



HAL
open science

Le rappel de récit comme acte de compréhension

Marie Millauriaux

► **To cite this version:**

Marie Millauriaux. Le rappel de récit comme acte de compréhension. Education. 2015. dumas-01412772

HAL Id: dumas-01412772

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412772>

Submitted on 8 Dec 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Marie MILLAURIAUX

soutenu le : **Trois juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Français

**Le rappel de récit comme acte de
compréhension**

Mémoire dirigé par :
Virginie MOREL

Formateur de français, ESPE d'Orléans

JURY

Cécile YAPAUDJIAN LABAT Formateur de français, ESPE Chartres,
Président du jury

Virginie MOREL Formateur de français, ESPE d'Orléans
Cécile GOREAU Professeur des écoles maître formateur

Le rappel de récit
comme acte de
compréhension

Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Mme Virginie MOREL pour sa disponibilité, ses conseils ainsi que l'aide et le soutien qu'elle m'a apporté pour la préparation de ce mémoire de recherche.

Je remercie également les enseignantes de l'école élémentaire Louis Pergaud de Vernouillet pour leur soutien, leur contribution et leurs conseils durant cette dernière année de préparation de mémoire.

Je remercie l'ESPE de Chartres pour m'avoir permis de rencontrer ma directrice de mémoire malgré l'emploi du temps prévu.

Je remercie également ma famille ainsi que mes amis pour le soutien apporté lors de ces deux années de master.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	6

Le rappel de récit et la compréhension : des liens apparents.

I. Le rappel de récit.	8
a) Qu'est-ce que le rappel de récit ?	8
b) Quels sont les points communs et les différences entre chaque cycle ? ...	8
c) Quel rôle pour l'enseignant ?	12
d) Le cadre institutionnel.	13
II. La compréhension.	14
a) Qu'est-ce que la compréhension ?	14
b) Quels sont les compétences nécessaires à l'acte de compréhension ? ...	15
III. Problématique et hypothèses.	17

Le rappel de récit en classe de CE2.

I. Séquence préparée.	19
a) Protocole expérimentale.	19
b) Description de la séquence.	20
c) Quelles données prendre en compte pour une analyse exhaustive ?	23

II.	Analyse des données.	24
	a) Analyse collective des données.	24
	b) Analyse individuelle des données.	37
III.	Interprétation des données.	38
	a) Quelles compétences ont été utilisées pour la reformulation ?	38
	b) Quelles sont les conclusions à en tirer ?	41
	c) Retour sur les hypothèses.	41
	Conclusion	44
	Bibliographie	46
	Table des matières	47
	Annexes	49
	Résumé	59

Introduction

La lecture – compréhension est une compétence traitée dans chaque cycle de l'école primaire. Qu'elle se base sur une histoire lue par l'enfant ou bien par l'enseignant, la compréhension de texte peut poser problème chez certains élèves. En effet, si l'élève ne dispose pas des compétences nécessaires à la compréhension ni des méthodes adéquates, alors celle-ci peut se révéler fragile. Dans cette optique, nous pouvons donc nous demander quelles sont les compétences et les méthodes que nous, enseignants, pouvons travailler dans nos classes pour permettre aux enfants de comprendre les textes lus.

La première partie de ce mémoire a été rédigée lors de ma première année de master. Ainsi, les cycles un, deux et trois sont abordés permettant de détailler les éléments propres à chaque cycle et relater les différences et les points communs. Grâce à ce travail polyvalent j'ai pu adapter ma seconde partie – par rapport à la classe et donc au cycle qui m'a été attribué cette année - tout en ayant par écrit les détails propres à chaque cycle.

Après avoir tissé des liens entre la reformulation et la compréhension, j'ai pu observer durant mes stages de première année les difficultés éprouvées par les élèves concernant la compréhension d'un texte lu. En effet durant une évaluation, j'ai pu remarquer que les élèves cherchaient constamment les réponses aux questions les plus simples dans leur texte. Cependant, après la lecture d'une histoire, il était possible de répondre à ces questions sans forcément retourner au texte. C'est alors que je me suis demandé si, au préalable, un travail sur le rappel de récit ainsi que sur les compétences s'y rattachant pourraient servir aux élèves. En effet, les élèves devraient comprendre et être capable de relater les événements principaux d'une histoire après une première lecture du texte. Je me suis alors demandé si le rappel de récit pourrait servir aux élèves quant à la compréhension d'un texte.

La question de recherche initiale qui s'est imposée à moi a été de savoir si les liens qui existent entre le rappel de récit et la compréhension sont éloquentes. C'est pour cela que la question de départ porte principalement sur les relations qui existent entre ces deux éléments.

Ainsi la première partie qui sera présentée dans ce mémoire portera sur les liens apparents entretenus entre la reformulation et l'acte de compréhension en définissant précisément les termes du sujet et en apportant des clarifications concernant les indicateurs ou encore les compétences liés à la correspondance rappel de récit / compréhension. De plus, un cadre institutionnel sera détaillé afin de mettre en lumière la place du rappel de récit et de la compréhension dans les instructions officielles. La problématique ainsi que les hypothèses qui s'y rapportent seront également explicitées.

Dans une seconde partie, le protocole d'expérimentation sera exposé afin de mieux comprendre le public sélectionné. De plus, la séquence menée en classe sera détaillée. L'analyse individuelle puis collective des recueils de données sera ensuite abordée afin de répondre à la problématique ainsi qu'aux hypothèses proposées en première partie.

Une conclusion brève reprendra l'essentiel du sujet en explicitant de façon claire les résultats obtenus après analyse.

Le rappel de récit et la compréhension : des liens apparents.

I. Le rappel de récit

a) Qu'est-ce que le rappel de récit ?

L'interprétation de textes narratifs peut-être construite par un système « lecture + questions ». Cependant, cette forme ne suffit pas quant au développement des compétences nécessaires à un exercice de compréhension chez les élèves. C'est ainsi, que la reformulation, plus communément introduite sous le terme de « rappel de récit »¹ entre en jeu, visant tous les cycles de l'école primaire. Ce dispositif d'aide à la compréhension se manifeste aussi bien sous forme d'oral que d'écrit dans lequel les élèves utilisent leurs propres mots afin de reconstituer ce qu'ils ont pu entendre ou lire. En effet le support, d'une histoire lue par l'adulte à un texte lu par les élèves eux-mêmes, varie en fonction du cycle visé.

b) Quels sont les points communs et les différences entre chaque cycle ?

Lorsque l'on aborde le dispositif de rappel de récit au cycle un², on parle alors d'une activité langagière où l'enfant va reformuler ce qu'il a compris, avec ses propres mots, à partir d'une histoire lue par l'enseignant. La compétence visée ici se reporte donc à la compréhension en langage écrit ainsi qu'à la pratique d'une activité langagière. Ce travail de reformulation se fait progressivement afin que chaque élève développe à son rythme cette compétence. Le but de ce dispositif n'est pas de se remémorer parfaitement l'histoire lue, mais bel et bien de s'appuyer sur des éléments clés. Même si les productions orales des enfants reprennent beaucoup d'éléments du texte, il y a tout de même une restructuration des éléments de l'histoire et donc

¹ GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie. *Lectorino & Lectorinette – Apprendre à comprendre des textes narratifs*. P. 19.

² BRIGAUDIOT, Mireille, DEFRANCE, Marie-Alix, DUCANCEL, Gilbert, GAILLARD, Jean-Luc, LHUIL-
LER, Claudine, RILLIARD, Jacques. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*.

une reformulation. On remarque que pour appréhender les différentes compétences il est plus efficace, d'un point de vue didactique, de travailler les relations causales, c'est-à-dire les questions portant sur le « pourquoi ? » ou le « comment ? » par exemple, plutôt que sur la chronologie de l'histoire qui pose généralement moins de difficultés aux enfants. Cependant, selon les diverses classes composant le cycle 1, les attentes ainsi que les productions orales des élèves diffèrent.

Concernant le rappel de récit en cycle un, on remarque que cette méthode qui va permettre d'évaluer la compréhension des élèves, est pratiquée grâce à l'oral. L'enseignant va lire une histoire, accessible à des élèves de trois à six ans, afin qu'ils puissent bien appréhender cette histoire, puis la restituer grâce à leurs propres mots. Cette restitution à l'oral évolue chaque année puisque les élèves développent des compétences qui vont leur permettre de mieux raconter les histoires, avec des relations causales. En grande section, la restitution d'un ordre logique est indispensable à la compréhension.

Concernant le cycle deux, les avantages du rappel de récit sont illustrés en cinq points³ :

- Le rappel de récit donne un but à la lecture d'un texte : les élèves deviennent actifs pour la finalisation de la tâche de lecture.

- Les élèves sont plus sensibles quant à l'organisation et la hiérarchie d'un texte s'ils savent qu'ils doivent comprendre en plus de mémoriser.

- On peut remarquer chez les élèves utilisant le rappel de récit, une augmentation du stock lexical grâce à l'acquisition de vocabulaire nouveau, qu'ils doivent retenir et donc comprendre afin de pouvoir réutiliser ces termes à bon escient.

- La planification d'un discours, la cohérence et la logique d'un texte raconté suppose le développement de prolongement tel que la production d'écrit.

- L'enseignant évalue les capacités de ces élèves quant à la compréhension et au langage oral afin qu'il puisse adapter ces enseignements.

Le rappel de récit favorise le développement des diverses compétences exigées chez les élèves. Les compétences utilisées pour « l'expression en continu » sont donc en lien avec des recherches portées sur le développement de la lecture et

³ GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie. *Lectorino & Lectorinette – Apprendre à comprendre des textes narratifs*. P. 15.

de l'écriture. La compréhension dépend de la représentation mentale chez le lecteur, plus il est capable de construire celle-ci, plus il comprendra un texte.

Les situations de rappel de récit sont mise en œuvre en cycle trois en tant qu'intervention pédagogique⁴. Les éléments révélateurs de compréhension de texte chez les élèves sont mis en valeur grâce au rappel de récit. Les élèves vont « rapporter de façon personnelle » ce qu'ils ont lu et compris. Tout comme en cycle deux, afin de voir le véritable travail de compréhension, il ne s'agit pas juste de poser des questions portant sur le texte, mais bel et bien de demander à l'élève de raconter l'histoire afin de juger et d'évaluer ses capacités à structurer l'histoire et donc la compréhension du texte. En plus d'améliorer les capacités de compréhension d'un texte, le rappel des récits va permettre aux élèves de cycle trois (tout comme aux élèves de cycle un et deux) une meilleure articulation du langage oral ainsi qu'une augmentation des capacités d'écoute. Le procédé du rappel de récit est très difficile à aborder dans une classe, et les élèves se perdent vite dans leur récit, c'est pourquoi le professeur va avoir un rôle de médiateur, afin de guider ses élèves dans les différentes étapes de la compréhension d'un texte. De plus, même les élèves de cycle trois réagissent à cette méthode à travers des jeux, comme l'identification à un personnage, son portrait etc. Comme le suggère le bulletin officiel de 2008, les élèves de cycle deux et trois doivent être capables de comprendre un texte littéraire, c'est pourquoi le rappel de récit s'intègre aussi dans la compréhension de ce type de textes. Les élèves doivent, à la lecture d'un texte littéraire, s'engager et réagir au texte proposé. Il faut qu'ils établissent des liens avec leurs propres expériences. La mise en place de stratégie est alors nécessaire, les élèves doivent créer une image mental en essayant de s'appropriier le personnage, sa vie, etc. afin de mieux comprendre le texte. Lors de la lecture de celui-ci ils intègrent, en plus d'essayer de comprendre le texte, les différents sentiments et sensations que peut dégager ce type de texte.

