



HAL
open science

Le fil à raconter : un dispositif d'évaluation formative du savoir raconter au cycle 1

Cécile Roveda

► To cite this version:

Cécile Roveda. Le fil à raconter : un dispositif d'évaluation formative du savoir raconter au cycle 1. Education. 2018. dumas-01939289

HAL Id: dumas-01939289

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939289>

Submitted on 29 Nov 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Le fil à raconter : un dispositif d'évaluation formative du savoir raconter au cycle 1

Présenté par Cécile ROVEDA

Première partie rédigée en collaboration avec Noémie GELIN

Mémoire de M2 encadré par Hélène GONDRAND



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussignée Cécile ROVEDA

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF :

Le fil à raconter : un dispositif d'évaluation formative du savoir raconter au cycle 1.

Déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble

Le 13 mai 2018

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée Cécile ROVEDA, auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Le fil à raconter : un dispositif d'évaluation formative du savoir raconter au cycle 1, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas**

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 13 mai 2018.

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

« Bon pour accord »

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à mon encadrante de mémoire, Hélène Gondrand, pour son aide précieuse et ses conseils dans ce travail de recherche. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance pour la bienveillance dont elle a fait preuve tout au long de ce suivi.

Je tiens à remercier Noémie Gelin avec qui j'ai rédigé une partie de ce mémoire et dont le regard croisé m'a aidée à avancer dans ma pratique.

Un grand merci à mes élèves, enthousiastes à l'égard de ce projet, sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

Je souhaite remercier mes collègues, Anne-Marie Robo et Claudie Poczekajlo pour la confiance qu'elles me portent ainsi que leur attitude bienveillante à mon égard.

Je remercie également mes amis et ma famille pour le soutien qu'ils m'ont apporté.

Enfin, j'adresse mes remerciements à Pascale Gavasso, Professeur des Écoles à l'école du centre (Saint-Marcellin) et maîtresse formatrice, dont les conseils ont su me faire évoluer et progresser.

Table des matières

1. Partie théorique	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 État de l’art.....	1
1.2.1 L’évaluation au service des apprentissages : efficacité de l’enseignement et évaluation.....	1
1.2.1.1. Les enjeux de l’évaluation aujourd’hui : cadre de référence et définition de l’évaluation. ..	1
1.2.1.2. Lien entre évaluation, apprentissage et autorégulation.	3
1.2.2 Les spécificités de l’évaluation à l’école maternelle	5
1.2.2.1 Qu’apprend-t-on et comment apprend-t-on en maternelle : ce que disent les textes officiels	5
1.2.2.2 : L’évaluation en maternelle : une évaluation positive	6
1.2.3 L’enseignement de l’oral	7
1.2.3.1 Travailler l’oral en maternelle : modalités usuelles	7
1.2.3.2 Attendus et évaluation de l’oralisation du récit en maternelle	8
1.2.3.3 Les étapes de l’enseignement explicite : vers l’autonomie des élèves	10
1.2.3.4 Savoir raconter une histoire : les différents dispositifs utilisés en maternelle	11
1.3 Formulation de la problématique	12
2. Méthodologie	13
2.1 Participants.....	13
2.2 Matériel	14
2.3 Procédure	15
2.3.1 La phase pré-test : <i>Nicki et les animaux de l’hiver</i>	15
2.3.2 La phase test : <i>Le parapluie</i>	16
2.3.3 Présentation des grilles utilisées lors de l’évaluation formative et de leur exploitation.....	16
2.3.3.1 Critère 1 : syntaxe et connecteurs	16
2.3.3.2 Critère 2 : respect de la chronologie	16
2.3.3.3 Critère 3 : les personnages.....	17
2.3.3.4 Autorégulation des élèves lors de la phase test.....	17
2.3.3.5 Apports métacognitifs du dispositif « fil à raconter »	17
2.3.3.6 Exploitation des résultats	17
3. Résultats	18
3.1 Étude des retranscriptions : la phase pré-test.	18
3.2 Étude des retranscriptions : la phase test.	19
3.3 Autorégulation des élèves lors de la phase test.....	20
4. Discussion	24
4.1 Recontextualisation de l’étude	24

