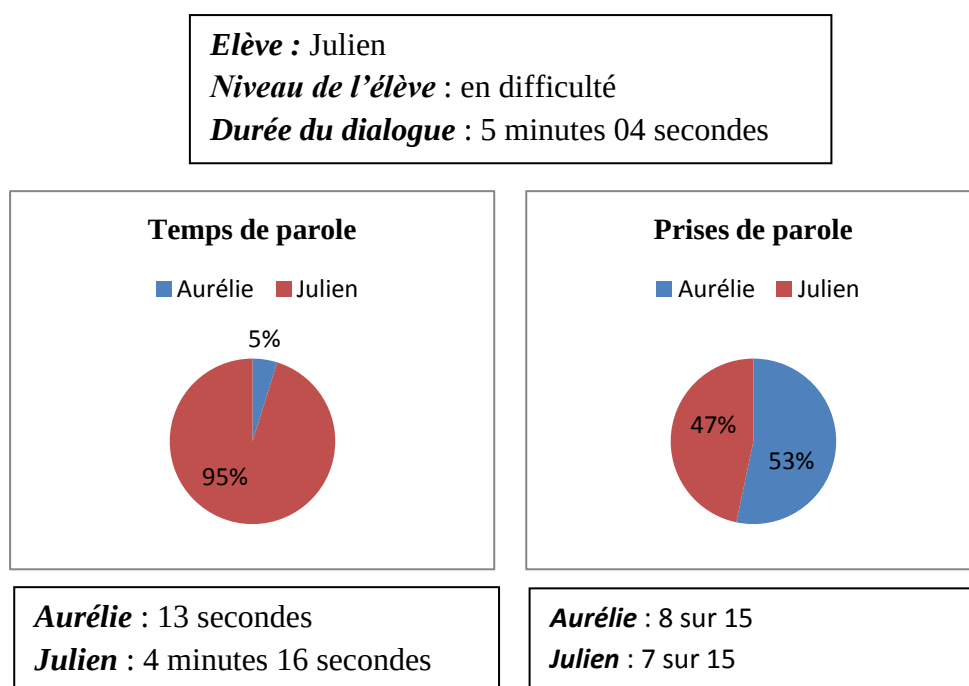
II) Analyse quantitative

Tout au long de cette partie, nous allons nous intéresser à l'analyse quantitative de nos données en analysant tout d'abord l'occupation de l'espace discursif. Pour cela, nous nous centrerons sur les prises de parole de l'étudiante et des enfants ainsi qu'aux temps de parole respectifs en comparant les pourcentages obtenus. Nous procéderons de la même façon pour les deux types de lectures, afin de comparer les résultats.

a) Analyse de l'espace discursif

- Corpus lecture « traditionnelle »

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »



Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est presque équivalent entre l'étudiante et l'élève. Cependant, l'occupation de l'espace discursif est très inégale. En effet, l'élève occupe 95% des échanges dialogiques contre seulement 5% pour l'étudiante.

Ce qui est surprenant, c'est que cet élève est normalement en difficulté en compréhension. Cependant, l'élève a très bien restitué l'histoire, en suivant l'ordre chronologique des actions. Les rares questions qui ont été posées par l'étudiante poussent l'élève à débiter son récit et à donner des précisions dans la suite de ses propos. On peut supposer que

l'histoire a beaucoup plu à l'élève et a donc été très attentif, d'où une mémorisation surprenante. Par ailleurs, nous verrons que cet élève a établi une analogie avec le poisson Némó, ce qui a peut-être pu l'aider.

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »

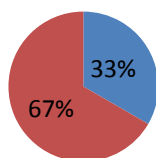
Elève : Romane

Niveau de l'élève : très bon

Durée du dialogue : 4 minutes 12 secondes

Temps de parole

■ Aurélie ■ Romane

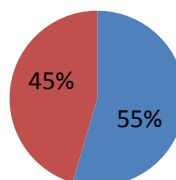


Aurélie : 1 minute 03 secondes

Romane : 2 minutes 06 secondes

Prises de parole

■ Aurélie ■ Romane



Aurélie : 12 sur 23

Romane : 10 sur 23

Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est presque équivalent entre l'étudiante et l'élève. En ce qui concerne le temps de parole, l'élève a parlé deux fois plus longtemps que l'étudiante.

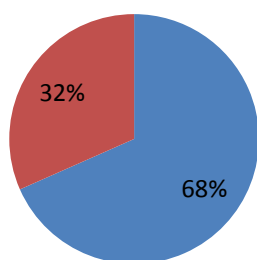
Le niveau de cet élève est très bon en compréhension. Les questions de l'étudiante ont été plutôt nombreuses et ont servi à relancer le dialogue avec l'élève. Certaines réponses de l'élève sont courtes mais, de manière générale, elle a su développer ses propos, d'où un temps de parole plus important.

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »

Elève : Sephora
Niveau : Assez bon
Durée du dialogue : 5 minutes 35 secondes

Temps de parole

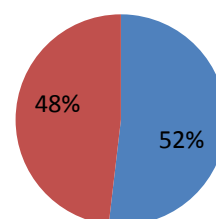
■ Marion ■ Sephora



Marion : 2 minutes 53 secondes
Sephora : 1 minute 20 secondes

Prises de parole

■ Marion ■ Sephora



Marion : 28 sur 55
Sephora : 26 sur 55

Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est presque équivalent entre l'étudiante et l'élève. Cependant, la répartition de l'espace discursif est très inégale. L'étudiante parle en effet deux fois plus que l'élève, ce qui est plutôt révélateur du niveau annoncé de l'élève en compréhension.

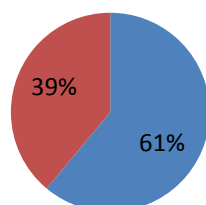
Le dialogue s'est construit autour de questions / réponses mais l'élève avait des difficultés à développer ses propos suite aux questions. L'étudiante a été amenée à accumuler plusieurs questions en une seule prise de parole car l'élève ne parvenait pas à répondre à la première question posée. Par ailleurs, la durée globale de l'échange est révélatrice des difficultés de l'élève. L'étudiante a dû poser beaucoup de questions pour en arriver à une restitution complète de l'histoire.

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »

Elève : Axel
Niveau : Bon
Durée du dialogue : 2 minutes 43 secondes

Temps de parole

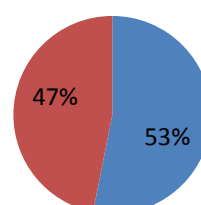
■ Marion ■ Axel



Marion : 1 minute 20 secondes
Axel : 51 secondes

Prises de parole

■ Marion ■ Axel



Marion : 17 sur 33
Axel : 15 sur 33

Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est presque équivalent entre l'étudiante et l'élève. Par ailleurs, l'occupation de l'espace discursif est inégale entre les deux interlocuteurs.

Les propos de l'élève et les réponses aux questions posées par l'étudiante étant relativement courts, l'étudiante a été amenée à relancer plusieurs fois l'élève. D'autre part, les interventions de l'étudiante étaient plus longues pour aider au maximum l'élève à se rappeler de l'histoire. On peut supposer, de par le nombre de relances de la part de l'étudiante, que l'élève était peut-être intimidé puisque normalement il a un bon niveau en compréhension.

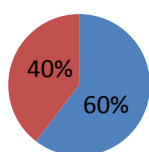
- Corpus lecture interactive

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »

Elève : Léna
Niveau : Bon
Durée du dialogue : 4 minutes 12 secondes

Temps de parole

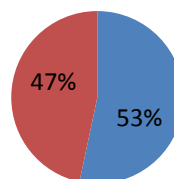
■ Aurélie ■ Léna



Aurélie : 2 minutes 05 secondes
Léna : 1 minute 22 secondes

Prises de parole

■ Aurélie ■ Léna



Aurélie : 16 sur 31
Léna : 14 sur 31

Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est équivalent entre l'étudiante et l'élève. Pour ce qui est de l'occupation de l'espace discursif, on peut noter que l'étudiante parle plus longtemps que l'élève.

L'élève se trouvant en difficulté pour répondre à certaines questions posées, l'étudiante a dû accumuler plusieurs questions lors de certaines prises de parole, d'où un temps de parole plus long. L'élève a normalement un bon niveau en compréhension mais a cependant rencontré des difficultés pour restituer seule. On peut supposer qu'elle a pu être déstabilisée par le fait que la restitution individuelle est une nouvelle activité pour eux, l'enseignante ne le faisant jamais en classe.

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »

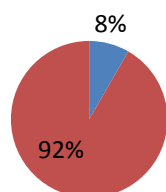
Elève : Martin

Niveau : Très bon

Durée du dialogue : 2 minutes 26 secondes

Temps de parole

■ Aurélie ■ Martin

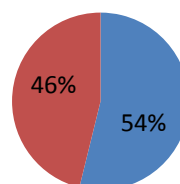


Aurélie : 11 secondes

Martin : 2 minutes et 01 seconde

Prises de parole

■ Aurélie ■ Martin



Aurélie : 7 sur 13

Martin : 6 sur 13

Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est presque équivalent entre l'étudiante et l'élève. En ce qui concerne l'occupation de l'espace discursif, on constate une très grande inégalité : l'étudiante occupant seulement 8% de l'espace discursif contre 92% pour l'élève.

Le niveau de l'élève est très révélateur de cette répartition du temps de parole. En effet, celui-ci n'a rencontré aucune difficulté particulière lors de la restitution de son récit. Les rares interventions de l'étudiante n'ont servi qu'à préciser la pensée de l'élève à certains moments. Le temps global de durée du dialogue est donc expliqué par les facilités de l'enfant à restituer l'intégralité du récit.