Le rappel de récit se révèle utile et permet une évolution considérable quant aux compétences recherchées chez les élèves au niveau de la compréhension.

- ⁴ GIASSON, Jocelyne. *La lecture - De la théorie à la pratique*.

Avec les différentes synthèses exercées grâce aux ouvrages sélectionnés concernant le rappel de récit et ses diverses caractéristiques selon les cycles de l'école primaire, nous allons désormais pouvoir nous intéresser aux points communs ainsi qu'aux différences entre ces cycles au sujet du rappel de récit comme acte de compréhension.

■ Les points communs :

Tout d'abord, il est nécessaire de dire que, dans tous les cas, l'activité de reformulation se fait aussi bien grâce à une restitution orale qu'une restitution écrite. En effet, pour chacun des cycles, les élèves se doivent de raconter ce qu'ils ont compris à l'oral. Même si le support peut s'avérer différent, les élèves ont le même objectif à atteindre, soit dégager les mots clés et les idées principales et reformuler en s'aidant des moments clés retenus dans l'histoire.

De plus, on remarque très largement que les compétences mises en jeu dans ce type d'activités sont similaires dans chaque cycle. En effet, la compréhension d'un texte lu, la pratique d'une activité langagière ainsi que l'écoute sont des éléments primordiaux qui sont développés durant une activité de rappel de récit. Ces diverses compétences sont exigées par les programmes de l'école, et cette activité les privilégie, et permet également au professeur de cerner les différentes difficultés éprouvées par les élèves.

Ensuite, on voit le rôle essentiel du professeur puisqu'il s'agit ici d'un médiateur qui va guider les élèves tout au long de leurs productions. Ceux-ci peuvent se perdre facilement dans leurs productions orales, c'est pourquoi le professeur se doit de les aiguiller, les diriger.

Pour chaque cycle, les élèves doivent apprendre à développer leurs capacités d'écoute lorsque le texte est lu par l'enseignant.

Nous pouvons également aborder l'évolution du stock lexical grâce à l'apport de vocabulaire nouveau. En effet, dans chaque cycle, les élèves agrandissent leur vocabulaire grâce à l'acquisition de mots nouveaux.

Pour terminer, malheureusement, on remarque que pour chaque cycle de l'école primaire, le rappel de récit n'est pas une activité langagière très répandue dans les écoles. Les professeurs l'utilisent peu malgré son efficacité du fait qu'il s'agisse d'une activité complexe et difficile à mener. Cependant, lorsqu'on remarque les différents progrès des élèves présentés à travers les exemples des ouvrages du

corpus, on peut très largement affirmer que le rappel de récit peut jouer un rôle important quant à l'évolution des compétences demandées à un élève. Cette activité n'est pas à négliger, au contraire elle possède de grandes perspectives d'évolution. C'est pourquoi les auteurs cités la mettent en valeur à travers des activités ludiques et guidées, qui vont permettre une meilleure appropriation de l'activité, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Avec le rappel de récit, nous ne faisons pas seulement face à une activité langagière après la lecture d'une histoire, mais à une activité langagière permettant l'évaluation de la compréhension et donc des aménagements propres à chaque élève pour les permettre de progresser.

■ Les différences :

Concernant les différences, celles-ci sont plutôt variées. Tout d'abord, concernant le support, celui-ci se diversifie selon le cycle visé. En cycle trois, les élèves vont lire les textes qu'ils vont devoir expliquer, mettant alors différentes capacités en scène concernant leurs compétences au niveau de la lecture. De plus, les attentes du professeur quant à l'évaluation de ses élèves changent selon le cycle visé.

Quand les élèves de cycle trois doivent s'approprier une représentation mentale de l'histoire et des événements de celle-ci afin de la restituer, les élèves de cycle un, eux, se doivent de repérer les mots clés et les moments importants de l'histoire en mettant en place un ordre chronologique.

A travers la compréhension de textes littéraires par exemple, nous pouvons dire que les élèves de cycle trois découvrent divers supports de lecture.

Même s'il ne s'agit pas vraiment d'une différence, au fil des années et donc des classes, les élèves vivent une évolution quant au rappel de récit. C'est-à-dire que plus ils grandissent, plus ils doivent être capable d'ordonner leurs idées de manière logique et hiérarchique. Même si ce n'est pas le but précis de la reformulation (du moins en cycle un), ces étapes se font naturellement et sont nécessaires quant à la formulation d'un énoncé clair mais également pour faciliter la compréhension à l'intention d'un tiers.

c) Quel rôle pour l'enseignant ?

Le professeur joue un rôle essentiel. Au cycle un il doit apprendre à modérer ses attentes en plus de bien sélectionner les histoires qu'il lira. La compréhension

des élèves s'évalue par une construction logique et chronologique des faits ainsi que par une restitution orale des événements clés, racontés par l'élève.

Plus généralement, les élèves sont très largement guidés par le professeur pour mener à bien leur activité de rappel de récit afin d'aider à la compréhension d'un texte. Tout d'abord le professeur explique et précise les différentes caractéristiques du texte étudié et il explicite les tâches que les élèves devront exercer en lisant leur texte, à savoir l'apport d'expression et de vocabulaire nouveau par exemple. Les consignes spécifiques sont données avant la lecture du texte, c'est-à-dire que les élèves savent qu'ils vont devoir le reformuler avant de le lire ou l'écouter. La compréhension des textes se joue sur plusieurs séances, il faut donc porter une attention particulière au rappel de la séance précédente. La reformulation se fait par la mémorisation de mots-clés ou d'informations importantes. Des segmentations, des explicitations et des rappels seront nécessaires pour permettre aux enfants une meilleure compréhension et donc une meilleure activité langagière

d) Le cadre institutionnel

La maîtrise de la langue française est un élément fondamental des programmes publiés par l'Education Nationale. La reformulation d'énoncé et de textes prennent une place importante du cycle un jusqu'au cycle trois car elle permet à l'enseignant de voir les diverses acquisitions faites par les élèves concernant la compréhension d'un texte.

Le bulletin officiel de juin 2008⁵ :

A l'école maternelle, les attentes portées quant à la maîtrise de la langue française et donc au rappel de récit comme acte de compréhension sont les suivantes :

Ils [...] **reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu**. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, **marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents**, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente. **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.**

⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Le BO : Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Numéro Hors-Série du BO n°3, 19 juin 2008. Paris : CNDP, 2008

Concernant les classes d'apprentissages fondamentaux (CP, CE1), les attentes en français sont les suivantes :

Le respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) [...] les prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. Ils s'entraînent à **écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions.** [...] à **comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit.**

Pour les classes du cycle d'approfondissements, les attentes sont les suivantes :

[L'élève] s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour **reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.**

- **compréhension** des phrases ;

- **compréhension** de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;

- **compréhension** de textes informatifs et documentaires ;

- **compréhension** de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

L'élève apprend à **comprendre le sens d'un texte** en **reformulant l'essentiel** et en répondant à des questions le concernant.

Cette compréhension s'appuie sur **le repérage des principaux éléments** du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en **l'observation des traits distinctifs** qui donnent au texte sa **cohérence** : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

II. La compréhension

a) Qu'est-ce que la compréhension ?

Dans un simple dictionnaire, la compréhension est définie comme « une action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature de quelque chose »⁶ ou comme l' « aptitude à comprendre »⁷.

Les auteurs d'ouvrages scientifiques⁸ définissent, quant à eux, la compréhension comme une activité difficile qui nécessite de mêler diverses informations – aussi bien explicites qu'implicites – afin de se représenter mentalement et de manière cohérente – à savoir chronologiquement et en situation de causes à effets – les élé-

⁶ DICTIONNAIRE LAROUSSE. Définitions : compréhension – Dictionnaire de français Larousse. [en ligne].

⁷ *Ibid.*

⁸ GIASSON, Jocelyne. *La lecture - De la théorie à la pratique.*
FAYOL, Michel. *Aider les élèves à comprendre.*

ments fondamentaux d'une histoire. Mieux qu'une définition, ils explicitent les éléments qui entrent en jeu et qui deviennent indispensables à l'acte de compréhension.

b) Quels sont les compétences nécessaires à l'acte de compréhension ?

Afin de favoriser la compréhension à travers le rappel de récit, les élèves doivent maîtriser trois compétences fondamentales. Ainsi, les compétences inférentielles, narratives et lexicales vont permettre aux élèves « d'autoréguler leur activité de compréhension de textes »⁹. Ces compétences sont également perçues comme des indicateurs qui vont permettre à l'enseignant de voir si l'élève a bien compris le texte qui lui a été proposé. Une brève description de chaque compétence va être apportée afin d'explicitier au mieux le sujet.

Les compétences lexicales :

Elles définissent tout ce qui touche au vocabulaire. En effet, les connaissances lexicales représentent le bagage lexical dont dispose l'élève. Ces compétences aideraient à la compréhension du fait que plus un élève présente un bagage lexical fourni, plus cet élève sera apte à comprendre ce qu'il lit. De ce fait, cet élève apprendra plus facilement de nouveaux mots grâce à un contexte lexical qu'il connaît déjà. La mémorisation du mot et de sens sera donc à la portée de ce type d'élève. Au contraire, un élève dépourvu de bagage lexical correct aura d'autant plus de mal à comprendre un texte puisque celui-ci sera alimenté par des mots se révélant totalement inconnu de l'enfant. Celui-ci se retrouve alors prisonnier de son bagage lexical dit pauvre puisque ne comprenant pas le texte à cause d'un vocabulaire trop élevé pour son niveau, l'élève lira de moins en moins et ne pourra élargir son vocabulaire sans aide.

Les compétences lexicales ont donc une importance dominante quant à la compréhension d'un texte. Celles-ci se révèlent être un véritable atout pour une partie des élèves mais également un handicap important pour l'autre partie qui n'arrive pas à suivre le schéma lexical à savoir « acquisition – mémorisation – réemploi ».¹⁰

⁹ GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie. *Lectorino & Lectorinette – Apprendre à comprendre des textes narratifs*. P. 8

¹⁰ *Ibid.*, p. 10

Les compétences narratives :

Il est évident que les compétences narratives permettent la compréhension puisque les représentations mentales facilitent très largement la mémorisation. En effet, on peut dire que la compréhension est indivisible de la mémorisation d'idées principales contenues dans un texte. Si un élève arrive à se représenter mentalement et de manière cohérente les idées (et non les mots) qui font parties du texte, alors celui-ci ne peinera pas à comprendre le sens et la visée de sa lecture.