4.2 Analyse de l'autorégulation des élèves lors de la phase test et des interviews	24
4.3 Comparaison des résultats	26
4.4 Limites des résultats.....	28
4.5 Conclusion des impacts du dispositif expérimental de l'étude et réponse à la problématique .	28
7. Bibliographie.....	30
8. Sitographie	30
9. Annexes	31

1. Partie théorique

1.1 Introduction

L'oral a une place fondamentale à l'école maternelle, puisqu'il est le seul moyen d'expression des élèves, qui ne sont pas encore rentrés dans l'écrit. À cet âge, l'écart de mois entre les élèves implique une grande variation des capacités langagières des élèves. Il est donc primordial d'outiller les élèves afin que chacun puisse avancer à son rythme, selon ses besoins et/ou difficultés.

Soucieuse de permettre à chacun de mes élèves de trouver sa place au sein de notre classe, j'ai fait le choix de mettre en place un dispositif d'évaluation formative leur permettant de prendre confiance en eux, et qui serait, pour moi, un moyen de connaître davantage chacun d'eux dans un souci de répondre à un enseignement efficace.

Afin de permettre aux élèves d'attendre une aisance orale par la narration d'histoires, ce travail a pour but d'aider les élèves à être maîtres de leurs apprentissages en les guidant vers des stratégies d'autorégulation et d'autoanalyse des besoins par l'utilisation d'un dispositif expérimental : « le fil à raconter ». De plus, les problématiques scolaires ayant évolué ces derniers temps, la différenciation doit être effective de façon systématique, c'est pourquoi ce mémoire vise à présenter un outil expérimental individuel, que chaque élève pourra s'approprier et utiliser de façon autonome afin de répondre à ses besoins.

1.2 État de l'art

1.2.1 L'évaluation au service des apprentissages : efficacité de l'enseignement et évaluation

1.2.1.1. Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui : cadre de référence et définition de l'évaluation.

Lors de l'entrée dans le métier de professeur des écoles, chaque enseignant se doit d'acquérir les compétences essentielles à sa vie professionnelle. Ces compétences sont inscrites dans le référentiel de compétences communes à tous les professeurs (18 juillet 2013).

Il est ainsi stipulé que le professeur doit être capable « d'évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » et pour ce faire il doit « construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences » et « faire

comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation ».

Le concept d'évaluation permet de donner une valeur, d'émettre un jugement.

Cette vision de l'évaluation fait écho à celle donnée par J-M. Barbier (1985) comme étant « un acte délibéré, socialement organisé, aboutissant à la production de jugements de valeur ».

L'évaluation a donné naissance à de nombreuses controverses ; longtemps perçue comme un outil pédagogique qui stigmatise et sanctionne les élèves. Au-delà de sa fonction de jugement, elle était utilisée comme un outil de sélection.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (8 juillet 2013) et les nouveaux programmes (2015 en maternelle et 2016 en élémentaire), insistent pourtant sur la place d'un enseignement bienveillant et souligne que tous les enfants sont capables d'apprendre.

En 2014, la ministre de l'Éducation Nationale, Madame Vallaud-Belckacem, a souhaité s'interroger sur la place de l'évaluation à l'école. Cette détermination a donné lieu le 24 juin 2014 à une démarche inédite : la première Conférence nationale sur l'évaluation. Son objectif était de créer une véritable politique de l'évaluation, avec plusieurs axes de réflexion dont le premier était : « comment l'évaluation peut-elle être mise au service des apprentissages des élèves et les aider à progresser ? ». Lors de son rapport de Conférence, le jury a alors indiqué dans une de ses recommandations que l'évaluation se devait d'être l'outil pour apprendre, mais qu'il fallait repenser la place de l'erreur qui « apparaît en définitive comme le combustible même de la formation : être en train d'apprendre, c'est en effet accepter le risque de faire des erreurs, puis comprendre ce par quoi celles qu'on a faites sont effectivement des erreurs, et ainsi devenir capable de ne pas les refaire » (*Rapport de la Conférence nationale sur l'évaluation, 24 juin 2014, p.7*).