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »

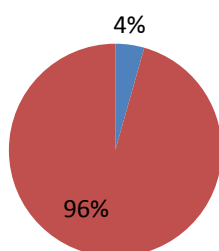
Elève : Lloris

Niveau : Assez bon

Durée du dialogue : 5 minutes 37 secondes

Temps de parole

■ Marion ■ Lloris

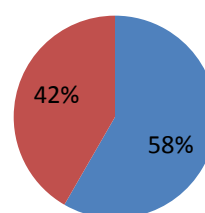


Marion : 14 secondes

Lloris : 5 minutes et 05 secondes

Prises de parole

■ Marion ■ Lloris



Marion : 14 sur 27

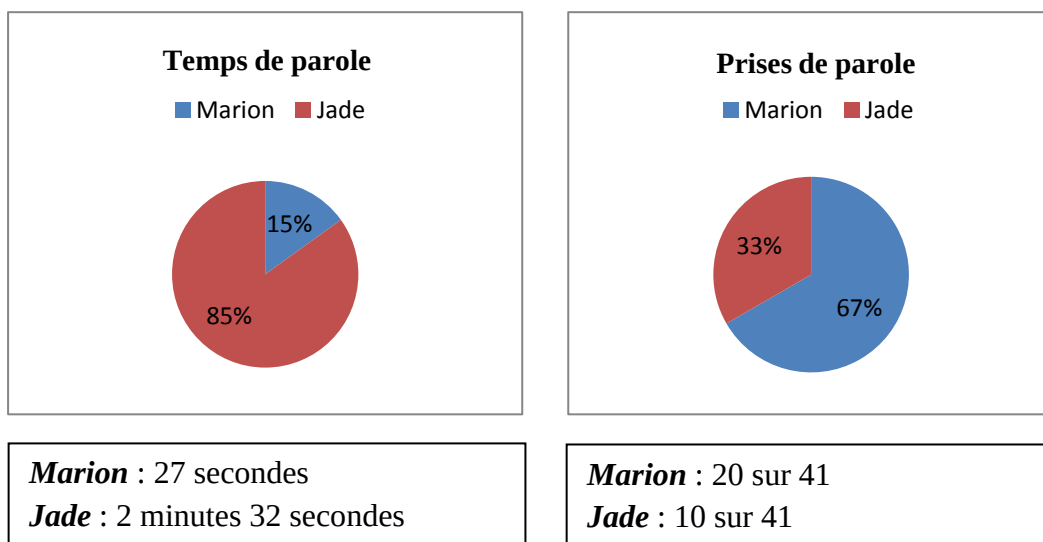
Lloris : 10 sur 27

Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est un peu plus important en ce qui concerne l'étudiante. Pour ce qui est de l'analyse de l'occupation de l'espace discursif, on peut noter que l'élève l'occupe presque dans son intégralité.

Une première remarque peut être faite : l'étudiante parle plus de fois que l'élève mais très brièvement tout au long du dialogue (4% de l'espace discursif) : on peut donc déduire que les interventions étaient nombreuses mais très courtes. Nous avons pu remarquer que l'élève était très à l'aise dans l'activité puisque il a participé aux essais sur l'autre album, Le chien bleu. Malgré son niveau plutôt moyen en compréhension, il y est bien arrivé.

« Pourcentages de temps de parole et de prises de parole »

Elève : Jade
Niveau : Bon
Durée du dialogue : 3 minutes 23 secondes



Analyse des échanges : On peut remarquer que le nombre de prises de parole est deux fois plus important en ce qui concerne l'étudiante. Pour ce qui est de l'analyse de l'occupation de l'espace discursif, on peut noter que l'élève parle beaucoup plus longtemps que l'étudiante en occupant 85% de l'espace discursif.

L'étudiante parle plus de fois que l'élève mais très brièvement tout au long du dialogue (15% de l'espace discursif) : on peut donc déduire que les interventions étaient nombreuses mais très courtes. L'élève n'a apparemment pas eu de difficultés particulières pour restituer le récit.

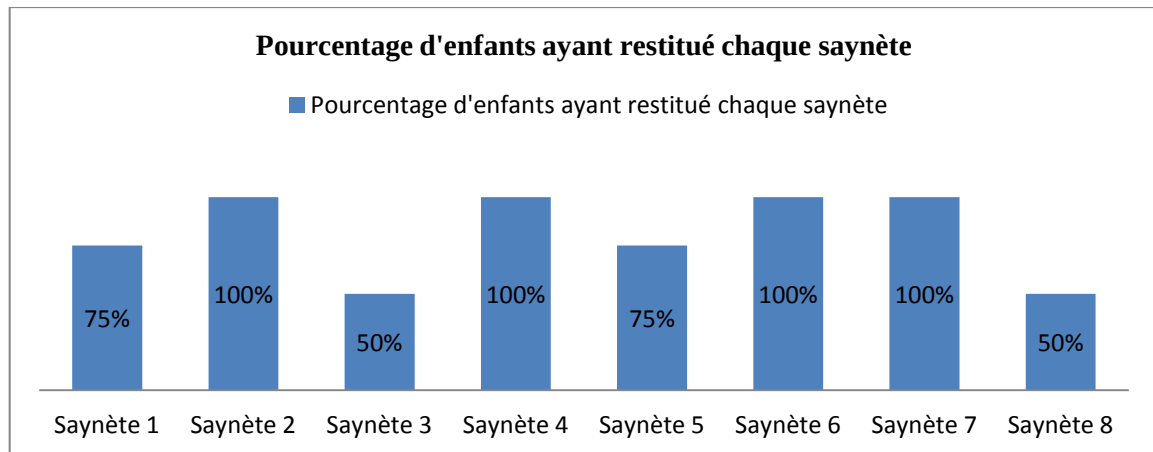
Conclusion : Ici, le type de lecture, qu'elle soit « traditionnelle » ou interactive, n'a apparemment pas eu d'incidence notable sur les prises de parole et sur la répartition du temps de parole. Par ailleurs, on peut d'ores et déjà remarquer que plusieurs types de récits d'enfants se détachent en analysant ces données. En effet, selon les interventions plus ou moins fréquentes et surtout, plus ou moins longues de l'étudiante, on peut constater que le niveau d'aisance dans la tâche proposée varie d'un enfant à un autre. On peut souligner que nous n'avons jamais été face à un élève en grande difficulté.

b) Analyse des saynètes dans les récits d'enfants

Dans cette partie, nous allons analyser les reprises des saynètes dans les récits proposés par les enfants.

Pour ce faire, nous allons établir un histogramme de la reprise des saynètes par les enfants selon le mode de lecture.

- **Corpus lecture « traditionnelle »**



Lors de cette lecture « traditionnelle », toutes les saynètes n'ont pas été restituées par l'ensemble des élèves.

Quatre saynètes sur huit ont été reprises par tous à savoir :

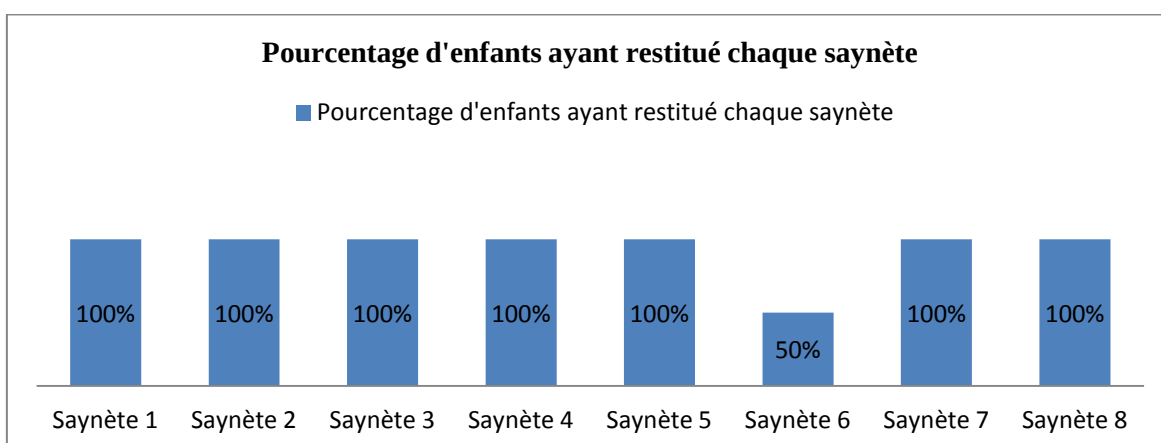
- Saynète 2 : rencontre avec le petit poisson bleu
- Saynète 4 : rencontre avec le premier adjuvant, l'étoile de mer
- Saynète 6 : le don d'une écaille au petit poisson bleu
- Saynète 7 : le don d'écailles à tous les poissons.

Deux saynètes ont été rappelées par uniquement deux élèves à savoir :

- Saynète 3 : la solitude d'Arc-en-ciel
- Saynète 8 : la réconciliation avec les autres poissons.

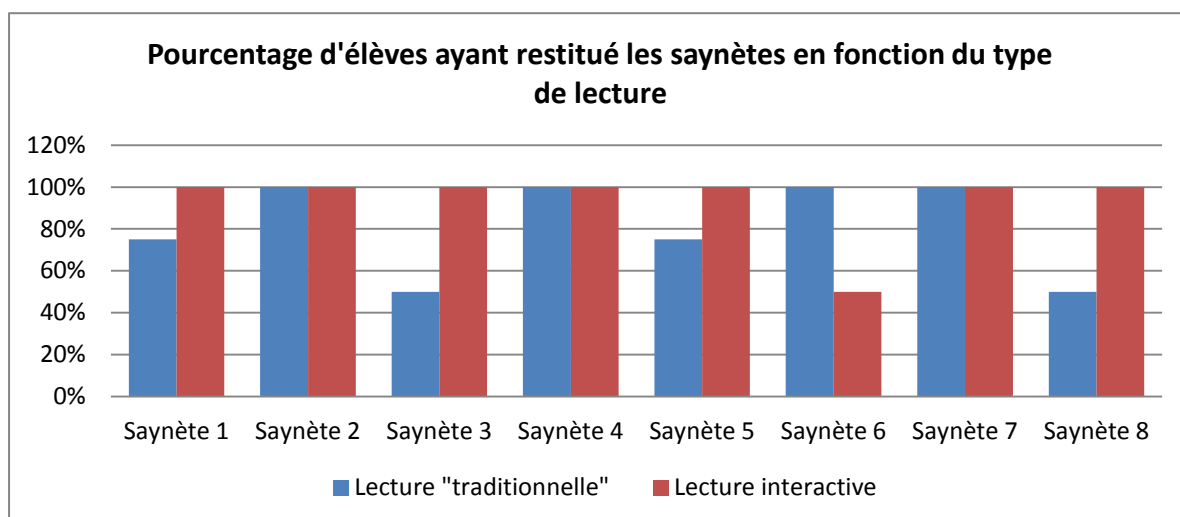
Les saynètes évoquant la description du personnage principal et celle de la rencontre avec le deuxième adjuvant Octopus ont été reprises par 75% des enfants.

- Corpus lecture interactive



Lors de cette lecture interactive, une seule saynète n'a pas été restituée par l'ensemble des élèves. Toutes les autres ont été reprises par tous. Il s'agit de la saynète 6 relatant le don d'une écaille au petit poisson bleu. Seuls 50% des élèves ont restitué cette partie de l'histoire. On peut supposer que les élèves ont fusionné les saynètes 6 et 7 sur le don d'écailles au petit poisson bleu et celui à tous les autres poissons. En effet, l'écaille donnée au petit poisson bleu peut être, selon eux, comprise dans le don d'écailles à tous les poissons.

Conclusion: Si on compare les deux histogrammes ci-dessus, on constate que, lors de la lecture interactive, les enfants ont, chacun, restitué la quasi-totalité des saynètes. De ce fait, on peut supposer que la lecture interactive a permis une meilleure mémorisation des moments clés du récit, contrairement à la lecture traditionnelle où on note plus d'oublis. L'histogramme ci-dessous permet d'illustrer nos propos en permettant une comparaison visuelle directe des reprises de saynètes.



Après avoir mené une analyse quantitative de nos données en nous centrant sur l'occupation de l'espace discursif et sur les reprises des saynètes, nous nous intéresserons dans la partie qui suit à analyser qualitativement nos données en nous appuyant sur le contenu même des restitutions d'enfants.