L'élève doit également apprendre à raconter. Il faut cependant faire attention puisqu'un élève qui racontera l'histoire de manière chronologique ne signifie pas qu'il l'a comprise. En effet, la chronologie est un élément de la compréhension mais elle doit se rattacher systématiquement à une structure, à un enchaînement logique – c'est-à-dire une relation de causes à effets - que l'élève doit d'abord se représenter mentalement avant de commencer son récit. Si l'élève n'arrive pas à utiliser les marqueurs temporels en les liants à des liens de causalité alors les compétences narratives ne sont pas tout à fait acquises. Il s'agit là de compétences difficiles à acquérir nécessitant du temps et de l'entraînement mais elles sont tout de même indissociables de la compréhension en lecture.

La représentation mentale est donc la première étape à franchir dans l'acquisition des compétences narratives. Lorsque l'élève parviendra à se représenter mentalement les idées essentielles du texte alors il pourra commencer une activité de rappel de récit qui permettra de voir si l'élève a compris ou non le texte.

Les compétences inférentielles :

Elles se rapportent à «l'implicite ». Lorsque les élèves lisent un texte, ils doivent mettre en relation divers éléments tels que l'affect, la connaissance, l'identité psychologique, les états mentaux du personnage, etc. afin de dégager une idée non explicité présente dans ce texte. Plus l'élève disposera de connaissances sur le thème traité dans le texte, plus il comprendra les éléments implicites présents dans celui-ci. Une représentation mentale est alors nécessaire et prouve donc que l'élève a véritablement compris le texte. Si l'élève n'expose pas l'implicite ou s'il se révèle erroné, alors on peut se demander si l'élève a vraiment saisi le sens du texte qu'il a lu.

L'autorégulation en lecture-compréhension :

L'acquisition de ces trois compétences cherche à offrir à l'élève une autonomie particulière qui lui permettra d'élaborer des stratégies de lecture amenant à la compréhension d'un texte sans aide extérieur.

[...] c'est que la qualité de la compréhension dépend de stratégies [...] :

- Assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier [...].
- S'intéresser aux relations causales [...].
- Fabriquer une représentation mentale [...].
- Déterminer ce qui est important et le mémoriser.
- Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul.
- Produire des inférences.
- Utiliser ses connaissances antérieures.
- Prévoir la suite.
- Résumer.
- Contrôler et réguler sa compréhension.¹¹

On peut désormais affirmer que ces compétences visent à favoriser très largement l'autonomie et l'activité des élèves dans l'acte de lecture et que celles-ci sont nécessaires à une compréhension efficace.

III. Problématique et hypothèses

Selon les différents ouvrages scientifiques étudiés, le rappel de récit est défini comme un élément fondamental et nécessaire à la compréhension de l'élève. Les divers indicateurs de la compréhension ainsi que les différentes méthodes utilisées pour le rappel de récit nous montrent que celui-ci est défini comme un outil efficace bien que peu utilisé. Dans cette optique, nous pouvons alors nous demander en quoi le rappel de récit rend-il compte de la compréhension de textes pour des élèves de cycle deux et plus particulièrement de CE2.

Le travail de reformulation comme aide à la compréhension repose donc sur plusieurs hypothèses. Il semble que le rappel de récit met en lumière les obstacles sur lesquels les élèves se heurtent avant d'accéder à la compréhension d'un texte. Ce travail s'appuie donc sur les hypothèses selon lesquelles les indicateurs de la compréhension décrits dans la première partie aideraient l'enseignant à discerner la /

¹¹ *Ibid.*, p. 17-18.

les compétence(s) qui peut(-vent) poser problème à l'élève. Ces indicateurs auraient un poids prépondérant dans la compréhension chez un jeune élève. De plus, le fait de réitérer les propos favoriserait les apprentissages et donc la compréhension. Pour terminer, les variations de lecture auraient également un poids déterminant dans l'acquisition des compétences nécessaires à la compréhension d'un texte.

Le rappel de récit en classe de CE2

I. Séquence préparée

a) Protocole d'expérimentation

Afin de mieux saisir les analyses qui seront menées dans cette partie il est nécessaire de décrire le contexte dans lequel les recueils de données seront collectés. Ceux-ci ont été effectués auprès d'un public âgé de neuf ans. Trois élèves faisant partie d'une classe de vingt-neuf CE2 seront interrogés. Ces trois élèves font partis de la classe qui m'a été attribuée en tant que PES et que j'ai donc à charge à mi-temps depuis le début de l'année. Je peux aisément dire que je connais mes élèves et que je peux méthodiquement choisir le public désiré pour les analyses.

J'ai choisi d'interroger ces élèves puisqu'ils présentent des niveaux de compréhension en lecture différents. Deux élèves sont de niveaux plutôt moyens alors que le dernier présente un niveau faible. Les autres élèves feront l'activité de manière écrite tandis que les trois sélectionnés seront enregistrés puisqu'ils seront soumis à des exercices de rappel de récits oraux. Durant la séquence menée, tous les élèves feront face à des questionnaires écrits.

Ainsi le recueil de donnée sera composé de deux enregistrements avec une restitution orale de la lecture, de deux questionnaires de compréhension et d'une trace écrite individuelle.

Le rappel de récit est une activité orale ou bien écrite, c'est pour cela que j'ai choisi d'enregistrer mes élèves mais également de leur donner des traces écrites à produire à travers des consignes simples (résumé) ou bien des questionnaires. Les enregistrements auront lieu lors de la première et la troisième séance. La seconde séance sera principalement composée de productions écrites. Chaque support sera donc retranscrit minutieusement afin d'établir des liens avec les compétences exposées dans la partie précédente.

Afin de rendre compte des hypothèses exposées, le public a été méthodiquement choisi afin de privilégier le qualitatif au quantitatif.

b) Description de la séquence

Une brève description de la séquence menée en classe sera ici détaillée afin de réellement comprendre les enjeux de chaque séance. Celles-ci seront décrites de manière simplifiée puisqu'elles reprennent exactement la séquence exposée dans un ouvrage¹². La description des séances visera à expliciter les compétences – décrites précédemment - mises en jeu dans la séquence.

La séquence s'appuiera sur un texte nommé *Nasreddine et son âne*¹³ sur lequel plusieurs exercices de compréhension seront mis en place. Même si la séquence proposée est composée de six séances complètes, j'ai décidé d'expérimenter mes hypothèses à partir des trois premières séances, portant sur les deux premiers extraits de l'œuvre.

Séance 1 :

Cette séance débute par la distribution du premier extrait. Les questions n'ont pas été distribuées afin d'éviter une lecture dite « brouillon » par les élèves. En effet, certains élèves auront tendance à vouloir répondre rapidement aux questions en survolant le texte. Après une lecture silencieuse des élèves, celui-ci est lue par plusieurs élèves à voix haute. Après ces diverses lectures, les élèves surlignent les mots de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas. Ceux-ci ont été expliqués à toute la classe. Les mots ont également été écrits sur des papiers puis mis dans une petite boîte. Ces papiers seront prochainement piochés afin de vérifier que les élèves aient bien acquis un vocabulaire nouveau. Après ce travail lexical, les enregistrements ont débuté. Les trois élèves ont été interrogés et enregistrés. Ils avaient pour consigne de « Raconter l'histoire qui vient d'être lue ». Une mise en commun orale a été effectuée afin de relater ensemble les principaux faits de l'histoire. Ensuite, un questionnaire a été distribué. Les élèves y ont répondu par écrit et individuellement.

L'objectif principal de cette séance est donc d'amener tous les élèves à se créer une image mentale à la lecture de l'histoire. De plus, les élèves doivent comprendre l'intérêt de se créer une telle image. En effet, ils doivent assimiler que

¹² *Ibid.*, p.152 - 169

¹³ WEULERSSE, Odile. *Nassreddine & son âne*.

l'image mentale qu'ils vont élaborer va leur permettre de restituer l'histoire et donc de la comprendre. Les compétences lexicales sont principalement mises en jeu lors de cette séance. De plus, les compétences narratives (création d'une image mentale) sont exposées aux élèves en fin de séance. Cela va permettre de voir si la création d'une image mentale aide les élèves à l'acte de reformulation lors des séances prochaines.

Cette séance prend donc en compte des variations de lecture, puisque d'abord lu individuellement, le texte sera ensuite lu à voix haute par des élèves tirés au sort, qu'ils soient bon ou moins bon lecteur. De plus, la séance se conclut par une explication des représentations mentales et de leur importance dans la compréhension. Ainsi, une comparaison sera faite entre le rappel de récit sans représentation mentale et le rappel de récit avec celle-ci. A l'issue de ces séances, l'enseignant pourra déterminer si les difficultés peuvent provenir de l'absence d'une représentation mentale ou encore d'un problème lexical. Pour terminer, nous allons pouvoir vérifier si la réitération des propos grâce au questionnaire à choix multiple qui suit la reformulation des trois élèves permet une meilleure compréhension de l'histoire.

Séance 2 :

Pour commencer cette séance, un retour sur les acquis de la séance précédente est nécessaire. C'est pourquoi cette séance débute par un rappel du vocabulaire énoncé lors de la première séance à l'aide de la boîte et des papiers. Ensuite, les élèves vont devoir répondre individuellement et de manière écrite à des questions portant sur les idées essentielles du texte. Il est nécessaire de préciser que le texte ne sera pas relu. Puis, après avoir répondu au questionnaire, les élèves vont devoir produire un résumé écrit de l'histoire. Ensuite, ils reprennent leur texte afin de surligner les éléments qui auraient pu les aider à répondre aux questions. Une correction collective aura lieu.

La séance se poursuit par une explication de l'implicite à travers un exemple sous forme de question –réponse. Les élèves comprennent à ce moment-là que tout n'est pas présent dans le texte. A travers les données du texte ainsi que leurs connaissances, les élèves se rendent compte qu'ils peuvent répondre à des questions

dont les réponses ne sont pas écrites clairement dans le texte. Un questionnaire fonctionnant essentiellement sur l'implicite est alors distribué aux élèves.

L'objectif principal de cette séance est de montrer aux élèves que grâce à la représentation mentale qu'ils s'étaient faits de l'histoire lors de la séance précédente, ils ont pu répondre à des questions sans avoir le texte sous les yeux. De plus, les élèves doivent assimiler le fait que certaines questions obligent à raisonner et non à recopier simplement le texte.

Grâce à cette séance, l'enseignant pourra constater ou non la présence de difficultés concernant les compétences inférentielles. De plus, le fait de reprendre les mots de vocabulaire de la séance précédente va permettre aux élèves de se remémorer grâce au lexique les événements de l'histoire sans pour autant l'avoir relu. Ainsi, l'enseignant pourra voir si le fait de réitérer les propos à travers le vocabulaire va permettre aux élèves de mieux comprendre et de mieux se remémorer l'histoire. De plus, grâce à un questionnaire ouvert, les élèves vont pouvoir, à travers les questions, se remémorer des éléments du texte et l'enseignant pourra voir à ce moment-là si le fait de réitérer des éléments à travers un questionnaire va permettre aux élèves de mieux comprendre le texte. Enfin, dans cette séance, les élèves travaillent individuellement. La phase collective n'aura lieu que lorsque les élèves auront terminé de répondre aux questions chacun de leur côté. Ainsi, l'enseignant pourra déterminer si cette variable a véritablement un impact sur la compréhension des élèves.