Au travers de cette interprétation, le droit à l'erreur reprend alors sa place au sein même de l'apprentissage. Pour pouvoir se servir à bon escient des bénéfices de ce droit à l'erreur, il faut réussir à se défaire d'une culture de la note pour adopter une culture tournée vers l'observation (Hadji). Nous dégageons de ce fait plusieurs axes pour guider notre action enseignante.

Dans un premier axe, l'évaluation doit informer utilement. En effet, l'évaluation doit renvoyer une information précise pour permettre à l'élève d'ajuster son action et au professeur de réguler son enseignement.

Dans un deuxième axe, la notation doit renvoyer à un score de réussite et non à une appréciation globale et ce quel que soit le système d'évaluation utilisé. En effet, nous avons pu constater que

la notation sanction ayant disparue un nouvel écueil de la notation a émergé, faisant perdre une nouvelle fois la valeur informative de l'évaluation. Prenons l'exemple du système d'évaluation par smileys ou par couleurs vus couramment en maternelle. D'une part, le recours à l'utilisation de smileys négatifs ou d'une couleur rouge stigmatise l'élève et vient à l'encontre des attentes de bienveillance éducative visant à valoriser seulement les réussites. D'autre part, l'erreur perd son utilité puisqu'aucun retour concret sur sa production est faite, l'utilisation d'un même symbole renvoyant à différentes erreurs. De ce fait, plusieurs élèves seront évalués avec le même symbole sans avoir commis les mêmes erreurs et sans avoir accès à l'identification exacte de ces dernières ce qui nuit à leur possibilité de régulation de leur action.

Le dernier axe concerne l'implication de l'élève dans les processus d'évaluation qui le concerne. L'auto-évaluation est ainsi décrite comme un moyen privilégié pour assurer la réussite des élèves dans leurs apprentissages.

1.2.1.2. Lien entre évaluation, apprentissage et autorégulation.

Lors de ses apprentissages, nous avons vu que l'élève doit pouvoir être confronté à ses erreurs et les comprendre pour pouvoir y remédier. Il s'agit là du principe même de l'autorégulation, qui se définit par la capacité de l'apprenant à conduire lui-même la régulation de son activité. Allal le souligne (1999), l'autorégulation est naturelle chez toute personne, cependant elle peut devenir un processus intentionnel et actif. Au cours même de son activité, un enfant sera alors capable de mobiliser des ressources cognitives pour pouvoir piloter son action pour atteindre la compétence visée : dans un premier temps il établit un constat de son action et dans un second temps il l'interprète afin d'accéder à son autorégulation. Ces deux temps sont en réalité les composants de l'autoévaluation.

Ces capacités cognitives permettent aux élèves de gagner en autonomie. Nous prendrons comme définition de l'autonomie scolaire celle énoncée par Raphaëlle Raab (2014) : « la capacité d'un élève, d'un groupe d'élèves ou d'une classe à mener une activité productive (la tâche) au service d'une activité constructive (les apprentissages) en dehors de la présence directe de l'enseignant. » Ceci revient à la finalité que tout enseignant doit chercher à obtenir : enseigner à ses élèves à se passer de lui.

Toutefois, même s'il appartient aux élèves de s'autoréguler, il appartient aux enseignants de les accompagner dans leur capacité à prendre en compte l'ensemble de leurs observations et « rendre [leur analyse] plus opératoire » (Hadjji, 2012, p.74).