III) Analyse qualitative

Notre problématique étant axée sur la restitution du ressenti des personnages et des intentions présentes dans le récit initial, nos différents axes d'analyse qualitative vont être centrés sur ces deux points.

a) Analyse du récit initial

Pour mener notre analyse quantitative, nous avons scindé l'histoire d'Arc-en-ciel en saynètes. Nous allons donc reprendre chacune de ces saynètes et étudier les émotions et les intentions présentes au sein de chacune d'entre elles.

• Le ressenti des personnages (émotions, sentiments...)

Saynètes	Ressenti des personnages	Extraits de l'album
1/Description physique et morale du protagoniste	- Fierté d'Arc-en-ciel - Dédain d'Arc-en-ciel	« le bel Arc-en-ciel glissait près d'eux sans dire un mot, le regard fier, en prenant soin de faire briller ses écailles ».
2/La rencontre avec le petit poisson bleu	- Admiration du poisson bleu pour Arc-en-ciel et jalousie - Fierté et dédain d'Arc-en-ciel - La peur du petit poisson bleu	-« donne-moi une de tes écailles, elles sont si belles et tu en as tellement ! » -« Allons, ouste ! Déguerpis ! s'exclama Arc-en-ciel avec dédain. » -« Effrayé, le petit poisson bleu s'enfuit d'un vif coup de nageoire » (peur)
3/La solitude d'Arc-en-ciel suite à la perte de ses amis	- Rancœur des autres poissons envers Arc-en-ciel - Solitude d'Arc-en-ciel	-« quand il passait près d'eux, les autres poissons se détournaient »/ - « plus personne ne voulut adresser la parole à Arc-en-ciel » -« plus personne ne voulut adresser la parole à Arc-en-ciel » / « c'était aussi le plus seul »
4/La rencontre avec l'étoile de mer	L'incompréhension d'Arc-en-ciel face à l'ignorance des autres poissons	« Je suis si beau, lui dit-il ; pourquoi est-ce-que personne ne m'aime ? »
5/La rencontre avec la pieuvre Octopus	- La crainte d'Arc-en-ciel en arrivant à la grotte - Incompréhension d'Arc-en-	-« Comme il y faisait sombre ! On n'y voyait presque rien. Soudain, il vit briller deux yeux dans l'obscurité » -« Mais...dit Arc-en-ciel »

	ciel • Indignation d’Arc-en-ciel	-« <i>Mes magnifiques écailles ? pensa t-il indigné. Jamais ! Ah non !</i> »
6/Le don d’une écaille au petit poisson bleu	• Incertitude d’Arc-en-ciel • Arc-en-ciel est partagé entre fierté et joie • Joie du petit poisson bleu	-« <i>Arc-en-ciel hésita. Une toute petite écaille, pensa t-il</i> » -« <i>Arc-en-ciel se sentit tout drôle</i> » -« <i>Oh ! Merci, merci beaucoup ! dit le petit poisson tout joyeux</i> »
7/Le don de ses écailles aux autres poissons	• Admiration des autres poissons pour le petit poisson bleu • Joie de tous	-« <i>tout le monde l’admira</i> » -« <i>Cela l’amusait même de voir la joie des petits poissons</i> »
8/Réconciliation d’Arc-en-ciel avec ses amis	• Joie d’Arc-en-ciel	-« <i>Et il était heureux, vraiment heureux.</i> »

On peut remarquer qu’il existe une gradation bien visible dans les émotions et le ressenti de chacun des personnages, tout au long de l’histoire. Arc-en-ciel passe de la fierté et du dédain à la solitude puis à la joie. Le petit poisson bleu est tout d’abord admiratif, envieux puis est effrayé par l’attitude d’Arc-en-ciel pour en arriver à être heureux suite au don d’une écaille. Pour finir, les autres poissons sont amis avec Arc-en-ciel puis, rancuniers suite à son attitude avec le petit poisson bleu et finissent heureux après avoir eux-mêmes reçus une écaille.

Il sera alors intéressant de voir si les élèves ont discerné cette gradation, s’ils ont repris tous ces sentiments et émotions selon le mode de lecture.

• Les intentions des personnages

Saynètes	Intentions	Extraits de l’album
1/Description physique et morale du protagoniste	• Les autres poissons veulent jouer avec Arc-en-ciel	« <i>Arc-en-ciel, viens jouer avec nous ! disaient-ils</i> »
2/La rencontre avec le petit poisson bleu	• Le petit poisson bleu souhaite obtenir une écaille	-« <i>Donne-moi une de tes écailles, elles sont si belles</i> »
3/La solitude d’Arc-en-ciel suite à la perte de ses amis	<i>Aucune intention dans cette saynète</i>	
4/La rencontre avec l’étoile de mer	• Octopus aura peut-être l’intention de donner un conseil => intention déduite des paroles de l’étoile de mer.	-« <i>Octopus (...) sait beaucoup de choses, peut-être pourra-t-elle te donner un conseil</i> »
5/La rencontre avec la pieuvre Octopus	<i>Aucune intention dans cette saynète</i>	
6/Le don d’une écaille au petit poisson bleu	• Le petit poisson bleu souhaite à nouveau obtenir une écaille • Arc-en-ciel lui donne pour être tranquille =>	-« <i>Arc-en-ciel, s’il te plaît, sois gentil, donne-moi une de tes magnifiques écailles</i> » -« <i>bon, d’accord, ça ne se verra pas</i> »

	intention déduite de son action	
7/Le don de ses écailles aux autres poissons	Tous les poissons veulent une écaille	-« <i>Bientôt, Arc-en-ciel fut entouré d'une nuée de petits poissons : ils voulaient tous une écaille !</i> »
8/Réconciliation d'Arc-en-ciel avec ses amis	Les poissons veulent qu'Arc-en-ciel joue avec eux	-« <i>Viens jouer avec nous, Arc-en-ciel ! appelèrent les autres poissons</i> »

Là encore, ces différentes intentions seront étudiées dans les récits d'enfants et nous verrons si des différences existent entre les deux types de lecture. Nous avons mis en évidence deux intentions déduites des paroles des différents personnages à savoir :

-dans la saynète 4, nous avons déduit des paroles de l'étoile de mer qu'Octopus aura peut-être l'intention de donner un conseil à Arc-en-ciel.

-dans la saynète 6, nous avons déduit qu'Arc-en-ciel accepte de donner une écaille au petit poisson bleu dans le but d'être tranquille.

Après avoir analysé le récit initial au niveau du ressenti des personnages et des intentions, nous allons maintenant nous servir de ces données pour analyser les récits d'enfants et voir, pour chaque type de lecture et pour chaque enfant, ce qui est repris ou non.

b) Les reprises du ressenti des personnages pour chaque enfant

Nous avons répertorié les ressentis présents dans le récit initial, saynète par saynète, puis nous avons regardé si ils étaient repris ou non par chaque enfant et pour chaque type de lecture.

• Corpus lecture « traditionnelle »

	S1		S2			S3		S4		S5			S6			S7		S8	
<i>Ressentis</i>	Fierté	Dédain	Admiration	Fierté	Peur	Rancœur	Solitude	Tristesse	Incompréhensi	Crainte	Incompréhensi	Indignation	Incertitude	Sentiment	Joie	Admiration	Joie	Joie	<i>Total</i>
J			X			X		X		X	X				X			X	7/18
R					X													X	2/18
S						X													1/18
A				X	X				X							X			4/18

Remarques : En analysant les données reprises dans le tableau, on constate que les ressentis ont été très peu repris par les quatre enfants. Certaines émotions, certains sentiments n'ont jamais été repris par les enfants notamment ceux de la saynète 1. La solitude, qui est pourtant un sentiment que nous avons jugé comme central dans le récit, n'est reprise par aucun des enfants, au même titre que l'indignation, l'incertitude, le sentiment partagé et la joie de tous les poissons. Par ailleurs, on peut remarquer qu'aucun ressenti n'est repris par tous les élèves.

- Corpus lecture interactive

	S1		S2			S3		S4		S5			S6			S7		S8	
<i>Ressentis</i>	Fierté	Dédain	Admiration	Fierté	Peur	Rancœur	Solitude	Tristesse	Incompréhension	Crainte	Incompréhension	Indignation	Incertitude	Sentiment partagé	Joie	Admiration	Joie	Joie	<i>Total</i>
L	X						X		X				X				X	X	6/18
M	X	X					X	X		X							X	X	7/18
LI	X					X				X		X					X	X	6/18
J	X	X			X		X	X		X	X		X				X	X	10/18

Remarques : Pour le corpus de lecture interactive, on peut constater que certains ressentis ont été repris par les quatre enfants à savoir la fierté d'Arc-en-ciel, la joie de tous les poissons et la joie d'Arc-en-ciel. On peut supposer que les élèves ont été marqués par le début de l'histoire avec un protagoniste fier et prétentieux et la fin de l'histoire qui se termine bien puisque tous sont à nouveau heureux. Un élève est parvenu à reprendre dans sa restitution plus de la moitié des ressentis présents dans le récit initial. Par ailleurs, certains ressentis n'ont été repris par aucun élève, tels que l'admiration du petit poisson bleu et la fierté d'Arc-en-ciel, le sentiment partagé d'Arc-en-ciel, la joie du petit poisson bleu et l'admiration de tous les autres poissons.

D'autre part, ce qui nous interpelle à la vue des données c'est la concentration de certaines reprises de ressentis au sein de saynètes précises. En effet, les ressentis des saynètes 2 et 6 ont été très peu repris. Par contre, on note une concentration de la reprise des ressentis dans

les saynètes 3 à 5. On peut supposer que les élèves ont davantage centré leur attention sur le « nœud » de l'histoire.

- Analyse comparative des données selon le type de lecture

Après avoir analysé les deux tableaux précédents, on se rend compte que les élèves ayant été confrontés à la lecture interactive ont repris plus de ressentis dans leur récit que les enfants ayant été confrontés à la lecture « traditionnelle ». Les questions posées par l'enseignante au fur et à mesure de la lecture interactive semblent donc avoir eu un impact sur la mémorisation des ressentis, par les élèves.

Cependant, même si plus de ressentis sont repris suite à une lecture interactive, le nombre total de reprises par les quatre enfants restent relativement peu élevé. On peut interpréter cela de cette façon : en termes de compréhension en lecture, l'école centre très peu ses apprentissages sur les émotions et sentiments des personnages. Les enseignants se focalisent bien plus sur les actions et leur enchaînement et de ce fait, les élèves ont bien plus de difficultés à restituer les sentiments et émotions. Nous pourrions voir par la suite si, les intentions, plus liées aux actions d'un récit, sont de ce fait plus reprises par les élèves.