Séance 3 :

Cette séance a une tournure désormais connue des élèves. En effet, elle va débiter par un rappel des séances précédentes à travers les acquisitions des élèves. Ainsi la représentation mentale ainsi que l'implicite seront rappelés. Le rappel du vocabulaire est également présent dans cette séance. Ensuite, les élèves vont devoir, oralement et collectivement, émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire et plus particulièrement des caractéristiques propres au personnage et à son histoire. Le texte est distribué et lu individuellement puis par l'enseignante afin de varier les types de lectures. L'extrait est ensuite décomposé par les élèves afin d'indiquer à chaque dialogue « Qui parle ? ». Après une correction collective, une lecture avec rôle est mise en place. Le deuxième enregistrement est alors activé

lorsque les trois mêmes élèves vont reformuler la seconde partie de l'histoire. Ensuite, le vocabulaire sera expliqué sous la même forme que la première séance. Les hypothèses émises par les élèves en début de séance seront alors confrontées à la réalité du texte.

Les objectifs ici sont les mêmes que les deux séances précédentes. En effet, l'assimilation d'une représentation mentale ainsi qu'une compréhension de l'implicite amènent à une compréhension significative du texte. Lors de cette séance, les trois compétences nécessaires à une bonne reformulation sont abordées.

Dans cette séance, l'enseignant va déterminer si les variables « lecture par l'enseignant » et « travail collectif sur les hypothèses » ont un impact sur la compréhension des élèves. De plus, le fait d'émettre des hypothèses sur la suite de l'épisode étudié lors des séances précédentes amène les élèves à réitérer les faits qui se sont déroulés dans le premier extrait de l'histoire. L'enseignant pourra donc déterminer si répéter les événements permet aux élèves de mieux comprendre le texte qu'ils ont déjà lu. Pour terminer, cette séance va également permettre à l'enseignant de dégager les difficultés liées aux trois compétences nécessaires à la compréhension d'un texte puisqu'un travail sur le vocabulaire sera mis en place mais il pourra aussi remarquer les différences liées aux compétences narratives en confrontant les résultats de la première séance avec ceux de la dernière.

c) Quelles données prendre en compte pour une analyse exhaustive ?

Grâce à la description des séances menées en classe, nous allons pouvoir distinguer les données à prendre en compte pour mener une analyse complète.

Nous pouvons affirmer que grâce aux textes qui se révèlent riches en matière de vocabulaire et d'implicite, nous allons diriger les analyses de données à partir des trois compétences explicités dans la première partie, à savoir les compétences lexicales, narratives et inférentielles. De plus, il est nécessaire de définir des événements primordiaux qui doivent être relatés dans les récits des élèves. Enfin, l'ordre de passage des élèves enregistrés à une importance, chacun présentant un niveau différent. C'est pourquoi, l'ordre de passage sera précisé.

Ainsi, pour tenter de répondre avec efficacité aux différentes hypothèses énoncées, les variations de lecture, la réitération des propos ainsi que la détection

des difficultés liées aux compétences seront détaillées et expliquées pour répondre convenablement à la problématique explicitée dans ce mémoire.

II. Analyses des données.

a) Analyse individuelle des données

❖ Séance 1 :

Afin de confirmer une bonne reformulation du texte, la première séance¹⁴ propose neuf événements qualifiés de principaux devant être relatés. Grâce à ces neuf points, un tableau va pouvoir être créé afin de voir si les élèves ont correctement relatés ces événements. A partir de la transcription présente en annexe (page 49), j'ai pu compléter les tableaux par rapport aux dires des élèves. Les événements seront donc qualifiés de « relatés », « non relatés » ou encore « partiellement relatés » lorsque l'évènement n'est pas complet.

Le second tableau présente les trois compétences vues précédemment. Grâce à celui-ci nous allons voir quelles compétences ont été utilisées pour la reformulation de l'histoire. Une explication sera apportée pour décrire précisément et justifier les choix du tableau.

Ces tableaux sont individuels et décrivent précisément ce que chaque élève a rappelé. Cette partie sera donc consacrée à une analyse individuelle des données. Ainsi les données enregistrées mais également les données écrites seront analysées.

Les élèves sont passés dans l'ordre suivant : élève 1, élève 2 puis élève 3.

Elève 1 : Annexe 1 (page 49)

Evènements ¹⁵	Relatés	Non relatés	Partiellement relatés
1. Nasreddine arrive au marché sur son âne et l'attache solidement à un arbre.		✦	
2. Il attire si bien les acheteurs qu'il réussit à vendre tous ses produits et recueille des compliments qui le		✦	

¹⁴ GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie. *Lectorino & Lectorinette – Apprendre à comprendre des textes narratifs*. P. 152 - 158.

¹⁵ *Ibid.*, p. 156

rendent heureux.			
3. Après avoir fait ses courses, il retourne chercher son âne mais celui-ci a disparu.			✦
4. Il comprend que son âne a été volé, il est paniqué.		✦	
5. Il crie « Au voleur ! » mais personne ne l'entend.			✦
6. Un marchand lui propose de monter sur une échelle pour mieux se faire entendre.			✦
7. Juché sur son escabeau, Nasreddine menace la foule : si on ne lui ramène pas son âne, il fera ce que son père a fait quand on lui a volé son âne, et ce qu'il a fait était si terrible que tout le monde s'en souvient.		✦	
8. Mais les auditeurs ne se rappellent plus ce que le père de Nasreddine a fait.		✦	
9. Nasreddine les prévient qu'il va raconter un récit terrifiant mais cela ne les décourage pas.		✦	

Le premier élève à avoir été interrogé présente des difficultés quant à la compréhension de texte. Cependant, si cet élève est accompagné et guidé il peut largement comprendre l'essentiel d'un texte. Grâce au tableau ci-dessus ainsi qu'à la transcription, nous pouvons voir que l'élève présente beaucoup de difficultés concernant la compréhension de ce texte. Il s'agit d'un extrait plutôt long qui n'a pas été expliqué. Etant le premier interrogé, cet élève n'a rendu qu'une très brève reformulation, ne relatant que partiellement trois événements. Certains de ces événements n'ont pas été compris. En effet, cet élève pense que l'âne s'est échappé et non pas qu'il a été volé. Cette confusion pourrait poser des problèmes concernant la suite de l'histoire. En effet, cet élève n'a pas relaté la menace de Nasreddine aux passants. Pensant que l'âne s'est échappé, l'élève pense que Nasreddine veut attirer l'attention des passants pour demander où est son âne.

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales		✦	
Narratives			✦
Inférentielles			

Concernant les compétences nécessaires au rappel de récit, nous pouvons voir que malgré le court récit de cet élève, celui-ci s'est souvenu du mot « escabeau », mot qu'il ne connaissait pas puisque surligner dans son texte. Grâce à ce mot, l'élève a pu relater partiellement un des événements principaux de l'histoire. Cependant les compétences narratives ne sont pas exploitées chez cet élève. En effet, nous pouvons dire que si l'élève avait réussi à construire une bonne représentation mentale de cette histoire, alors il aurait pu relater beaucoup plus d'évènements.

Ainsi, j'ai pu détecter chez cet élève des difficultés qui peuvent être liées aux compétences narratives. La comparaison avec la troisième séance permettra d'affirmer ou non si les difficultés de compréhension sont véritablement liées aux compétences narratives. Grâce aux compétences lexicales, cette élève a pu relater un événement – celui de l'escabeau – je peux donc dire que grâce à cette compétence, l'élève a pu raconter ce fait en le reliant au mot qu'il venait d'apprendre. Si l'élève n'avait pas utilisé cette compétence, nous aurions pu relier cette difficulté de compréhension à un niveau lexical. Grâce à l'annexe 4 (page 50), nous pouvons voir que la réitération à travers le questionnaire à choix multiple n'a pas réellement eu d'impact sur la compréhension de cet élève. En voyant les différentes réponses possibles, l'élève n'a pas su se remémorer le texte, montrant une compréhension beaucoup trop fragile.

Elève 2 : Annexe 2 (page 49)

Evènements	Relatés	Non relatés	Partiellement relatés
1. Nasreddine arrive au marché sur son âne et l'attache solidement à un arbre.		✦	
2. Il attire si bien les acheteurs qu'il réussit à vendre tous ses produits et recueille des compliments qui le rendent heureux.			✦
3. Après avoir fait ses courses, il retourne chercher son âne mais celui-ci a disparu.			✦
4. Il comprend que son âne a été volé, il est paniqué.		✦	
5. Il crie « Au voleur ! » mais personne ne l'entend.			✦

6. Un marchand lui propose de monter sur une échelle pour mieux se faire entendre.			✦
7. Juché sur son escabeau, Nasreddine menace la foule : si on ne lui ramène pas son âne, il fera ce que son père a fait quand on lui a volé son âne, et ce qu'il a fait était si terrible que tout le monde s'en souvient.	✦		
8. Mais les auditeurs ne se rappellent plus ce que le père de Nasreddine a fait.		✦	
9. Nasreddine les prévient qu'il va raconter un récit terrifiant mais cela ne les décourage pas.		✦	

Chez cet élève, nous pouvons voir qu'une majorité des évènements a été relatée entièrement ou partiellement. Malgré un court récit, cet élève qui présente quelques difficultés de compréhension (notamment liées à une dyslexie) a tout de même réussi à reformuler une partie de l'histoire. Grâce à l'enregistrement, nous pouvons entendre que cet élève se souvenait au fur et à mesure de son récit de divers évènements grâce aux intonations dans sa voix.

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales		✦	
Narratives		✦	
Inférentielles			

Comme pour l'élève précédent, celui-ci a réutilisé le mot « escabeau » qu'il avait également surligné dans son texte. Malgré son court récit, il a relaté cet évènement en s'appuyant sur ce mot de vocabulaire. De plus, en relatant partiellement plus de la moitié des évènements, nous pouvons dire que cet élève commence à développer ses compétences narratives. En effet, il se peut qu'il ait débuté la construction d'une image mentale. Même si son récit est plutôt mal organisé, les faits sont présents grâce à la construction mentale de l'histoire. Cet élève s'est souvenu au milieu de son récit, que Nasreddine avait vendu des œufs pour aider sa famille. Nous pouvons donc parler d'un début de représentation mentale.

Cet élève a probablement quelques difficultés liées aux compétences narratives, ce qui l'empêche de relater la totalité des événements. Cependant, si cette compétence est exploitée plus souvent, cet élève va progresser et va donc pouvoir produire des récits plus précis. Tout comme l'élève précédent, les difficultés en lien avec ces compétences seront plus claires grâce à la comparaison avec la dernière séance. De plus, la réitération des événements n'a pas eu non plus d'impact sur la compréhension de cet élève, qui n'a donné que deux bonnes réponses sur cinq (annexe 5 – page 51) dans le questionnaire.