La démarche d'évaluation formative est ainsi résumée « en quatre mots clefs : observer, comprendre, ajuster, optimiser. » (2012, p.50). En effet, il est indispensable pour un enseignant

d'effectuer un travail d'observation qui lui permettra de comprendre les besoins de ses élèves, il pourra alors donner des feedbacks fréquents qui aideront les apprenants d'une part à identifier leurs erreurs et d'autre part à identifier puis appliquer les bonnes remédiations. De plus, nous devons, en tant qu'enseignant, être capable de souligner les efforts, les progrès, de respecter les difficultés et les réussites de l'élève et d'adapter à tout moment son enseignement.

Tout ce processus conduit le professeur vers un enseignement efficace faisant écho à Frederick et Hummel (2004) qui ont répertorié huit gestes permettant de guider, avec efficacité, les élèves dans leurs apprentissages. L'apprenant devra ainsi être face à une situation lui présentant des objectifs clairs avec un modèle précis et juste. Il pourra avoir accès à un entraînement important et un feedback immédiat. Chaque apprentissage sera réalisé en prenant en compte le respect du rythme de l'élève. L'enseignement devra viser une atteinte de la maîtrise par l'élève avec un renforcement des bonnes réponses. Tout ce cheminement vers la réussite sera structuré par une évaluation fréquente et maîtrisée par l'apprenant en vue de lui permettre une autorégulation de ses connaissances.

L'évaluation formative repose sur une idée centrale : une évaluation devient formative si elle permet aux élèves d'apprendre. Chaque enseignant a donc intérêt à proposer de tels dispositifs afin de développer l'autonomie de ses élèves, en visant le développement de leur autorégulation. Pour pouvoir faire acquérir un nouveau savoir à son élève, le professeur doit le confronter à un obstacle lors d'une situation d'apprentissage et l'amener à le surmonter en utilisant différentes méthodes permises par les contraintes de l'activité proposée (Meirieu, 1987). Lorsque nous proposons un travail en autonomie à nos élèves, nous devons nous assurer de l'engagement des élèves et identifier, si le cas se présente, un élève en situation d'évitement de l'obstacle : l'observation reprend une nouvelle fois sa place dans notre action enseignante, nous serons alors en mesure d'identifier un élève qui refuse d'effectuer la tâche demandée, un élève qui se détourne de la tâche ou encore un élève qui minimise sa difficulté en la contournant (R. Raab, 2014).

Tout le travail du professeur des écoles sur l'évaluation formative sera *in fine* considéré comme valide lorsqu'il aura permis à ses élèves d'évaluer ses actions (autoévaluation), de les contrôler et de les ajuster (autorégulation) pour atteindre la compétence visée (validation de son apprentissage), tout en respectant le rythme de ses élèves.

Le rappel de la prise en compte du rythme de l'enfant dans nos démarches enseignantes nous incite à nous demander si nous pouvons évaluer n'importe quel enfant au même moment, sur la même tâche. Nous savons qu'un enfant passe par plusieurs étapes de développements

cognitifs et affectifs. Pour être capable d'atteindre la démarche d'autorégulation et d'autoévaluation il doit être en mesure de prendre en compte différents aspects de son travail et de son entourage. Avant 4 ans, les enfants sont encore dans un sentiment de toute puissance et dans une relation aux autres parfois conflictuelle qui peut les mettre en difficulté dans l'acquisition de leur autorégulation.

L'évaluation formative ne pourra de fait pas être mise en place de la même façon en école élémentaire et en école maternelle. L'enseignant devra ajuster son enseignement et ses outils formatifs au niveau scolaire de ses élèves.

1.2.2 Les spécificités de l'évaluation à l'école maternelle

1.2.2.1 Qu'apprend-t-on et comment apprend-t-on en maternelle : ce que disent les textes officiels

« L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 – Annexe programme de l'école maternelle).

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2015) donne une nouvelle identité à l'école maternelle. Elle insiste sur l'équilibre à trouver entre le développement et les apprentissages, dans un climat de bienveillance. Ces apprentissages sont organisés selon cinq domaines au sein des programmes de l'école maternelle :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde.