Pour clore cette analyse comparative, nous voudrions apporter une analyse critique à notre méthodologie. En effet, les tableaux que nous venons d'établir pour les ressentis auraient pu être préparé avant même de faire lire, par l'enseignante, le récit initial aux enfants. Nous aurions ainsi pu plus centrer les questions à poser au cours de la lecture et au sein même des activités de restitutions. Nous aurions peut-être obtenu un impact encore plus important. Il serait intéressant de retenter cette expérience dans une classe différente en reprenant ces tableaux établis préalablement pour constater l'éventuelle différence.

Après avoir analysé nos données sur les reprises des ressentis des personnages, nous allons désormais centrer notre attention sur les reprises des intentions des personnages, en procédant de la même manière.

c) Les reprises des intentions des personnages pour chaque enfant

Nous avons répertorié les intentions présentes dans le récit initial, saynète par saynète, puis nous avons regardé si elles étaient reprises ou non par chaque enfant et pour chaque type de lecture.

• Corpus lecture « traditionnelle »

	S1	S2	S3	S4	S5	S6		S7	S8	
<i>Intentions</i>	Jouer avec Arc-en-ciel	Avoir une écaille		Conseil		Avoir une écaille	Etre tranquille	Tous veulent une écaille	Jouer ensemble	<i>Total</i>
J		X		X		X	X		X	5/7
R		X		X			X	X		4/7
S	X	X		X		X	X	X		6/7
A		X		X		X	X	X		5/7

• Corpus lecture interactive

	S1	S2	S3	S4	S5	S6		S7	S8	
<i>Intentions</i>	Jouer avec Arc-en-ciel	Avoir une écaille		Conseil		Avoir une écaille	Etre tranquille	Tous veulent une écaille	Jouer ensemble	<i>Total</i>
L		X		X		X	X		X	5/7
M	X	X		X		X	X	X	X	7/7
LI		X		X		X	X	X		5/7
J	X	X		X			X	X		5/7

• Analyse comparative des données selon le type de lecture

Si nous analysons les données présentes dans les tableaux, on peut remarquer que sur les sept intentions que nous avons dégagées du récit initial, la grande majorité des élèves est proche de la reprise complète de toutes les intentions. Les résultats sont équivalents pour les deux types de lecture. Trois intentions ont été reprises par tous les élèves, dans les deux cas : le petit poisson bleu souhaite une écaille, l'éventuelle intention de conseil d'Octopus

et l'intention d'Arc-en-ciel d'être tranquille en donnant une écaille au poisson bleu. Ces deux dernières intentions, indirectes et donc plus subtiles, semblent avoir attiré l'attention des enfants dans les deux types de lecture. Cela est assez surprenant puisqu'ils ont su interpréter les paroles prononcées par les personnages du récit et en déduire les intentions « cachées » des personnages.

Au contraire, les intentions des saynètes 1 et 8 sont moins reprises par les huit enfants. Dans ces deux saynètes, l'intention mise en avant est celle de jouer. Les élèves semblent avoir moins porté leur attention sur cette intention de jouer ensemble. On peut supposer que cette intention, qui déclenche et clôture l'histoire, a été perçue comme secondaire par les élèves par rapport aux autres intentions.

On peut donc tirer une conclusion de ce qui vient d'être dit : la lecture interactive semble n'avoir eu aucun impact sur la restitution des intentions, puisque les données sont équivalentes. Cependant, étant donné qu'elles ont globalement été reprises par tous, une seconde hypothèse peut être émise. Nous avons affirmé, dans la partie précédente, que les actions d'un récit étaient beaucoup plus étudiées à l'école dans le domaine de la compréhension que les émotions ou sentiments des personnages. De ce fait, les intentions étant étroitement liées aux actions, on peut alors supposer que c'est pour cette raison que les élèves n'ont pas rencontré de difficultés particulières à les restituer puisqu'ils y sont entraînés.

d) Comment les enfants mettent-ils en mots les ressentis et les intentions des personnages ?

Dans cette sous-partie, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la façon dont les enfants mettent en mots les émotions, sentiments et intentions présents dans leurs propres récits. Nous pouvons distinguer deux types de mises en mots :

- les reprises
- les reformulations.

- Les reprises

En analysant les transcriptions des récits d'enfants, nous avons pu identifier deux types de reprises :

-*Les reprises presque exactes* : ce sont les énoncés d'enfants qui reprennent l'énoncé initial du récit au mot près, en conservant la syntaxe. Seuls les synonymes, le changement de temps sont acceptés en tant que transformations du récit initial.

Exemples :

Récit initial : Et il était heureux (saynète 8)

Récit de Martin : il est heureux

Récit de Léna : il est content

Ici, les deux enfants sont très du récit initial. Dans le premier exemple, seul le temps du verbe est modifié. Dans le second, l'enfant emploie un synonyme de « heureux ».

-*Les reprises presque exactes avec ajout(s)* : ce sont les mêmes énoncés que les reprises presque exactes. Cependant, les enfants ont pu ajouter un ou deux mots ne changeant en aucun cas le sens du récit initial.

Exemples :

Récit initial : Et il était heureux (saynète 8)

Récit de Jade : il est heureux **avec euh ses AMIS**

Récit de Lloris : **le poisson** il est il est heuREUX

Il convient de souligner que nous n'avons aucune reprise totale dans les restitutions d'enfants, à savoir les énoncés qui reprennent au mot près le récit initial sans aucune modification.

- *Les reformulations*

En analysant les transcriptions des récits d'enfants, nous avons pu identifier deux grands types de reformulations :

-*Les reformulations partielles* : ce sont des énoncés dans lesquels les enfants rapportent les idées présentes dans le récit initial mais en utilisant leurs propres mots. Par ailleurs, on les considère comme « partielles » quand, dans leur mise en mots, les enfants ont omis une partie du récit initial.

Exemples :

Récit initial : « J'arrive ! » dit Arc-en-ciel, et il s'élança tout joyeux
au milieu de ses nouveaux camarades (saynète 8)

Récit de Julien : i(l) joue avec EUX

Récit initial : « Arc-en-ciel, s'il te plaît, sois gentil, donne moi une de tes magnifiques écailles ! »

Récit de Jade : i(l) revient lui demander mais:: #

-Les reformulations intégrales : ce sont des énoncés dans lesquels les enfants rapportent les idées présentes dans le récit initial mais en utilisant leurs propres mots. Par ailleurs, on les considère comme « intégrales » quand, dans leur mise en mots, les enfants n'ont omis aucune partie du récit initial.

Exemples :

Récit initial : Bientôt, Arc-en-ciel fut entouré d'une nuée de petits poissons :
ils voulaient tous une écaille ! (saynète 7)

Récit de Sephora : (il) y a pleins d(e) poissons qui vient vers lui pour lui
demander une écai::lle §

Récit initial : Mais le bel Arc-en-ciel glissait près d'eux sans dire un mot (saynète 1)

Récit de Martin : i(l) passe + i(l) fait pas attention à eux

Il peut aussi exister des reformulations, intégrales ou partielles, dans lesquelles les enfants ajoutent des mots non présents dans le récit initial ou reprennent certains mots précis de ce même récit. Parfois, il peut y avoir des ajouts et des reprises dans une même reformulation, qu'elle soit partielle ou intégrale. On obtient donc les sous catégories suivantes :

-Les reformulations partielles avec reprise(s)

Récit initial : offre à chaque poisson qui te le demandera l'une de tes belles **écailles** (saynète 5)

Récit de Jade : donne tes **écailles**

-Les reformulations partielles avec ajout(s)

Récit initial : Arc-en-ciel hésita. Une toute petite écaille, pensa t-il,
bon, d'accord, ça ne se verra pas (saynète 6)

Récit de Léna : **i(l) accepte p(l)us trop** d(e) le faire ++ mais
après **il a décidé** d(e) le faire et:: **il l'a fait**

-Les reformulations partielles avec ajout(s) et reprise(s)

Récit initial : offre à chaque poisson qui te le demandera l'une de tes belles **écailles** (saynète 5)

Récit de Martin : "DONNE tes écailles et t(u) auras des amis !"

-Les reformulations intégrales avec reprise(s)

Récit initial : Arc-en-ciel, **s'il te plaît**, sois gentil, donne moi une
de tes magnifiques **écailles** (saynète 6)

Récit de Julien : "**s'(il) te plaît** tu peux m(e) prêter euh: une **écaille**"

-Les reformulations intégrales avec ajout(s)

Récit initial : Comme il y faisait sombre !

Récit de Lloris : **il avait peur de la grotte pa(r)ce que** elle c'était tout noir

-Les reformulations intégrales avec ajout(s) et reprise(s)

Récit initial : c'était aussi le plus seul ! (saynète 3)

Récit de Léna : i(l) s(e) retrouve seul **sans aMIS**

- Analyse quantitative et qualitative des reprises / reformulations

Dans cette sous-partie, nous avons comptabilisé le nombre de reprises et de reformulations selon le type de lecture. Nous nous sommes attachés aux différents types de reprises et de reformulations que nous avons dégagées précédemment.

Analyse comparative des reprises en fonction du type de lecture

	<i>Corpus lecture « traditionnelle »</i>	<i>Corpus lecture interactive</i>
<i>Reprises presque exactes</i>	5/8	3/8
<i>Reprises presque exactes avec ajout(s)</i>	0/3	3/3
Totaux	5/11	6/11

Tout d'abord, on peut remarquer que le nombre de reprises est faible au sein des deux corpus. Un total de 11 reprises (toutes confondues) a été comptabilisé dans nos 8

transcriptions. Nous pourrions constater, avec l'analyse des reformulations, que les reprises sont peu fréquentes dans les récits des enfants.

D'un point de vue qualitatif, on note que, lors de la lecture « traditionnelle », il y a plus de reprises presque exactes qu'en lecture interactive. On peut supposer que les élèves se sont plus attachés au récit en lui-même puisqu'aucune interaction n'a eu lieu pendant la lecture, contrairement à la lecture interactive. Cette même remarque explique le nombre plus élevé de reprises presque exactes avec ajout(s) en lecture interactive. En effet, les élèves ont été confrontés à la fois au récit en lui-même et aux interactions qui ont eu lieu pendant la lecture. De ce fait, les élèves ont plus tendance à ajouter des éléments en s'inspirant des échanges entre pairs lors de la lecture interactive.

Analyse comparative des reformulations en fonction du type de lecture

	<i>Corpus lecture « traditionnelle »</i>	<i>Corpus lecture interactive</i>
<i>Reformulations partielles avec reprise(s)</i>	6/12	6/12
<i>Reformulations partielles</i>	5/11	6/11
<i>Reformulations partielles avec ajout(s)</i>	0/1	1/1
<i>Reformulations partielles avec ajout(s) et reprise(s)</i>	0/2	2/2
<i>Reformulations intégrales</i>	4/7	3/7
<i>Reformulations intégrales avec reprise(s)</i>	3/8	5/8
<i>Reformulations intégrales avec ajout(s)</i>	3/8	5/8
<i>Reformulations intégrales avec ajout(s) et reprise(s)</i>	0/3	3/3
Totaux	21/52	31/52

Tout d'abord, on s'aperçoit que le nombre de reformulations est beaucoup plus important dans les récits d'enfants que les reprises. En effet, nous avons comptabilisé 52 reformulations au total contre 11 reprises. Les enfants ont donc tendance à restituer l'histoire avec leurs propres mots, en s'éloignant du récit initial. Par ailleurs, le nombre de reformulations est un peu plus important en lecture interactive. Comme pour les reprises, cela peut s'expliquer par le fait que les élèves aient échangé des idées, confronté leurs argumentations au cours de la lecture. De ce fait, les élèves s'éloignent du récit original et le reformulent, sans forcément perdre du sens.