Elève 3 : Annexe 3 (page 49)

Evènements	Relatés	Non relatés	Partiellement relatés
1. Nasreddine arrive au marché sur son âne et l'attache solidement à un arbre.		✦	
2. Il attire si bien les acheteurs qu'il réussit à vendre tous ses produits et recueille des compliments qui le rendent heureux.		✦	
3. Après avoir fait ses courses, il retourne chercher son âne mais celui-ci a disparu.			✦
4. Il comprend que son âne a été volé, il est paniqué.		✦	
5. Il crie « Au voleur ! » mais personne ne l'entend.	✦		
6. Un marchand lui propose de monter sur une échelle pour mieux se faire entendre.		✦	
7. Juché sur son escabeau, Nasreddine menace la foule : si on ne lui ramène pas son âne, il fera ce que son père a fait quand on lui a volé son âne, et ce qu'il a fait était si terrible que tout le monde s'en souvient.		✦	
8. Mais les auditeurs ne se rappellent plus ce que le père de Nasreddine a fait.		✦	
9. Nasreddine les prévient qu'il va raconter un récit terrifiant mais cela ne les décourage pas.		✦	

Cet élève présente de nombreuses lacunes concernant les compétences scolaires. En effet, en lecture – compréhension, cet élève a beaucoup de difficultés. Que

ce soit au niveau de la lecture orale ou bien au niveau de la compréhension des textes et mêmes des questions / consignes, cet élève a souvent besoin d'un médiateur pour le guider et lui expliquer clairement ce qui lui ait demandé.

On voit que seulement deux évènements sont relatés. Après un très court récit, cet élève était complètement perdu. Pourtant, connaissant ses difficultés, j'ai décidé de le faire passer en dernier pour qu'il entende bien ce que ses camarades avaient relatés. Mais cet élève n'a malheureusement pu raconter que deux évènements à travers deux courtes phrases.

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales			✦
Narratives			✦
Inférentielles			

Cet élève n'a utilisé aucune des compétences nécessaires à une bonne reformulation. En effet, il n'a utilisé aucun mot de vocabulaire vu précédemment dans la séance, ce qui montre bien que les compétences lexicales n'ont pas été utilisées. De même, les compétences narratives, à savoir la représentation mentale n'a pas été mise en place puisque cet élève n'a pu relater les évènements principaux de l'histoire.

Cette élève présente des difficultés concernant les compétences lexicales et narratives. En effet, en ne s'appuyant sur aucun des mots de vocabulaire et en ne relatant que très peu de faits, cet élève laisse percevoir d'importantes difficultés. Je peux donc supposer que les difficultés liées aux trois indicateurs sont les responsables d'une mauvaise compréhension. Cependant, chez cet élève, nous pouvons remarquer que la réitération des évènements à travers le questionnaire (Annexe 6 – page 52) a eu un impact bénéfique. Nous voyons que quatre réponses sont justes et nous pouvons donc nous demander si cet élève présente des difficultés rattacher à la reformulation orale par manque de connaissances lexicales. Cet élève était le dernier à passer à l'oral, il a donc écouté les récits de ses deux camarades. Cependant, il n'a pas repris les éléments relatés par ceux-ci. La réitération comme aide à la compréhension n'a pas guidé cet élève durant son propre récit.

❖ Séance 2

Cette séance a débuté par la distribution d'un questionnaire ouvert concernant l'extrait numéro un de l'histoire. Les élèves ont dû répondre à ces questions sans avoir relu le texte au préalable. Ensuite une feuille a été distribuée, les élèves devaient raconter, à l'écrit, l'histoire qu'ils avaient lue durant la séance précédente (c'est-à-dire la semaine précédente). Nous allons voir si la réitération des faits apportés par le questionnaire ouvert a amené une meilleure compréhension du texte en comparant les réponses aux questions avec les traces écrites.

Elève 1 :

La trace écrite (Annexe 7 – page 53) de cet élève n'amène pas réellement plus d'informations que sa production orale. Seulement un élément a été rajouté. En effet, le questionnaire (Annexe 8 – page 53) demande « Est-ce-que les passants viennent l'aider lorsqu'il crie : « Au voleur ! » ? », l'élève a vu que le protagoniste criait « Au voleur » comme nous pouvons le voir grâce à sa production écrite. Cependant, il n'a pas fait le lien entre ces paroles et le fait que l'âne a été volé et non qu'il s'est sauvé. La réitération des événements amenée par le questionnaire a permis à cette élève d'ajouter un élément à son histoire mais sans pour autant tisser des liens.

Elève 2 :

Cet élève a ajouté deux éléments dans sa production écrite (Annexe 9 - page 54) par rapport à son récit oral. Le fait que Nasreddine vendent des œufs et des légumes ainsi que celui où il raconte qu'il va faire comme son père ont donc été ajoutés comme nous pouvons le voir dans sa production. Nous voyons que ces deux éléments sont évoqués à travers les questions ouvertes (Annexe 10 – page 54). Grâce à ces questions, l'élève s'est donc souvenu de quelques éléments qui lui ont permis de construire un récit légèrement plus complet. L'ordre chronologique entre les événements est présent dans son récit. Chez cet élève, nous pouvons remarquer que la réitération de faits à travers le questionnaire lui a permis de mieux comprendre le texte.

Elève 3 :

Les réponses au questionnaire (Annexe 12 - page 55) de cet élève sont plutôt confuses. Nous pouvons voir que toutes les questions n'ont pas été comprises. Cependant, cet élève s'est servi des questions pour fournir une production écrite (Annexe 11 – page 55) plus riche que son récit oral. En effet, il a retenu les questions posées et les a transposées dans son récit. En expliquant que Nasreddine a vendu des abricots et des œufs et qu'il monte sur un escabeau, l'élève montre qu'il s'est inspiré des questions pour créer un récit juste et relatant deux événements de plus que le précédent. La répétition des faits a donc eu un impact sur cet élève puisque cela l'a aidé à fournir un récit plus précis relatant plus d'événements de l'histoire.

Ensuite, la séance s'est dirigée vers les compétences inférentielles et donc l'explication de l'implicite. Les élèves ont pu relire leur texte et avait le droit d'utiliser celui-ci pour répondre au questionnaire portant sur des questions à réponses implicites. Comme expliqué ci-dessus, une explication avec modèle a été mise en place pour que les élèves comprennent bien ce que l'on attendait d'eux.

Elève 1 :

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales			
Narratives			
Inférentielles			★

Cet élève n'a fourni aucune réponse juste concernant le questionnaire (Annexe 13 – page 56). Même si la réponse à la seconde question montre un début de réflexion, celle-ci n'est pas complète. Malheureusement cet élève n'a pas utilisé les compétences inférentielles pour trouver la réponse aux questions. Ce questionnaire étant individuel, j'ai eu la chance de pouvoir observer les élèves y répondre. Cet élève cherchait constamment les réponses dans son texte. En ne comprenant pas l'implicite que délivre ce texte, cet élève ne peut fournir un rappel de récit juste, ce qui montre bien que le texte n'a pas été compris dans son intégralité.

Elève 2 :

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales			
Narratives			
Inférentielles		★	

Cet élève a répondu correctement à une seule question (Annexe 14 – page 56). En effet, en expliquant que parce que « tout le monde l'ignore », un marchand va prendre Nasreddine en pitié. Cela est correct et montre un début de réflexion. Cependant, les réponses aux deux autres questions montrent une incompréhension. Cet élève est tout de même dans un début d'approche de l'implicite. Mais, tout comme l'élève précédent, il a cherché les réponses aux questions dans son texte, ce qui montre également que les questions lui ont posé problème et qu'il n'arrivait pas à visualiser les réponses. Cet élève présente donc des difficultés quant aux compétences inférentielles mais nous pouvons voir que si celles-ci étaient maîtrisées alors cet élève serait prêt à fournir un récit correct.

Elève 3 :

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales			
Narratives			
Inférentielles			★

Cet élève n'a pas compris l'intégralité des questions (Annexe 15 – page 57) qui lui ont été posées. En effet, il n'a fait que recopier des bouts du texte pour essayer de correspondre au mieux aux questions posées. Cependant, la réponse à la première question correspond tout de même. En effet, en répondant « personne entend mon garçon », l'élève montre qu'il a compris cette question et la réponse est en partie bonne. Mais celle-ci ne montre aucune réflexion de la part de l'élève et les compétences inférentielles ne sont pas utilisées chez cet élève. Il a également cher-

ché les réponses dans son texte, ne prenant pas le temps de réfléchir à ce qui était demandé.

❖ Séance 3

Comme pour la première séance, le manuel propose sept critères¹⁶ devant être relatés par les élèves lors de leur reformulation. Les tableaux fonctionnent donc comme précédemment.

L'ordre dans lequel les élèves sont passés est le suivant : élève 1, élève 3 puis élève 2.

Ici, les variables de lecture porteront sur le fait que l'histoire est relue par le professeur – donc de manière fluide et avec intonation – puis par les élèves qui vont relire l'histoire en s'attribuant des rôles (Nasreddine, son père, le voleur). Ensuite, la comparaison avec la séance une sera faite afin de détecter au mieux les difficultés des élèves par rapport aux trois indicateurs. Enfin, la réitération des événements de la première séance puis la répétition des faits en comparant les hypothèses serviront de repères à l'enseignant afin de déterminer si cela a un impact sur la compréhension des élèves.

Elève 1 : Annexe 16 (page 57)

Evènements	Relatés	Non relatés	Partiellement relatés
1. Nasreddine et son père ont marché longtemps avant d'apercevoir un homme qui ne voulait pas se faire remarquer.		✦	
2. Le père de Nasreddine comprend tout de suite qu'il s'agit de son voleur.		✦	
3. Il lui demande méchamment où est son âne mais le voleur dit qu'il ne comprend pas de quoi on lui parle.		✦	
4. Le père de Nasreddine le secoue mais sans succès, le voleur continue de mentir.		✦	

¹⁶ *Ibid.*, p. 166

5. Mais quand le père de Nasreddine sort son couteau, le voleur a très peur et avoue qu'il a perché l'âne dans un arbre.	✦		
6. Nasreddine et son père attache le voleur.		✦	
7. Pour le punir, le père de Nasreddine lui fait manger des épices qui piquent très fort et font mal au ventre.		✦	

Malgré un récit plus long et fluide que le premier, cet élève présente encore beaucoup de difficultés quant à la compréhension des textes. Nous pouvons voir que cet élève n'a relaté qu'un seul évènement de l'histoire durant son récit. Il n'y a pas de lien chronologique. L'élève a tout de même utilisé le mot « couteau » qu'elle a substitué au mot « poignard » préalablement expliqué. Il est possible que cet élève est raconté cet épisode grâce à l'apprentissage de ce mot nouveau.