Afin d'exploiter ces domaines, des modalités d'apprentissages spécifiques à la maternelle sont identifiées dans les programmes de la maternelle (BO officiel spécial n°2 du 26 mars 2015).

Ces modalités sont au nombre de quatre :

- Apprendre en jouant
- Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes
- Apprendre en s'exerçant
- Apprendre en se remémorant et en mémorisant.

Trois de ces modalités seront utilisées dans notre dispositif expérimental. Il s'agit de : apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes, apprendre en se remémorant et en mémorisant et enfin, apprendre en s'exerçant.

Quels que soient le domaine travaillé et la modalité d'apprentissage utilisée, les activités doivent être pensées selon plusieurs principes pour répondre aux exigences de bienveillance et au lien entre développement et apprentissages :

- La prise en compte du fait que les élèves entrant à l'école ont déjà des savoirs et savoir-faire
- L'assurance d'une réelle continuité dans les apprentissages entre le cycle 1 et le cycle 2
- Le respect des différents développements et rythmes des enfants qui, à cet âge, sont véritablement hétérogènes
- La pratique d'une évaluation positive, la mise en place d'un outil de régulation, de valorisation de l'élève et d'informations pour les parents

1.2.2.2 : L'évaluation en maternelle : une évaluation positive

L'évaluation à la maternelle est un outil de régulation et non un instrument de prédiction ou de mesure. Les programmes de 2015 font reposer l'évaluation à l'école maternelle sur deux supports : le carnet de suivi des apprentissages et la synthèse des acquis du cycle 1. Puisque l'évaluation revêt désormais la forme de ce carnet de suivi, seulement les réussites de l'enfant sont valorisées et prennent date du jour de réussite. Cela implique qu'il ne fait plus sens de proposer une activité donnée à un temps T à l'ensemble des élèves d'une classe n'ayant pas encore développés les mêmes capacités à cet instant. L'école maternelle n'exige aucunement que les élèves performant la même compétence des programmes au même moment. C'est donc au professeur des écoles, par la connaissance qu'il porte sur les capacités de ses élèves, de proposer des situations d'apprentissages diverses mettant en réussite ses élèves. Ce carnet de suivi est donc un argument supplémentaire afin d'invalider le système de notation reposant sur les smileys ou bien les couleurs comme nous l'avons présenté précédemment.

La notion d'évaluation positive induit de la part de l'enseignant une recherche de valorisation des élèves-apprenants. C'est une véritable révolution culturelle qui demande de ne plus pointer les erreurs en tant qu'échecs, mais de valoriser les réussites et les progrès des élèves.

À ce moment de notre réflexion sur la mise en place d'une évaluation au service des apprentissages de nos élèves, il est donc intéressant de faire le lien avec ses spécificités à l'école maternelle. Notre outil formatif devra donc répondre à des critères répondant à plusieurs attentes. En effet, il nous faudra mettre nos élèves dans une situation d'apprentissage respectant

leur développement et leurs capacités. Par ailleurs, nous devons permettre d'amener nos élèves à une autorégulation en passant par une observation de leur travail qui leur offrira la possibilité de se rendre compte de leurs erreurs. Il est indispensable de mettre en place un climat de bienveillance visant à ne pas stigmatiser les difficultés pour que les enfants comprennent l'impact de ces dernières sur leur production et pour les amener à chercher d'eux-mêmes les remédiations possibles, en leur assurant ainsi confiance en eux et motivation.

Dans une telle évaluation, le professeur des écoles est observateur et l'élève passe progressivement au statut d'acteur capable d'autorégulation et de comprendre ce qu'il apprend. Il ne s'agit pas d'évaluation unique, basée sur des traces écrites mais c'est une évaluation qui se fait en situation, en lien avec les modalités spécifiques d'apprentissage énoncées précédemment. Afin d'évaluer, le professeur des écoles observe les élèves en situation d'apprentissage. Les apprentissages en maternelle sont des processus longs, nécessitant un entraînement régulier des élèves. La réussite des élèves est corrélée au fait que la répétition ait été suffisante, afin qu'ils aient pu entraîner leur mémoire et leurs habitudes face à une situation ou un dispositif donné.