Lorsque les élèves restituent un récit en le reformulant partiellement ou intégralement, cela constitue un bon moyen pour l'enseignant d'évaluer la compréhension du récit par les élèves. En effet, il s'agit d'un exercice difficile et le fait de restituer l'histoire avec ses propres mots demande une grande concentration de la part des élèves, qui doivent se focaliser sur ce qu'ils sont en train de dire, pour ne rien oublier, ne pas se perdre dans le récit...

Conclusion sur les reprises et reformulations : Alors que nous avons pu constater l'impact de la lecture interactive sur les restitutions des émotions et intentions du récit initial de la part des enfants, on remarque ici qu'elle n'a eu que très peu d'influence dans la mise en mots des récits d'enfants. En effet, que ce soit en lecture « traditionnelle » ou en lecture interactive, il semblerait que les enfants utilisent les mêmes procédés pour restituer l'histoire, à savoir les reprises et les reformulations. Aucune grande différence n'est notable dans le nombre de reprises et de reformulations selon le type de corpus.

CONCLUSION GENERALE DU MEMOIRE

Tout au long de ce mémoire, nous nous sommes attachées à l'étude de deux corpus : le corpus de lecture « traditionnelle » et celui de la lecture interactive. Nous avons voulu constater si la lecture interactive, encore très peu connue et donc très peu utilisée en classe par les enseignants français, avait un impact lors de restitutions de récits par les enfants.

Les restitutions de récit sont très courantes à l'école, à tous niveaux de classe et prennent différentes formes : remise en ordre d'images, résumés oraux, remise en ordre de phrases extraites du récit... Cependant, les restitutions orales et individuelles sont également très peu employées faute de temps. Cela nous a donc paru très intéressant de nous attarder sur une activité de restitution très peu utilisée en classe et, de plus, à un mode de lecture encore au stade de l'expérimentation.

Suite à nos recherches, nos recueils de données et nos analyses quantitatives et qualitatives des restitutions, plusieurs points sont mis en évidence. Nous avons pu constater que la lecture interactive semblait avoir un réel impact sur la restitution des émotions et des intentions, qui sont les deux axes d'étude que nous visions. En effet, lors de la lecture interactive, il s'agit de guider les interactions entre pairs selon ce que l'on souhaite étudier. Nous avons opté pour les intentions et émotions, très peu travaillées à l'école.

Cependant, en voulant nous intéresser à la façon dont les enfants mettaient en mots les émotions et intentions du récit initial, nous nous sommes aperçues que, dans ce cas, la lecture interactive ne semblait pas avoir d'effets remarquables.

Pour conclure, on peut donc dire que la lecture interactive semble avoir un réel effet sur la mémorisation du récit par les enfants. Elle mériterait d'être plus utilisée par les enseignants français et a d'ailleurs déjà fait ses preuves dans d'autres pays notamment au Québec et au Canada. D'autre part, il aurait été intéressant, si le temps le permettait, de mener cette étude sur un plus large public. Nous aurions pu ainsi nous rendre dans plusieurs classes de CP pour mener la même expérience. Les résultats auraient peut-être été différents ou, au contraire, auraient confirmé ce que nous avons mis en évidence dans ce mémoire.

Quoiqu'il en soit, la lecture interactive mérite qu'on s'y attache de plus près...

ANNEXES

Annexe 1 : Le récit original : Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans

Annexe 2 : Corpus lecture « traditionnelle »

Annexe 3 : Corpus lecture interactive

Annexe 1 : Récit original : Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans, Marcus PFISTER

Quelque part au plus profond des mers vivait un poisson. Mais ce n'était pas un poisson ordinaire : c'était le plus beau poisson de tous les océans. Il avait les couleurs de l'arc-en-ciel, et ses écailles brillaient et miroitaient dans la lumière comme autant de petites gouttes irisées.

Les autres poissons admiraient ses écailles scintillantes. Et à cause de ses belles couleurs ils l'avaient nommé Arc-en-ciel. « Arc-en-ciel, viens jouer avec nous ! » disaient-ils. Mais le bel Arc-en-ciel glissait près d'eux sans dire un mot, le regard fier, en prenant bien soin de faire briller ses écailles.

Un petit poisson bleu le suivit. « Hé ! Arc-en-ciel, attends-moi ! Donne-moi une de tes écailles, elles sont si belles, et tu en as tellement ! »

« Te donner une de mes écailles ? Mais qu'est-ce que tu imagines ! Allons, ouste ! Déguerpis ! » s'exclama Arc-en-ciel avec dédain. Effrayé, le petit poisson bleu s'enfuit d'un vif coup de nageoire. Il raconta aussitôt aux autres poissons sa mésaventure. A partir de ce jour là plus personne ne voulut adresser la parole à Arc-en-ciel. Et quand il passait près d'eux les autres poissons se détournaient.

Mais à quoi servent les plus belles écailles du monde s'il n'y a personne pour les admirer ? A présent Arc-en-ciel n'était plus seulement le plus beau poisson des océans, c'était aussi le plus seul ! Un jour il fit part de ses soucis à l'étoile de mer. « Je suis si beau, lui dit-il ; pourquoi est-ce qu'on ne m'aime pas ? » L'étoile de mer se tut un instant puis elle dit : « Derrière le récif de corail il y a une grotte, c'est là qu'habite Octopus, la pieuvre. Elle sait beaucoup de choses, peut-être pourra-t-elle te donner un conseil. »

Arc-en-ciel ne tarda pas à trouver la grotte. Comme il y faisait sombre ! On n'y voyait presque rien. Soudain il vit briller deux yeux dans l'obscurité. Trois bras s'avancèrent vers lui.

« Je t'attendais, dit Octopus d'une voix grave, les vagues m'ont rapporté ton histoire. Ecoute bien mon conseil : offre à chaque poisson qui te le demandera l'une de tes belles écailles. Tu ne seras peut-être plus le plus beau des poissons, mais tu seras un poisson heureux. »

« Mais... » dit Arc-en-ciel. Il ne put rien ajouter de plus car Octopus avait déjà disparu derrière un nuage d'encre. Offrir mes écailles ? Mes magnifiques écailles ? pensa-t-il indigné. Jamais ! Ah non ! Je ne pourrais jamais être heureux sans elles !

Tout à coup il sentit l'eau vibrer. Le petit poisson bleu était à nouveau près de lui. « Arc-en-ciel, s'il te plaît, sois gentil, donne-moi une de tes magnifiques écailles ! » Arc-en-ciel hésita. Une toute petite écaille, pensa-t-il, bon, d'accord, ça ne se verra pas.

Arc-en-ciel détacha avec précaution la plus petite écaille de son dos et la donna au poisson bleu. « Tiens, la voilà ! Et maintenant va-t-en ! » « Oh ! Merci, merci beaucoup ! dit le petit poisson tout joyeux, c'est vraiment très gentil de ta part, Arc-en-ciel ! » Arc-en-ciel se sentit tout drôle. Il regarda longuement le petit poisson bleu s'éloigner avec sa petite écaille scintillante.

Le petit poisson bleu se promena partout avec sa belle écaille, et tout le monde l'admira. Bientôt Arc-en-ciel fut entouré d'une nuée de petits poissons : ils voulaient tous une écaille !

Et, qui l'eut cru, Arc-en-ciel se mit à distribuer ses belles écailles. Cela l'amusait même de voir la joie des petits poissons. Et plus il voyait scintiller de poissons autour de lui, mieux il se sentait au milieu d'eux.

Bientôt il ne resta plus à Arc-en-ciel qu'une seule écaille brillante. Il avait distribué toutes les autres ! Et il était heureux, vraiment heureux. « Viens jouer avec nous, Arc-en-ciel ! » appelèrent les autres poissons. « J'arrive ! » dit Arc-en-ciel, et il s'élança tout joyeux au milieu de ses nouveaux camarades.

Annexe 2 : Corpus de « lecture traditionnelle »

Prénom	Axel
Support	Première de couverture visible
Niveau en compréhension de lecture habituel	Bon
Type de lecture	Lecture traditionnelle
Durée de la retranscription	2 minutes 43 secondes
Date de naissance	03/03/2006
Sexe	Masculin

1 MAR 1	<très rapide> tu m(e) racontes l'histoire ?
2 AXE 1	<3 s.> le poisson i(l) s'appelle Arc-en-CIEL §
3 MAR 2	§ oui:
4 AXE 2	<2 s.> et::: <5 s.> (il) y a des autres poissons qui veut ses écailles §
5 MAR 3	§ oui :
6 AXE 3	le petit poisson i(l) vient vers le::: +++ Arc-en-ciel + et p(u)is:: i(l) demande si i(l) peut avoir euh: ses éCAilles §
7 MAR 4	§ d'acCORD <2 s.> et alors qu'est-c(e) qui s(e) passe ensuite ? §
8 AXE 4	§ le le poisson i(l) crie sur le petit poisson BLEU §
9 MAR 5	§ mm ++ qu'est-c(e) qui lui dit ?
10 AXE 5	<2 s.> "va t'en"
11 MAR 6	d'acCORD <6 s.> alors ensuite qu'est-c(e) qui s(e) passe dans l'histoire ?
12 AXE 6	<2 s.> aPRES +++ il veut que i(l) raconte des une des avenTU::res et:: i(l) crie sur l'une des aut(r)es POIssons::
13 MAR 7	mm
14 AXE 7	++ après: i(l) demande à l'étoile euh:: si:: <7 s.> si + si:: ++ comment on + comment i(l) peut faire pour avoir des:: amis §
15 MAR 8	§ ouais::
16 AXE 8	++ et::: #
17 MAR 9	qu'est-c(e) qu'elle lui répond ? §
18 AXE	§ euh "va voir la pieuvre" §
19 MAR 10	§ d'accord ! tu t(e) souviens comment elle s'aPPElle LA pieuvre ? <hochement de tête négatif d'Axel> <ton très bref> non ? <en chuchotant> octoPUS §
20 AXE 9	§ i(l):: lui dit "faut qu(e) tu donnes une de tes éCAilles"
21 MAR 11	mm <4 s.> et alors ensuite ?
22 AXE 10	<3 s.> je m(e) rappelle p(l)us
23 MAR 12	<en chuchotant> j(e) te laisse réfléchir un p(e)tit peu <4 s.> tu m'as dit que tout au début le p(e)tit poisson i(l) venait voir Arc-en-CIEL ++ #
24 AXE 11	i(l)::
25 MAR	pour lui d(e)mander une éCAille §
26 AXE 12	§ après et ben ++ Arc-en-ciel i(l) lui demande "est-c(e)-que tu euh:: j(e) peux avoir u-une:: une des éCAilles" il a dit "oui" + et après TOUS les aut(r)es poissons i(ls) regardent une écaille + du petit poisson #
27 MAR 13	mm
28 AXE	et donner + pleins de:: <très rapide> éCAilles euh::° à tout l(e) monde §
29 MAR 14	§ alors qui est-c(e) qui donne pleins d'écailles à tout l(e) monde ? §
30 AXE 13	§ euh:: Arc-en-ciel §
31 MAR 15	§ d'ACCord <3 s.> et ça s(e) termine comment l'histoire alors ?
32 AXE 14	biEN
33 MAR 16	mm <6 s.> tout l(e) monde a eu une écaille c'est CA?
34 AXE 15	<il acquiesce> oui::
35 MAR 17	+++ ok ++ bah j(e) te r(e)mercie Axel