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales		✦	
Narratives			✦
Inférentielles			

Comme pour la séance précédente, cet élève a partiellement utilisé les compétences lexicales en s'appuyant sur un mot nouveau qui lui a permis de relater un évènement entièrement. Cependant, les compétences narratives n'ont pas du tout été exploitées ici, puisqu'il n'y a aucune présence de fait chronologique. En effet, cet élève ne s'est probablement pas représenté d'image mentale de l'histoire ce qui provoque ses difficultés à bien comprendre l'histoire. Nous pouvons également dire que les variables de lecture n'ont pas eu d'impact sur cet élève. Enfin, l'élève n'a fait aucune transition entre le premier épisode et le second. L'émission d'hypothèses n'a pas permis à cet élève de faire ce lien.

Elève 2 : Annexe 17 (page 58)

Evènements	Relatés	Non relatés	Partiellement relatés
1. Nasreddine et son père ont marché longtemps avant d'apercevoir un homme qui ne voulait pas se faire remarquer.	✦		
2. Le père de Nasreddine comprend tout de suite qu'il s'agit de son voleur.	✦		
3. Il lui demande méchamment où est son âne mais le voleur dit qu'il ne comprend pas de quoi on lui parle.	✦		
4. Le père de Nasreddine le secoue mais sans succès, le voleur continue de mentir.		✦	
5. Mais quand le père de Nasreddine sort son couteau, le voleur a très peur et avoue qu'il a perché l'âne dans un arbre.	✦		
6. Nasreddine et son père attache le voleur.	✦		
7. Pour le punir, le père de Nasreddine lui fait manger des épices qui piquent très fort et font mal au ventre.	✦		

Cet élève présente une évolution importante si l'on compare son récit avec celui de la première séance. En effet, l'élève a conté pratiquement tous les éléments importants de l'histoire. En formulant un récit chronologique et clair, l'élève montre une amélioration et de très nets progrès concernant l'acte de reformulation. L'élève montre bien, grâce à son récit, qu'il a compris l'histoire.

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales	✦		
Narratives	✦		
Inférentielles			

Les deux compétences ont été exploitées par l'élève dans cette séance. En effet, il utilise divers mots de vocabulaire jusqu'alors inconnu comme les mots « poi-

gnard », « épices » ou encore « piments ». Les compétences lexicales sont bien utilisées ici, l'élève est à l'aise avec ce nouveau stock lexical qui lui permet de relater précisément les faits. De plus, chaque événement est expliqué clairement et dans un ordre précis ce qui montre bien que l'élève a évolué en se représentant mentalement l'histoire.

Cet élève est passé en dernier oralement, ainsi nous pouvons dire que les deux élèves ayant réitéré les faits précédemment l'ont probablement permis de se remémorer des événements qu'il avait peut-être oublié mais qu'il a réussi à replacer grâce à une représentation mentale. De plus, la lecture par l'enseignant a permis à cet élève dyslexique de mieux comprendre l'histoire en l'écoutant. Avec une lecture fluide, il a mieux compris l'histoire que lors du premier extrait. Ici, les difficultés de compréhension étaient réellement liées aux trois compétences. Nous pouvons l'affirmer grâce à la comparaison entre les deux récits de cet élève.

Elève 3 : Annexe 18 (page 58)

Evènements	Relatés	Non relatés	Partiellement relatés
1. Nasreddine et son père ont marché longtemps avant d'apercevoir un homme qui ne voulait pas se faire remarquer.	✦		
2. Le père de Nasreddine comprend tout de suite qu'il s'agit de son voleur.			✦
3. Il lui demande méchamment où est son âne mais le voleur dit qu'il ne comprend pas de quoi on lui parle.		✦	
4. Le père de Nasreddine le secoue mais sans succès, le voleur continue de mentir.	✦		
5. Mais quand le père de Nasreddine sort son couteau, le voleur a très peur et avoue qu'il a perché l'âne dans un arbre.	✦		
6. Nasreddine et son père attache le voleur.	✦		
7. Pour le punir, le père de Nasreddine lui fait manger des épices qui piquent très fort et font mal au ventre.	✦		

Cet élève a relaté cinq évènements principaux de l'histoire. On voit une nette amélioration par rapport à la première séance où cet élève n'avait rapporté que deux évènements. Cet élève est passé en second et son camarade précédent a eu beaucoup de mal à reformuler l'histoire. Il est donc certain que cet élève a bien compris l'extrait qu'il venait de lire et a donc produit une reformulation précise en retenant bien les éléments primordiaux de l'histoire.

Compétences	Utilisée	Partiellement utilisée	Non utilisée
Lexicales	★		
Narratives	★		
Inférentielles			

Les mots de vocabulaire « couteau » et « épices » ont été utilisés par cet élève qui montre l'utilisation de compétences lexicales. A travers ce lexique, l'élève montre que ceux-ci lui ont permis de relater des évènements. De plus, vu la progression de cet élève, nous pouvons affirmer que les difficultés éprouvées lors de la première séance provenaient d'une lacune concernant les compétences lexicales et narratives. Tout comme l'élève précédent, celui-ci a produit un récit presque complet grâce aux différentes variables de lecture. En effet, cet élève présente également des difficultés en lecture, ainsi une lecture fluide et une répartition des rôles lui a permis de mieux comprendre l'histoire.

b) Analyse collective des données.

Cette sous-partie aura pour but d'alléger la sous-partie précédente en tentant de faire une analyse collective en prenant en compte chacune des données de chacun des élèves et de les mettre en commun.

Pour commencer, nous pouvons voir que pour la majorité des élèves étudiés, la tâche de reformulation a évolué positivement. En effet, les premiers enregistrements se sont révélés très courts et très concis. Très peu d'évènements primordiaux ont été relatés ce qui rendait le rappel de récit plutôt condensé et donc montrait une

compréhension sommaire. Les compétences narratives et lexicales n'ont été que partiellement utilisées et se révélaient donc fragiles chez ces trois élèves. Cependant, nous pouvons remarquer un début d'exploitation de ces deux compétences, ce qui était encourageant pour la suite.

Ensuite, nous avons remarqué que la répétition des événements avait un impact sur les élèves, qui arrivaient à réinvestir celle-ci lors des productions écrites. Nous avons également vu que les difficultés liées à la compréhension provenaient particulièrement de l'indicateur portant sur l'implicite. Les élèves n'arrivent pas à se détacher du texte et à réfléchir sur les données qui leurs sont demandées. Cependant, chez un élève nous avons tout de même remarqué un début de réflexion quant à l'implicite.

Enfin, c'est lors de l'analyse de la troisième séance que nous avons remarqué la forte évolution chez les élèves. En effet, le rappel de récit s'est révélé riche d'informations. Les événements ont été pratiquement tous relatés pour la majorité des élèves grâce à l'exploitation des compétences lexicales et narratives. De plus, les variables de lecture ont majoritairement aidés les élèves dans la compréhension du texte.

Ainsi, nous pouvons affirmer que les analyses du recueil de données ont permis de démontrer l'efficacité des compétences lexicales et narratives ainsi que celle des variables de lecture. L'évolution positive montre une amélioration de la compréhension de texte grâce à ces différents critères, exploités petit à petit par les élèves.

III. Interprétation des données.

a) Quelles compétences ont été utilisées pour la reformulation ?

Grâce au recueil de données ainsi qu'à l'analyse de celui-ci, nous allons pouvoir expliciter les compétences qui ont été utilisées par les élèves pour l'acte de reformulation.

Pour commencer, nous pouvons nous apercevoir que les compétences lexicales, à savoir les compétences liées au vocabulaire, sont utilisées par la majorité des élèves. En effet, le but des séances mises en place en classe était de définir

chaque terme non compris par les élèves afin que ceux-ci disposent tous du même lexique à la lecture du texte. Lorsque tous les mots inconnus ont été expliqués, le texte a été relu afin de libérer les élèves des difficultés de leur emprisonnement lexical. Grâce aux analyses menées dans la première partie de ce mémoire, nous avons vu qu'un élève ne disposant pas d'un stock lexical suffisant ne pouvait pas comprendre un texte et donc ne pouvait pas formuler un rappel de récit correct. Grâce à l'analyse du recueil de données nous pouvons donc affirmer que sur l'échantillon étudié, les compétences lexicales sont utilisées puisque les élèves réutilisent des mots du texte, qui étaient alors inconnus pour eux, dans leur récit. Cet apprentissage de mots nouveaux marque donc les élèves, qui n'hésitent pas à réemployer un vocabulaire que l'on qualifie de nouveau. Les élèves associent donc ce mot nouveau à un événement de l'histoire. Par exemple, lorsque les élèves réutilisent le mot « poignard », ils l'associent à l'événement lié à ce couteau, à savoir la menace faite par le père de Nasreddine envers le voleur. Cela leur permet donc de raconter l'action à partir de ce mot de vocabulaire qu'ils ont découvert quelques minutes plus tôt.

Ensuite, nous pouvons nous intéresser aux compétences narratives. Celles-ci permettent à l'élève la création d'une représentation mentale de l'histoire, qui va lui permettre de la raconter de manière précise. Il s'agit de compétences demandant du temps avant une certaine acquisition. Cependant, grâce aux analyses de données, nous remarquons une évolution certaine entre les séances une et trois. En effet, deux élèves sur trois ont fourni un récit beaucoup plus clair, plus précis, relatant la majorité des événements montrant une bonne compréhension. Lors de la première séance, un bilan a été mis en place expliquant aux élèves le principe de la représentation mentale. Nous pouvons donc dire que ces deux élèves ont essayé de mettre en place ces compétences en tentant de se représenter l'histoire dans leur tête durant la lecture de l'extrait. Cela a très clairement réussi puisque ces deux élèves ont reformulé l'histoire de manière cohérente, en essayant de relater les faits les plus importants afin de rapporter au maximum l'histoire dans son intégralité. Évidemment, leur récit n'est pas parfait, et de l'entraînement est nécessaire pour acquérir ces compétences et donc rapporter – avec ses propres mots - une histoire similaire à celle lue. Cependant une évolution est visible et donc très encourageante pour la suite. Nous voyons donc que les compétences narratives sont réellement nécessaires au rappel de récit pour que celui-ci soit complet et compris. Contrairement à la

première séance où nous pouvions nous poser des questions quant à la compréhension du texte, dans la dernière séance nous pouvons affirmer que les élèves ont compris l'essentiel de l'extrait proposé.

Pour terminer, nous allons nous pencher sur les compétences inférentielles. Celles-ci concernent l'implicite et sont particulièrement difficiles à travailler et à expliquer. Les élèves composant l'échantillon n'ont fait face au phénomène de l'implicite seulement lors de la seconde séance grâce à un questionnaire. Malheureusement, les trois élèves n'ont pas bien répondu aux questions portant sur l'implicite. Malgré une explication à travers des exemples cités par l'ouvrage¹⁷ les élèves n'ont pas bien saisi le sens de ce qu'était l'implicite. Nous ne pouvons donc dire que les compétences inférentielles soient acquises, ni même en cours d'acquisition. Il s'agit de compétences devant être travaillées lors de chaque séquence de lecture. Les élèves n'ont été que très peu souvent confrontés à l'implicite, les enseignants privilégiant la compréhension de base. Lors de la troisième séance, aucun élève n'a rapporté d'évènements relevant de l'implicite. Les compétences inférentielles n'ont pas permis aux élèves de produire un bon rappel de récit. Ceux-ci ont raconté l'histoire en contant les faits bien expliqués dans le texte.