Prénom	Julien
Support	Première de couverture visible
Niveau en compréhension de lecture habituel	En difficulté
Type de lecture	Lecture normale
Durée de la retranscription	5 minutes 04 secondes
Date de naissance	09/01/2006
Sexe	Masculin

1 AUR 1	tu PEUX m(e) raconter l’histoire ?
2 JUL 1	<8 s.> {XX} <5 s.> je sais p(l)us
3 AUR 2	<ton rapide> elle commence comment l’histoire + ça parle de qui ? §
4 JUL 2	§ de:: NEMO §
5 AUR 3	<ton surpris> § NEMO ? <4 s.> t(u) es sûr qu(e) c’est nemo ? §
6 JUL 3	- § euh ++ un beau pois:son (il) s’appelait l’A(r)c-en-CIEL <3 s.> i(l) donne les coquillages à les à l(e) poisson bleu qui:: qui:: <2 s.> qui l(e) suit et qui + dit à l’Arc-en-ciel + euh:: “tu peux m(e) prêter + euh : c’est c’est ouais euh un beau coquillage” {XX} <3 s.> Arc-en-ciel i(l) dit:: ++ euh:: <3 s.> euh:: <très rapide> i(l) dit “nan” et::
7 AUR 4	<4 s.> alors qu’est-c(e) qui s(e) passe après ?
8 JUL 4	<7 s.> i(l) dit “nan” et quand ben i(l) s’approche des poissons + les poissons euh s’enfuient:: et + ben Nemo il est [k]riste et <rires de Aurélie et Marion> i(l) demande à:: <8 s.> à une étoile de mer:: ++ et i(l) dit à l’étoile de me- mer <2 s.> euh::
9 AUR 5	qu’est-c(e) qu’elle lui dit l’étoile de mer ?
10 JUL 5	<3 s.> “va voir euh:: <28 s.> “va voir la pi::euvre <2 s.> elle elle elle elle sait tout ++ elle va dire ++ “quoi” + et la pieuvre elle dit “va voir la pieuvre” + et i(l) [ch] i(l) voit i(l) voit des des yeux qui brillent dans une grotte i(l) voit [k]rois bras et:: i(l) s’approche et la pieuvre elle dit <2 s.> “prête des coquiLLAges et <3 s.> après après t(u) as:: <3 s.> t(u) as des [z] +++ des amis” <3 s.> et après ben la pieuvre elle est partie dans sa grosse ++ euh dans sa grotte et:: +++ et l’Arc-en-ciel il dit euh:: “j(e) vais prêter mes éCAilles” euh:: +++ euh:: i(l) dit “nan” et après après le [p] le poisson bleu i(l) dit dit à l’Arc-en-ciel “s’(il) te plaît tu peux m(e) prêter euh: une écaille” et l’Arc-en-ciel i(l) dit “oui” i(l) prête une écaille euh la p(e)tite écaille ++ euh la petite et i(l) donne à le poisson bleu ++ et l(e) poisson bleu il est content et i(l) raconte tout ++ à ses + ses camarades et et et et tous les poissons bleus i(ls) s’approchent de l’Arc-en-CIEL et i(l) prête TOUS les écailles à eux et :: ++ i(l) reste UNE éCAille et après après il est content
11 AUR 6	et pourquoi il est content ? §
12 JUL 6	§ pa(r)c(e) que:: i(l) a i(l) a dit “OUT” pa(r)c- pa(r)c(e) que:: + il a donné ses ses écailles aux poisSONS
13 AUR 7	d’accord !
14 JUL 7	et:: <3 s.> après les aut(r)es poissons i(ls) di(sent) “[v] VIENS Arc-en-ciel [p] pour jouer avec nous” Arc-en-ciel i(l) i(l) s(e) dépêche et i(l) joue avec EUX
15 AUR 8	+++ d’accord c’est très très bien +++ ben j(e) te r(e)mercie

Prénom	Romane
Support	Première de couverture visible
Type de lecture	Lecture «traditionnelle »
Niveau en compréhension de lecture habituel	Très bon
Durée de la retranscription	4 minutes et 12 secondes
Date de naissance	07/02/2006
Sexe	Féminin

1 AUR 1	tu peux m(e) raconter l’histoire ?
2 ROM 1	Arc-en-ciel <6 s.> <elle lit le titre de l’album> “le plus beau poisson des + ≠océans”
3 AUR 2	<3 s.> alors qu’est c(e) qui s(e) passe ? <6 s.> comment elle commence l’histoire ? <8 s.> t(u) as l(e) temps d(e) réfléchir hein ! <19 s.> qu’est c(e) qui s(e) passe au début ?
4 ROM 2	+++ le poi[s] :: <7 s.> le poisson i va donner <3 s.> des

5 AUR 3	<8 s.> qu'est c(e) qui va donner le poisson ?
6 ROM 3	<7 s.> j(e) sais pas l(e) prénom
7 AUR 4	<7 s.> du poiSSON ? <Romane fait non de la tête>
8 ROM 4	<2 s.> de c(e) qui veut donner §
9 AUR 5	§ des écAILLES ? <Romane acquiesce>
10 ROM 5	<3 s.> poisson bleu i va arriver ++ i va + dire ++ "tu peux + Arc-en-ciel tu peux m(e) donner + une ++ équi-#"
11 AUR 6	une écaille ? §
12 ROM	§ une écaille +++ le poisson i dit non
13 AUR 7	<3 s.> et alors qu'est c(e) qui s(e) passe ensuite ?
14 ROM 6	+++ bah du coup + i fait + eFFRAYé ++ le poisson bleu
15 AUR 8	le p(e)tit poisson bleu il est effrayé du coup ? +++ <Romane acquiesce> oui <3 s.> et ensuite ?
16 ROM 7	<4 s.> [s] + après + i va do- i va voir l'é+toile de mer + et l'étoile de mer dit "vas dans la grotte" <7 s.> "va" <4 s.> "va voir dans la gro::tte" <15 s.> "voir une mé::duse" §
17 AUR 9	§ une méduse ? + d'accord ++ et pourquoi ? §
18 ROM 8	§ pa(r)ce elle sait + tout
19 AUR 10	elle sait tout ? <Romane acquiesce> <5 s.> et qu'est c(e) qui s(e) passe après ?
20 ROM 9	+++ poisson bleu i revient +++ Arc-en-ciel i va donner + une écaille à poisson bleu + et poisson bleu i va s(e) promener partout <partout> ++ et tous les aut(r)es petits poissons arrivent + pour demander pour qui + pou(r) que Arc-en-ciel va donner une écaille + et il en donne ++ il donne tous les écailles + tous les écailles et pis il n'en reste + p(l)us qu'un
21 AUR 11	+++ et ça s(e) termine comment alors l'histoire ?
22 ROM 10	<5 s.> pa(r)ce ++ il é++tait + content d(e) ses écailles
23 AUR 12	<3 s.> bon ben c'est bien ++ j(e) te r(e)mercie

Prénom	Sephora
Support	Première de couverture visible
Niveau en compréhension en lecture habituel	Assez bon
Type de lecture	Lecture « traditionnelle »
Durée de la retranscription	5 minutes 35 secondes
Date de naissance	09/06/2006
Sexe	Féminin

1 MAR 1	<très rapide> alors on va faire comme on a fait la dernière fois tu t(e) souviens ? T(u) étais passée avec nous en plus
2 SEP 1	ouais
3 MAR 2	donc bah cette fois-ci c'est sur le livre Arc-en-ciel <Sephora acquiesce> donc qu'est c(e) que tu peux nous dire de l'histoire ++ est c(e) que tu peux nous la raconter ? <7 s.> comment elle commence l'histoire ? <12 s.> alors vas-y j(e) te laisse réfléchir un p(e)tit peu <5 s.> c'est l'histoire de qui ?
4 SEP 2	Arc-en-ciel <raclement de gorge>
5 MAR 3	oui <2 s.> et c'est qui Arc-en-ciel alors ? tu peux m'expliquer ? <13 s.> c'est quoi comme animal Arc-en-ciel ?
6 SEP 3	un poisson
7 MAR 4	ouais <2 s.> alors qu'est c(e) qui lui arrive à c(e) poisson ? <15 s.> tu peux t'aider du re- + de la couverture regarde ++ il est comment c(e) poisson ?
8 SEP 4	<2 s.> i(l) est avec des écailles
9 MAR 5	ouais <raclement de gorge de Sephora> <3 s.> alors qu'est c(e) qui va s(e) passer avec ces écailles ?
10 SEP 5	<2 s.> les poissons i(ls) vont n'en demander et pis i(l) va n'en res(t)er encore une d'écailles
11 MAR 6	d'accord ! ++ et avant qu'est c(e) qui s(e) passe ?
12 SEP 6	<2 s.> les poissons i(ls) demandent de ::: de jouer avec euh : l'Arc-en-ciel et <6 s.>
13 MAR 7	et Arc-en-ciel est c(e) qui joue avec les poissons ? §

14 SEP 7	§ <hochement négatif de la tête> nan §
15 MAR 8	§ nan ? §
16 SEP 8	§ i(l) va pas jouer avec les poissons +++ et p(u)is :: <2 s.> le poisson i(l) demande à Arc-en-ciel si i(l) peut ::: lui prêter une = éCAille + #
17 MAR 9	ouais
18 SEP	mais le [p] mais Arc-en-ciel i(l) dit “nan”
19 MAR 10	d’accord ! ++ et ensuite qu’est c(e) qui arrive alors ?
20 SEP 9	et quand i(l) s’approche de les poissons et ben :: les poissons et ben i(ls) s(e) retournent
21 MAR 11	++ alors tu sais pourquoi i(ls) s(e) retournent à ton avis ? §
22 SEP 10	§ pa(r)ce que i(l) a pas voulu prêter une = écaille §
23 MAR 12	§ ouais ++ alors qu’est c(e) qui va faire Arc-en-ciel ?
24 SEP 11	I(l) va :: demander à l’étoile si ::: <7 s.>
25 MAR 13	alors qu’est c(e) qui lui demande ? tu m’as dit les autres poissons i(ls) veulent plus jouer avec lui
26 SEP 12	<petite voix> ouais
27 MAR 14	donc qu’est c(e) qui va aller demander à l’étoile de mer ? <10 s.> il lui demande conSEIL ? +++ <Sephora acquiesce> <3 s.> il lui demande pourquoi les aut(r)es poissons n(e) veulent plus jouer avec LUI ? §
28 SEP 13	§ pa(r)ce que i(l) a pas voulu prêter une = écaille
29 MAR 15	mm ++ alors qu’est c(e) qu’elle répond l’étoile de mer ? <8 s.> est c(e) qu’Arc-en-ciel il va voir que l’étoile de mer ? §
30 SEP 14	§ nan ! i(l) a + l’é- l’étoile elle dit elle a dit que : i(l) va voir la méduse §
31 MAR 16	§ ouais
32 SEP 15	+ et p(u)is la méduse elle dit que :: <4 s.>
33 MAR 17	alors qu’est c(e) qu’elle lui dit à Arc-en-ciel ?
34 SEP 16	<3 s.> ah euh : ++ la méduse elle dit à Arc-en-ciel que :: +++ i(l) faut prêter des écailles à les poissons §
35 MAR 18	§ ouais +++ et puis ensuite qu’est c(e) qui va s(e) passer alors dans l’histoire ? <10 s.> le p(e)tit poisson du début qu’est c(e) qui va faire + tu t’en souviens ? §
36 SEP 17	§ i(l) va demander encore une écaille à :: Arc-en-ciel et p(u)is i(l) va : lui dire <2 s.> “oui” §
37 MAR 19	§ i(l) va lui dire “oui” : §
38 SEP 18	§ et :: i(l) va lui prêter [z]uste une petite écaille §
39 MAR 20	§ d’accord ! ++ et ensuite ?
40 SEP 19	<5 s.> (il) y a pleins d(e) poissons qui vient vers lui pour lui demander une écai::lle §
41 MAR 21	§ mm §
42 SEP 20	§ et après i(l) va lui en rester une seule écaille ::
43 MAR 22	d’accord ! + donc il a tout donné ? §
44 SEP 21	§ ouais §
45 MAR 23	§ ouais § <2 s.> et alors comment elle se termine l’histoire il a tout donné + et donc ?
46 SEP 22	<4 s.> et p(u)is il lui reste que une seule éCAille §
47 MAR 24	§ oui <2 s.> est ce que la + et est ce que la méduse elle avait raison ? §
48 SEP 23	§ oui §
49 MAR 25	§ oui ? §
50 SEP 24	§ <Sephora acquiesce> oui §
51 MAR 26	§ oui +++ donc + il est comment Arc-en-ciel à la fin ?
52 SEP 25	++ i :::
53 MAR 27	<6 s.> au début tu m’as dit il était tout seul donc il était un peu triste ! +++ et à la fin + même si il a plus d’écailles il est comment ?
54 SEP 26	<6 s.> il est gentil
55 MAR 28	++ ok ! ++ merci Sephora !

Annexe 3 : Corpus lecture interactive

	Prénom	Jade
	Support	Première de couverture visible
	Niveau en compréhension de lecture habituel	Bon
	Type de lecture	Lecture interactive
	Durée de la retranscription	3 minutes 23 secondes
	Date de naissance	07/09/2006
	Sexe	Féminin
1 MAR 1	<très rapidement> alors est-c(e)-que tu peux m(e) raconter l’histoire vas-y !	
2 JAD 1	dès l(e) début ?	
3 MAR 2	ouais vas-y TOUT tu m(e) racontes TOUTE l’histoire ! <3 s.> comment ça commence l’histoire ? §	
4 JAD 2	§ euh Arc-en-ciel et ben il se:: il est il se il est en train de:: {XX} il s’occupe de ses belles écailles#	
5 MAR 3	mm	
6 JAD	et l(e) poisson i(l) demande à:: à Arc-en-ciel euh “est ce est c(e) que tu veux jouer avec nous ?” et Arc-en-ciel i(l) continue à:: à bien à bien s’occuper d(e) ses belles éCAILLES	
7 MAR 4	mm	
8 JAD 3	et et après et ben i(l) y a un poisson qui vient lui demander pour euh: lui donner une écaille. Arc-en-ciel i(l) dit euh: +++ “nan” pa# pa(r)ce que il aime bien les écailles#	
9 MAR 5	mm	
10 JAD	donc i(l) veut pas donner les éCAILLES	
11 MAR 6	mm	
12 JAD 4	a après i(l) i(l) va voir son sa belle étoile de MER et: euh il entend il se: il observe l’étoile de mer#	
13 MAR 7	alors pourquoi i(l) va voir l’étoile de mer ?§	
14 JAD	§ pa pa(r)ce que il est un peu [k]riste du coup pa(r)ce que pa(r)ce que pa(r)ce que du coup il a p(l)us d’amis	
15 MAR 8	mm	
16 JAD 5	et p(u)is l’étoile de mer “va voir” elle dit “va voir Ortocus” et il arrive à la grotte et:: et p(u)is i(l) voit approcher trois pattes#	
17 MAR 9	mm	
18 JAD	i(l) voit approcher les yeux brillants et euh dans l(e) noir et p(u)is la pieuvre elle elle lui dit “JE T’AttenDAIS” +++	
19 MAR 10	alors qu’est c(e) qui s(e) passe ++ chez Arc-en-CIEL ?§	
20 JAD 6	§ bah elle lui dit de de euh <3 s.> “donne tes écailles”#	
21 MAR 11	mm	
22 JAD	et après la pieuvre elle disparaît et: elle avait pas fini donc euh: il était un peu TRISTE pa(r)ce que il aimait bien ses éCAILLES et p(u)is	
23 MAR 12	et alors qu’est c(e) qui s(e) passe ensuite ?	
24 JAD 7	bah::#	
25 MAR	qu’est c(e) qui va faire faire Arc-en-ciel? <raclement de gorge>	
26 JAD	i(l) va i(l) va prendre une i(l) va pas trop vouLOIR#	
27 MAR 13	mm	
28 JAD	mais i(l) va en donner une quand même à un poisson	
29 MAR 14	mm	
30 JAD	i(l) revient lui demander mais::#	
31 MAR 15	et c’est le poisson du début ?	
32 JAD	il hésite un peu <Jade acquiesce très convaincue> oui le poisson du début le tout petit#	
33 MAR 16	mm	
34 JAD	et p(u)is i(l) veut pas trop il hésite un peu mais il lui donne quand même	
35 MAR 17	mm	
36 JAD 8	et:: et:: après tout l(e) monde va vouloir une et:: et il en garde une et tous les poissons (e)n ont p(u)is après il est heureux avec euh ses AMIS	

37 MAR 18	et alors à la fin comment i(l)s sont tous les poissons ?
38 JAD 9	conTENTS même Arc-en-ciel il s(e) sent très très très content§
39 MAR 19	et Arc-en-ciel aussi ? <elle acquiesce> et pourquoi il s(e) sent très content Arc-en-ciel ?§
40 JAD 10	pa(r)ce que il a il a des amis et le poisson maint(e)nant il a une écaille alors i(l)s sont contents
41 MAR 20	ok bon ben j(e) te remercie Jade t(u) as bien r(e)tenue toute l’histoire

Prénom	Léna
Support	Première de couverture visible
Niveau en compréhension de lecture habituel	Bon
Type de lecture	Lecture interactive
Durée de la retranscription	4 minutes 12 secondes
Date de naissance	13/06/2006
Sexe	Féminin

1AUR 1	tu peux m(e) raconter l’histoire s’il te plaît ?
2 LEN 1	+ ben: i(l) y avait un poiSSON ++ il était joli <2 s.> et puis:: il avait des éCAILLES
3 AUR 2	tu peux enlever les mains de ta bouche s’il te plaît <2 s.> merci §
4 LEN 2	§ i(l) étai::t + il avait des écailles brillantes <2 s.> euh::
5 AUR 3	et qu’est-c(e)-qui s(e) passe avec ce poisson ?
6 LEN 3	ben il a perdu ses écailles <3 s.> i(l) restait plus qu’une §
7 AUR 4	§ i(l) perd ses écailles tout de SUITE ? i(l) s(e) passe quoi avant ? <13 s.> tu t(e) souviens plus ? <Léna acquiesce> si ? <8 s.> i(l) rencontre qui au début de l’histoire +++ tu t(e) souviens ?
8 LEN 4	<5 s.> un poisson BLEU §
9 AUR 5	§ oui:: <3 s.> et comment ça s(e) passe alors ? <13 s.> qu’est-c(e)-qui veut l(e) petit poisson bleu ? §
10 LEN 5	§ i(l) voudrait une éCAILLE §
11 AUR 6	§ oui §
12 LEN 6	§ mais lui i(l) disait “non”
13 AUR 7	<2 s.> qui c’est qui disait “non” ? Arc-en-CIEL ? <Léna acquiesce> et pourquoi à ton avis i(l) veut pas donner d’écailles ? §
14 LEN 7	§ pa(r)ce que i(l) veut rester le plus beau des poissons §
15 AUR 8	<ton enjoué> ah:: parce qu’i(l) veut rester le plus beau des poiSSONS ! et alors comment ça s(e) passe ensuite ?
16 LEN 8	ben: i(l) s(e) retrouve seul sans aMIS
17 AUR 9	oui:
18 LEN 9	et:: <2 s.> i(l) s’ennuie et i(l) dit à une petite:: petite étoile de mer {X} c(e) qui voudrait bien fAIRE ++ à ses amis et puis::s ++ il a rencontré une pieuvre <4 s.> et puis::s +++ la la pieuvre elle lui disait quelque chose et:: le poisson i(l) acceptait pas trop d(e) le faire §
19 AUR 10	§ <enchaînement très rapide> et elle lui a dit quoi la pIEUVRE ? <17 s.> qu’est-c(e)-qu’elle lui a conseillé d(e) faire pour avoir des amis ?
20 LEN 10	<2 s.> de donner une éCAILLE
21 AUR 11	oui: <7 s.> et alors qu’est-c(e)-qui va s(e) passer ensuite ?
22 LEN 11	euh:: ++ i(l) accepte p(l)us trop d(e) le faire ++ mais après il a décidé d(e) le faire et:: il l’a fait et p(u)is i(l) restait plus qu’une d’Ecailles
23 AUR 12	alors il a distribué TOUTES ses écailles ?
24 LEN 12	<Léna acquiesce> doREES
25 AUR 13	<4 s.> et à la fin ça s(e) passe comment ? <18 s.> ça s(e) termine comment l’histoire ?
26 LEN 13	<6 s.> i(l) s(e) trouve des amis ++ #
27 AUR 14	oui:
28 LEN	et il est content §
29 AUR 15	§ il est conTENT ? <3 s.> et les autres poissons i(l)s sont comment alors ?
30 LEN 14	++ contents auSSI et i(l)s vont jouer avec LUI
31 AUR 16	c’est très bien