Nous pouvons donc affirmer que les compétences lexicales ainsi que les compétences narratives ont été utilisées afin de reformuler au mieux l'histoire lue par les élèves. Cependant, les élèves n'ont rapporté que des évènements majeurs écrits noir sur blanc sur leur feuille. Cela montre que les compétences inférentielles n'ont pas été utilisées pour raconter l'histoire. Cependant, même si les élèves ont progressé et conter une histoire plutôt juste, il est tout de même nécessaire de dire que si les compétences inférentielles avaient été utilisées, cela aurait montré une compréhension totale de la part des élèves. Tout au long de ces trois séances, les élèves ont tout de même véritablement progressé, utilisant au mieux leur compétences, qu'elles soient acquises ou bien en cours d'acquisition. Nous pouvons donc dire que si la séquence avait été menée jusqu'au bout, peut-être que les élèves auraient eu le temps de bien intégrer l'importance de l'implicite et donc formuler un rappel de récit beaucoup plus précis, montrant une véritable compréhension de l'histoire lue.

¹⁷ *Ibid.*, p. 152 – 168.

b) Quelles sont les conclusions à en tirer ?

Les trois compétences (lexicales, narratives et inférentielles), qui ont été testées à travers la séquence proposée¹⁸, se sont révélées indispensables à l'acte de compréhension. En effet, si les mots de vocabulaire n'avaient pas été expliqués, nous pouvons nous demander si les élèves auraient relatés les faits se rapportant à ces mots. De plus, si nous n'avions pas abordé la représentation mentale, nous pouvons également nous demander si les élèves auraient fournis des récits aussi clairs que ceux qu'ils ont exposés lors de la troisième séance. Au vue des récits racontés lors de la première séance, nous pouvons deviner que les seconds récits auraient été aussi pauvres en informations. Pour terminer, comme expliquer ci-dessous, l'acquisition des compétences inférentielles sert à apporter au récit des précisions non explicites dans le texte. Nous pouvons donc affirmer que ces compétences sont nécessaires à un bon rappel de récit qui permet à l'enseignant de vérifier si l'élève a bien compris. Si les élèves présentent des lacunes concernant ces trois compétences, alors le rappel de récit ne pourra être complet. De plus, les variations de lecture ont également un impact sur la compréhension des élèves. Grâce aux comparaisons effectuées entre les séances une et trois, nous remarquons les progrès fulgurants des élèves. La lecture fluide et la lecture par rôle apportent donc aux élèves une compréhension du texte plus importante. Un élève présentant des difficultés de lecture se concentrera plus sur sa lecture alors que si un tiers lui lit de manière fluide, il se concentrera sur le sens du texte. Un élève en difficulté sera amené à progresser lorsqu'il entendra ses camarades expliquer avec leurs propres mots qui seront plus accessibles à cet élève, d'où l'importance d'une réitération des faits.

c) Retour sur les hypothèses.

La première hypothèse énoncée dans la première partie de ce mémoire cherchait à savoir si les indicateurs de la compréhension, à savoir les compétences lexicales, narratives et inférentielles, aideraient l'enseignant à discerner les compétences posant problème aux élèves. Cette hypothèse est validée puisque comme

¹⁸ *Ibid.*

expliquée dans les parties précédentes, la séquence¹⁹ menée a permis de voir l'importance de ces trois compétences dans le rappel de récit. Ainsi, l'enseignant peut mettre en œuvre des séances utilisant les outils décrits dans la séquence (boîte à vocabulaire, questionnaires, etc.) et d'autres n'utilisant pas ces outils, comme nous l'avons fait pour les séances une et trois, pour discerner les difficultés des élèves. Si l'élève ne dispose pas de la compétence lexicale par exemple, il sera difficile pour lui de reformuler l'histoire puisque les passages contenant les mots inconnus ne seront pas relatés. Au contraire, si une exploitation des mots de vocabulaire est faite au préalable, alors l'élève n'hésitera pas à réutiliser un mot nouveau ainsi que l'évènement s'y rapportant. L'enseignant détectera donc une difficulté liée au lexique et pourra ainsi travailler avec cet élève sur les compétences lexicales, qui pourront l'aider à produire des récits de reformulation plus clairs.

Nous pouvons donc affirmer que ces indicateurs ont un poids prépondérant dans la compréhension chez un élève puisque l'acquisition des compétences permettra à cet élève de produire des reformulations précises reprenant chaque point important du récit. Grâce à ces reformulations, l'enseignant pourra confirmer que l'élève a réellement compris l'histoire.

La seconde hypothèse exposait le fait que réitérer les propos favoriserait les apprentissages et donc la compréhension. Cette hypothèse est également validée puisque nous pouvons voir que les élèves ayant entendu leur camarade reformuler avant eux, reformule eux même mieux que ce qu'ils auraient pu produire. En effet, en comparant les premières et dernières séances, nous pouvons nous rendre compte que les élèves qui écoutent les autres en production orale vont nourrir leur propre représentation mentale et ainsi fournir un récit propre à eux même mais tout de même renforcer par les reformulations des autre élèves.

La troisième et dernière hypothèse cherchait à montrer que les variations de lecture auraient un poids déterminant dans l'acquisition des compétences nécessaires à la compréhension d'un texte. Cette hypothèse peut également être confirmée du fait que les variations de lecture ayant changé, les élèves ont réussi à produire des reformulations montrant une compréhension plus précise que précédemment.

¹⁹ *Ibid.*

Cependant, il est nécessaire de dire que chaque hypothèse reste tout de même fragile. En effet, chaque variable a été testée lors d'une même séance. Ainsi nous pouvons remarquer une évolution positive et donc conclure que chaque variable a eu son impact dans la compréhension des élèves. Mais il serait tout de même intéressant de tester chaque variable une par une dans une étude plus approfondie.

Conclusion

Le travail de recherche exposé dans ce mémoire montre que les compétences liées au rappel de récit permettent à l'enseignant de percevoir les diverses difficultés que peuvent éprouver les élèves lors de la compréhension d'un texte. De plus, divers outils tels que les variables de lecture ou encore les phénomènes de répétition vont aider les élèves à mieux comprendre une histoire lue.

Le rappel de récit est donc perçu comme un signe de la compréhension. Cependant, la reformulation se travaille et s'expérimente dans le domaine de la lecture, c'est pourquoi l'enseignant doit déceler au préalable les difficultés des élèves à travers l'acquisition de compétences afin de renforcer les lacunes de ceux-ci et donc leur donner les outils nécessaires à une bonne compréhension de texte. Des stratégies doivent être mises en place aussi bien au niveau de l'élève qu'au niveau de l'enseignant. Grâce à ce travail de recherche, la pertinence des compétences et des diverses variables didactiques ont été exposées afin de se rendre compte de l'importance de celles-ci au sein d'une séquence de lecture – compréhension.

Dans ce travail, plusieurs variables ont été prises en compte dans un total de trois séances et à partir de deux extraits d'une même histoire. Même si nous avons pu évaluer la pertinence de ces variables en comparant une séance à une autre, il serait intéressant de prendre en compte les progrès des élèves sur une séquence complète et ainsi estimer le temps nécessaire à l'acquisition des compétences nécessaires à une bonne compréhension de texte, malgré les différents niveaux des élèves.

Après avoir mené cette séquence de lecture au sein de ma classe de CE2, j'ai pu remarquer les progressions significatives de mes élèves. Désormais, j'ai conscience que le rappel de récit et tout ce qui s'y rapporte aident réellement les élèves à la compréhension d'un texte. De plus, j'ai également vu que les élèves éprouvent beaucoup plus de plaisir à travailler la compréhension d'une histoire lorsqu'ils ont retenu l'ensemble des événements principaux, sans retourner dans leur texte. C'est pourquoi, dans mon travail d'enseignante, j'aurai désormais tendance à utiliser le rappel de récit pour déceler les difficultés de mes élèves pour ensuite travailler

l'essentiel de ces points afin que chaque élève puisse comprendre une histoire lors de sa lecture.

Bibliographie

- GIASSON, Jocelyne. *La lecture - De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, DL 2005. 402 p.
- GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie. *Lectorino & Lectorinette – Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz, DL 2013. 208 p.
- BRIGAUDIOT, Mireille, DEFRANCE, Marie-Alix, DUCANCEL, Gilbert, GAILLARD, Jean-Luc, LHUILLER, Claudine, RILLIARD, Jacques. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Education. DL 2000. 287 p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignements de l'école primaire*. Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors-série n°3, 19 juin 2008.
- FAYOL, Michel. *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette universitaire. DL 2003. 256 p.
- DICTIONNAIRE LAROUSSE. Définitions : compréhension – Dictionnaire de français Larousse. [en ligne]. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/compr%C3%A9hension/17772> [page consultée le 31 mars 2015].
- WEULERSSE, Odile. *Nasreddine et son âne*. Paris : Père Castor – Flammarion. DL 2007. 32p.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	6

Le rappel de récit et la compréhension : des liens apparents.

IV. Le rappel de récit.	8
a) Qu'est-ce que le rappel de récit ?	8
b) Quels sont les points communs et les différences entre chaque cycle ? ...	8
c) Quel rôle pour l'enseignant ?	12
d) Le cadre institutionnel.	13
V. La compréhension.	14
a) Qu'est-ce que la compréhension ?	14
b) Quels sont les compétences nécessaires à l'acte de compréhension ? ...	15
VI. Problématique et hypothèses.	17

Le rappel de récit en classe de CE2.

IV. Séquence préparée.	19
a) Protocole expérimentale.	19
b) Description de la séquence.	20
c) Quelles données prendre en compte pour une analyse exhaustive ?	23

V.	Analyse des données.	24
	d) Analyse collective des données.	24
	e) Analyse individuelle des données.	37
VI.	Interprétation des données.	38
	d) Quelles compétences ont été utilisées pour la reformulation ?	38
	e) Quelles sont les conclusions à en tirer ?	41
	f) Retour sur les hypothèses.	41
	Conclusion	44
	Bibliographie	46
	Table des matières	47
	Annexes	49
	Résumé	59

Annexes

Les transcriptions des séances 1 et 3 ont été codées afin de retranscrire précisément les paroles des élèves concernant les rappels de récit oraux. Ainsi, un silence sera désigné par le symbole « / ». Lorsque l'élève parle, le discours sera précédé d'un « E ». Lorsque que l'enseignant parle (moi-même), le discours sera précédé d'un « M ».

Séance 1 :

Annexe 1 : Elève 1 :

E : « Y'a un / Nasreddine euh il a perdu son âne et euh pour le retrouver il demande aux autres. Il monte sur un escabeau. »

Annexe 2 : Elève 2 :

E : « C'est un petit garçon il s'appelle Nasreddine. Il avait perdu son âne, et / pour sa famille il avait vendu des œufs. Et à un moment il monte sur un escabeau et il dit il va faire la même chose qu'il avait fait son père avant parce qu'il avait perdu son âne. »

Annexe 3 : Elève 3 :

E : « Nasreddine il a perdu son âne. Il a crié « Au voleur, au voleur ! ». »

Annexe 4 : Elève 1 :

Quelle sorte de vendeur est Nasreddine ?