	Prénom	Lloris
	Support	Première de couverture visible
	Niveau en compréhension de lecture habituel	Assez bon
	Type de lecture	Lecture interactive
	Durée de la retranscription	5 minutes 37 secondes
	Date de naissance	05/10/2006
	Sexe	Masculin
1 MAR 1	alors est-c(e)-que tu peux m(e) raconter l’histoire ?	
2 LLO 1	un peti::t un peti::t ++ poisson qui était dans qui qui était dans la mer il avait pleins d’écailles §	
3 MAR 2	§ mm:: §	
4 LLO 2	§ et du coup il avait ses copains qui demandaient une éCAILLE §	
5 MAR 3	§ ouais §	
6 LLO 3	§ du coup il a dit “non” du coup il a dit à le peti::t le peti::t le petit poisson bleu il a dit à ses copains “i(l) i(l) il veut pas m(e) donner une d(e) ses écailles” du coup i(l)s sont p(l)us ses copains du coup il a dit à l’étoile de mer <4 s.> et l’étoile de mer il a dit elle + elle a dit “la pieuvre elle sait tout” du coup il a vu la pieuvre il avait peur de la grotte pa(r)ce que elle c’était tout noir §	
7 MAR 4	§ mm §	
8 LLO 4	§ et la pieuvre a +++ elle a dit “tu m(e) donnes une des éCAILLES” et il a dit “non” §	
9 MAR 5	§ et pourquoi il lui a dit d(e) donner ses écailles ? §	
10 LLO 5	§ parce que sinon i(l) va plus red(e)venir ses coPAINS du coup il a il a redonné une ++ et la pieuvre elle a donné une écaille + du coup les autres il a + le poisson il a donné une écaille à chaque ses copains du coup ses copains i(l)s sont redev(e)nus se::s copains et du coup le poisson il est il est heuREUX et du coup maintenant il en reste plus qu’une #	
11 MAR 6	mm	
12 LLO	sur lui et du coup il n’en a il n’en a i(l) et du coup tout l(e) monde tout l(e) monde ++ est est BEAU du coup tout l(e) monde à chaque + une une caille une éCAILLE +++ du coup euh le poisson i(l):: i(l):: il est heureux pa(r)ce que i(l)s sont red(e)venus son copain du coup i(l):: et +++ le poisson ++ i(l):: i(l):: tout l(e) monde ses copains jouent avec lui du coup du coup i(l) du coup à cha# ++ à chaque fois i(l)s jouent avec lui du coup <2 s.> tout l(e) monde <3 s.> tout l(e) monde ++ les poissons <3 s.> tout l(e) monde les poissons jouent avec lui et du coup et le Arc-en-ciel il est HEUreux #	
13 MAR 7	mm	
14 LLO	et du coup les autres poissons aussi i(l)s sont heureux pa(r)ce que i(l)s sont à +++ à chaque fois i(l)s ont une éCAILLE et:: euh le poisson il a p(l)us une seule écaille et après il n’en une à:: encore un autre du coup et après il a p(l)us d’éCAILLES et:: <3 s.> et a:près et après il c’est p(l)us le beau poisson ++ de les océans du coup +++ du coup euh le poisson i(l):: i(l):: i(l) il est ++ heuREUX	
15 MAR 8	il est quand même heureux même si c’est plus le plus BEAU ? <3 s.> ouais ?	
16 LLO 6	<hochement de tête négatif> <il se reprend et acquiesce> oui	
17 MAR 9	mm et pourquoi alors il est il est quand même il est quand même heureux ? §	
18 LLO 7	§ <enchaînement très rapide> pa(r)ce que les autres i(l)s sont red(e)venus ses copains et du coup il a p(l)us il a encore des copains et ++ le poisson il est heureux de:: de:: +++ il est heureux de il a i(l) il a pa(r)ce que ses copains i(l)s sont encore i(l)s sont i(l)s jouent avec lui du coup l(e) poisson à chaque fois qu’i(l) qu’il dit ils sont ils jouent avec lui et du coup i(l)s sont d(e)venus son meilleur ami #	
19 MAR 10	mm	
20 LLO	et:: +++ le poisson il est il est il est heureux de pa(r)ce que i(l)s sont i(l)s sont encore ses coPAINS + et:: euh et le poisson le poisson +++ du coup le poisson il a obéit à la pieuvre du coup il a donné à cha# à chaque une ++ écaille §	
21 MAR 11	§ mm §	
22 LLO 8	§ et et le poisson il est +++ le poisson il a il a encore une écaille et si i(l) si euh:: <4 s.> si il a encore un copain i(l) donne i(l) donne i(l) dit à les poissons euh “Arc-en-ciel tu m(e) donnes une:: une écaille” et du coup i(l) dit “oui” et du coup et après il a p(l)us d’écailles §	

23 MAR 12	§ mm §
24 LLO 9	§ du coup c'est plus le poisson de les océans et du coup euh le poisson i(l) il il est #
25 MAR 13	et il a des amis maintenant §
26 LLO 10	§ oui §
27 MAR 14	§ c'est bien Lloris

Prénom	Martin
Support	Première de couverture visible
Niveau en compréhension de lecture habituel	Très bon
Type de lecture	Lecture interactive
Durée de la retranscription	2 minutes 26 secondes
Date de naissance	17/06/2006
Sexe	Masculin

1 AUR 1	alors tu peux m(e) raconter l'histoire s'il te plaît ? §
2 MAR 1	§ ARC-en-ciel + i(l) s(e) promenait euh + et les aut(r)es poissons i(ls) disent "Arc-en-ciel tu peux jouer avec nous ?" + et lui i(l) passe + i(l) fait pas attention à eux + après + le petit poisson bleu i(l) va le suivre i(l) demande "Arc-en-ciel + tu peux m(e) donner une écaille ?" + et i(l) dit + "bah non" <2 s.> et après le petit poisson bleu i(l) reva avec ses copains ++ après i(l) s(e) promène encore ++ et i(l) dit euh :: "[z]ai pas d(e) copains" + à :: l'étoile de mer <3 s.> et l'étoile de mer elle dit "bah vas [v] ::: vas voir la pieuvre en d(e)ssous de la :: GROTTTE <3 s.> après i(l) :: va la voir et il a un peu peur ++ d'entrer
3 AUR 2	et pourquoi il a peur ?
4 MAR 2	<3 s.> pa(r)ce que:: i(l) fait noir et il a peur du noir et : ++ pa(r)ce que (il) y a des :: trois + trois tentacules ++ euh :: et deux yeux qui brillent
5 AUR 3	et alors ensuite qu'est c(e) qui s(e) passe ? §
6 MAR 3	§ donc euh : après i(l) va la voir et i(l) dit hum + "DONNE tes écailles et t(u) auras des amis !" ++ donc euh après petit poisson bleu i(l) va l(a) voir i(l) dit "tu peux m(e) donner une écaille s'il te plaît ?" après i(l) dit "oui" après il lui donne une écaille + la PLUS petite euh : <3 s.> et :: +++ après euh tout le monde veut : tout le monde veut une écaille <4 s.> donc après il lui reste p(l)us qu'une après i(l) s'amuse avec ses copains
7 AUR 4	<5 s.> et à la fin ça s(e) passe comment alors ? §
8 MAR 4	§ bah il est heureux +++ et i(l) joue <accélère le rythme> avec ses copains°
9 AUR 5	et les aut(r)es poissons ? §
10 MAR 5	§ les aut(r)es poissons ben i(ls) : +++ i(ls) sont + ben i(ls) sont aussi heureux §
11 AUR 6	§ pourquoi ? §
12 MAR 6	§ pa(r)ce que i(ls) [z]ont eu une écaille i(ls) ::: i(ls) peuvent avec euh :: + poisson Arc-en-ciel §
13 AUR 7	§ d'accord ++ bah c'est très bien

BIBLIOGRAPHIE

1. Livres

- BARAT R., 2011, *Lecture en vie-Envie de lecture*, Lyon, Éditions de la Chronique Sociale.
- FAYOL M., *Le récit et sa construction*, « Une approche de psychologie cognitive », Delachaux et Niestle, 1992
- FLORIN A., 1995, *Parler ensemble en maternelle/La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.
- FRANCOIS F., *Pratiques de l'oral*, Nathan Pédagogie, 1993 (Chapitre 4)
- FROMENT M. et LEBER-MARIN J., 2003, *Analyser et favoriser la parole des petits : un atelier de langage à l'école maternelle*, EME-Editions Sociales Françaises.
- GIASSEON.J., *La compréhension en lecture*, Ed. de Boeck, 1996
- KAIL M., *L'acquisition du langage*, Que sais-je ?, PUF, 2012
- LE MANCHEC C., 1999, *L'album, une initiation à l'art du récit*, Paris, l'Ecole.
- MAKDISSI H., BOISCLAIR A., SIROIS P., 2010, *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Canada, Presses de l'Université du Québec.
- SIMONPOLI J-F., 2000, *La conversation enfantine*, Paris, Hachette Education.

2. Mémoires

- MACQUART E., *L'étayage langagier au cycle II dans une situation de restitution*, 2002-2003, IUFM de Bourgogne.

3. Thèse

- SALAGNAC N., *Les modes de restitution d'un récit : constances et différences chez des enfants de 4 à 6 ans*, 2003, Université Paris V.

4. Cours de Master 1 SMEEF

- SALAGNAC N., Cours sur le langage et la restitution de récit

- LECLERCQ, Cours de psychologie

5. Articles

- BOUCHARDON S. et GHITALLA F., Récit interactif, sens et réflexivité, 2003.
- BRIGAUDIOT.M., Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle, *Repères* n°9, 1994, pp. 7-21
- FAYOL M., Comment le lecteur comprend un récit, *Sciences Humaines*, 1996, n°60, pp. 20-22
- KINTSCH W. et VAN DIJK T.A., Comment on se rappelle et on résume des histoires ?, *Langages*, 1975, n°40, pp. 98-116
- MAKDISSI.H., BOISCLAIR.A., Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, 2004, Québec.

Résumé du mémoire

Ce mémoire aborde la restitution d'un récit, Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans, par des enfants en classe de CP. L'expérience a été menée sur deux groupes d'élèves, chacun ayant pris connaissance de l'histoire d'une façon différente. Le premier groupe aura été confronté à la lecture « traditionnelle », autrement dit, l'enseignante lit simplement l'histoire en montrant les illustrations une à une. L'autre groupe, quant à lui, est le groupe expérimental. L'enseignante lit l'histoire tout en faisant intervenir et réagir les enfants au fur et à mesure de la lecture, en les guidant avec un questionnement précis, pensé à l'avance. Suite à ces lectures, quatre élèves de chaque groupe ont été interrogés en restitution individuelle pour nous raconter l'histoire qui venait de leur être lue.

Ce mémoire est donc une analyse comparative des données recueillies pour chaque mode de lecture. Les différences et les similitudes existantes entre les deux modes de lecture sont mises en évidence tout au long de ce mémoire.