- Un vendeur efficace.
- Un vendeur timide.
- Un vendeur agressif.
- Un vendeur maladroit.

Comment sait-on que Nasreddine est un bon vendeur ?

- Les autres vendeurs sont jaloux de lui.
- Son mère le félicite.
- Il réussit à vendre toute sa marchandise.
- Il gagne le concours du meilleur vendeur.

Lorsqu'il a fini son travail, pourquoi Nasreddine ne retrouve-t-il pas son âne ?

- Parce qu'il l'avait mal attaché.
- Parce que l'âne s'est sauvé.
- Parce qu'il a oublié où il l'avait attaché.
- Parce qu'on le lui a volé.

Que se passe-t-il lorsque Nasreddine crie « Au voleur ! » ?

- Tout le monde part à la chasse au voleur.
- Les passants ne font pas attention à lui.
- Les passants se moquent de lui.
- Tout le monde a peur du voleur.

Que fait Nasreddine perché sur un escabeau ?

- Il explique aux passants qu'il est paniqué.
- Il raconte des histoires drôles.
- Il cherche les voleurs cachés dans la foule.
- Il menace les voleurs.

Annexe 5 : Elève 2 :

QCM – Nasreddine et son âne

Quelle sorte de vendeur est Nasreddine ?

- Un vendeur efficace.
- Un vendeur timide.
- Un vendeur agressif.
- Un vendeur maladroit.

Comment sait-on que Nasreddine est un bon vendeur ?

- Les autres vendeurs sont jaloux de lui.
- Son mère le félicite.
- Il réussit à vendre toute sa marchandise.
- Il gagne le concours du meilleur vendeur.

Lorsqu'il a fini son travail, pourquoi Nasreddine ne retrouve-t-il pas son âne ?

- Parce qu'il l'avait mal attaché.
- Parce que l'âne s'est sauvé.
- Parce qu'il a oublié où il l'avait attaché.
- Parce qu'on le lui a volé.

Que se passe-t-il lorsque Nasreddine crie « Au voleur ! » ?

- Tout le monde part à la chasse au voleur.
- Les passants ne font pas attention à lui.
- Les passants se moquent de lui.
- Tout le monde a peur du voleur.

Que fait Nasreddine perché sur un escabeau ?

- Il explique aux passants qu'il est paniqué.
- Il raconte des histoires drôles.
- Il cherche les voleurs cachés dans la foule.
- Il menace les voleurs.

Annexe 6 : Elève 3 :

QCM – Nasreddine et son âne

Quelle sorte de vendeur est Nasreddine ?

- Un vendeur efficace.
- Un vendeur timide.
- Un vendeur agressif.
- Un vendeur maladroit.

Comment sait-on que Nasreddine est un bon vendeur ?

- Les autres vendeurs sont jaloux de lui.
- Son mère le félicite.
- Il réussit à vendre toute sa marchandise.
- Il gagne le concours du meilleur vendeur.

Lorsqu'il a fini son travail, pourquoi Nasreddine ne retrouve-t-il pas son âne ?

- Parce qu'il l'avait mal attaché.
- Parce que l'âne s'est sauvé.
- Parce qu'il a oublié où il l'avait attaché.
- Parce qu'on le lui a volé.

Que se passe-t-il lorsque Nasreddine crie « Au voleur ! » ?

- Tout le monde part à la chasse au voleur.
- Les passants ne font pas attention à lui.
- Les passants se moquent de lui.
- Tout le monde a peur du voleur.

Que fait Nasreddine perché sur un escabeau ?

- Il explique aux passants qu'il est paniqué.
 - Il raconte des histoires drôles.
 - Il cherche les voleurs cachés dans la foule.
 - Il menace les voleurs.
-

Séance 2 :

Annexe 7 : Elève 1 :

Nassreddine a perdu son âne. Le marchand dit monte sur cette échelle. Il crie au voleur mon âne a disparu attention.

Annexe 8 : Elève 1 :

Est-ce que Nassreddine réussit à vendre ses abricots et ses œufs ?

Qu'il a réussi à tout vendre.....

Comment Nassreddine sait-il que son âne a été volé ?

Quand il va voir son âne il n'est plus là.....

Que ressent Nassreddine lorsqu'il découvre que son âne a disparu ?

Il monte sur une petite échelle et il crie au voleur.....

Est-ce que les passants viennent l'aider lorsqu'il crie : « Au voleur ! » ?

non pas du tout.....

De quoi Nassreddine menace-t-il la foule ?

.....

Annexe 9 : Elève 2 :

Nassreddine et un petit gargon.
Il ramène des œufs des courgettes.
et un jour son père a disparu.
et le jour il est monté sur un mescalbo et il a dit
qu'il va faire quelque chose pour son père.

Annexe 10 : Elève 2 :

Est-ce que Nassreddine réussit à vendre ses abricots et ses œufs ?

oui il réussi ✓

Comment Nassreddine sait-il que son âne a été volé ?

il était plus la ✓

Que ressent Nassreddine lorsqu'il découvre que son âne a disparu ?

~~lesot~~ il va faire comme son père il a fait
il pleure ✓

Est-ce que les passants viennent l'aider lorsqu'il crie : « Au voleur ! » ?

Non ✓

De quoi Nassreddine menace-t-il la foule ?

de faire comme son père il a fait ✓

Annexe 11 : Elève 3 :

Nassreddine monte sur son âne et va
au marché vendre ses abricots
et des œufs. Son âne a disparu.
Il monte sur son escabeau et dit :
« Au voleur, au voleur, au voleur ! »

Annexe 12 : Elève 3 :

Est-ce que Nassreddine réussit à vendre ses abricots et ses œufs ?

bien sûr.

Comment Nassreddine sait-il que son âne a été volé ?

Parce que lui a dit au voleur au voleur.

Que ressent Nassreddine lorsqu'il découvre que son âne a disparu ?

Il devient tout rouge.

Est-ce que les passants viennent l'aider lorsqu'il crie : « Au voleur ! » ?

Personne vient le voir.

De quoi Nassreddine menace-t-il la foule ?

Il monte sur son escabeau.

Annexe 13 : Elève 1 :

Pourquoi un marchand prend-il Nassreddine en pitié ?
Parcequ'il a peur pour lui

Pourquoi Nassreddine est-il menaçant ?
Parcequ'il a qui le voleur est dans la foule

Pourquoi la foule a-t-elle envie d'écouter le récit de Nassreddine ?
Pour aider Nassreddine

Annexe 14 : Elève 2 :

Pourquoi un marchand prend-il Nassreddine en pitié ?
~~Il a peur~~ dans le monde ^{il y a mieux} ~~sinon~~ ~~pas~~

Pourquoi Nassreddine est-il menaçant ?
Car il a perdu son nom

Pourquoi la foule a-t-elle envie d'écouter le récit de Nassreddine ?
~~Car il a~~ car il a perdu son nom

Annexe 15 : Elève 3 :

Pourquoi un marchand prend-il Nassreddine en pitié ?
Personne entend mon garçon.

Pourquoi Nassreddine est-il menaçant ?
un geste menaçant

Pourquoi la foule a-t-elle envie d'écouter le récit de Nassreddine ?

Séance 3 :

Annexe 16 : Elève 1 :

E : « Le père de Nasreddine et ben il dit, il dit euh » /

M : « Qu'est-ce qu'il dit son père ? Ne donne pas forcément la phrase précise ».

E : « Donne-moi mon âne » euh /

M : « Sinon quoi ? »

E : « Il sort un couteau parce que le voleur ne veut pas lui donner son âne. Il dit « Si tu ne me donne pas je vais euh / je vais te tuer ». Le voleur il dit euh « l'âne il est sur la colline dans les arbres ». Après ils vont chercher l'âne. »

Annexe 17 : Elève 2 :

E : « Nasreddine avec son père, il va loin. En même temps, il trouve un jardin. Y'avait un monsieur et le père de Nasreddine il / il le gronde il lui dit de lui redonner son âne et le monsieur lui dit qu'il a pas son âne. Après, à un moment il sort son poignard et il lui dit que s'il lui dit pas où est son âne il va le tuer. Et après il lui dit que son âne est accroché dans des branches. Après y'a des choses qui lui tombent dessus. / Euh il a accroché la main droite et la main gauche et euh / il lui dit que tu dois manger des épices. / Des piments. Et il lui dit si tu les manges tu vas brûler. »

Annexe 18 : Elève 3 :

E : « Nasreddine avec son père ils sont partis très loin. Ils ont marché longtemps cet après-midi pour y aller chercher son âne. Y'a un voleur, il trouve le voleur. Ils disent / il a une barbe longue et noire, des yeux jaunes. Il sort son couteau et il dit « Tu te moques de moi ». Après il dit « Dans un arbre » /

M : « Qu'est-ce qu'il y a dans l'arbre ? ».

E : « L'âne. »

M : « Oui, et après ? »

E : « Après il met le couteau devant les yeux. Il accroche le pied gauche et la main gauche. Il lui dit de manger des épices. Et puis c'est tout. »

Marie Millauriaux

Le rappel de récit comme acte de compréhension

Résumé :

La compréhension peut poser problème chez les élèves. C'est pourquoi certains scientifiques se penchent sur ces difficultés afin de cerner et proposer au mieux des remédiations ayant pour but de favoriser la compréhension des élèves.

Ce mémoire de recherche a pour ambition d'aborder la notion de rappel en récit en adéquation avec la compréhension au sein d'une classe de CE2.

Ce travail s'appuie sur des ouvrages scientifiques dans lesquels les principales notions ainsi que les compétences et méthodes s'y rapportant ont été dégagées. A partir de celles-ci, un protocole expérimental a été mis en place, détaillant les particularités du public visé de même que les modalités des recueils de données. Grâce à ceux-ci, une étude portant sur la place du rappel de récit dans la compréhension d'un texte a pu être menée sur le terrain. Le but de ce travail est donc de voir si les compétences nécessaires au rappel de récit, les variables de lecture ou encore la répétition des événements d'une histoire ont un impact positif sur la compréhension d'un texte lu chez les élèves.

Mots clés : reformulation, rappel de récit, lecture, compréhension, lexique, représentation mentale, implicite.

The rephrasing as understanding's act

Summary :

Understanding may cause problems among pupils. This is why some scientists are looking at these problems to identify and propose the best solutions aiming to encourage pupils understanding.

This research dissertation aims to address the notion of recall narrative in keeping with the understanding for nine years old pupils.

This work is based on scientific books in which the main concepts, skills and methods related have been identified. From these, an experimental protocol was set up. This one details the peculiarities referred public and the modalities of data collections. Using these, a study of the narrative of return position in the understanding of a text may have been led on the ground. The goal of this work is to see if the skills needed to recall the story, read variables or the repetition of the events of history have a positive effect on the understanding of a text read by pupils.

Keywords : rephrasing, story restitution, reading, understanding, vocabulary, mental representation, implicit.