1.2.3 L'enseignement de l'oral

1.2.3.1 Travailler l'oral en maternelle : modalités usuelles

La compréhension est un enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui comme nous le montrent les dernières études PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), « dix-neuf pour cent des élèves [français] de quinze ans ne parviennent pas à un niveau de compréhension en lecture qui leur permette de participer de manière efficace et productive à la vie en société » (Maryse Bianco, 2015).

Le langage est une condition essentielle de la réussite de tous les élèves. Il n'est pas seulement un domaine d'apprentissage déconnecté des quatre autres domaines, mais est au cœur de tous les domaines : pour avoir accès aux contenus d'enseignement, de nombreuses compétences langagières sont requises. L'élève doit être en mesure : de comprendre les connaissances transmises, de comprendre la consigne afin de savoir ce qui est attendu de lui, de savoir comment transmettre sa réponse. Si le langage fait défaut à un élève, alors sa scolarité se retrouve impactée jusque dans d'autres domaines dans lesquels l'apprenant ne présente pas de difficulté, mais du fait seulement qu'il n'est pas en mesure de comprendre la consigne ou de communiquer son travail. Le langage oral a donc une place cruciale à l'école et plus particulièrement en maternelle puisque les élèves ne sont pas encore entrés dans l'écrit. Selon

Agnès Florin, la maternelle est une « période que l'on peut considérer comme capitale pour le développement langagier » (1995, p.117).

Afin de développer les compétences langagières, de nombreux dispositifs sont utilisés en maternelle. En revanche, la plupart d'entre eux ne permettent pas un équilibre de la participation verbale entre les élèves puisque trente pour cent des élèves ne prennent jamais la parole tandis que, pour les autres, leur participation est faible : entre 6 à 8 mots (Florin, 1991). Afin de pallier ce problème, son expérimentation a montré que le fait de réduire les groupes de travail permettrait d'augmenter le temps de parole théorique de chaque élève toutefois cela reste une condition insuffisante pour rééquilibrer la participation (Florin, 1995). C'est pourquoi nous cherchons à mettre en place un dispositif égalitaire quant au temps de parole des élèves.

De plus, d'après l'expérimentation menée par Agnès Florin (1995), lors des séances de langages dirigées en groupe classe, les enseignants produisent entre cinquante pour cent et soixante-cinq pour cent des énoncés, et vont jusqu'à poser une dizaine de questions par minute. Nous avons tendance à limiter l'enseignement de la compréhension au fait de répondre à des questions. De ce fait, la part qu'occupe les questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture est omniprésente voire exclusive, C'est pourquoi il est nécessaire d'avoir recours à d'autres modalités d'évaluation en ce qui concerne la compréhension des élèves en lecture. C'est en effet ce que Jocelyne Giasson souligne dans son ouvrage *La compréhension en lecture* (2008). L'une des composantes de l'oral en maternelle est la capacité des élèves à oraliser une histoire, qui est étroitement liée à la compréhension.

Mettons désormais ce constat en lien avec la définition de la performance en lecture formulée par Gough et Tunmer (1986) qui est détaillée dans l'ouvrage de Bernadette Piérard et Jacques Grégoire (1994). La capacité que nous avons à extraire une information lors de la lecture est dépendante à la fois de la reconnaissance des mots et de la compréhension. C'est pourquoi notre dispositif expérimental vise à décharger les élèves quant à la compréhension des textes. En effet, si la compréhension ne leur pose plus de problème, les élèves pourront se concentrer sur le déchiffrage des mots lorsqu'ils entreront dans la lecture.

1.2.3.2 Attendus et évaluation de l'oralisation du récit en maternelle

Comme l'affirment les programmes de maternelle de 2015, il est nécessaire de distinguer l'oral de communication et l'oral de production. Le premier type d'oral permet de travailler les compétences de prise de parole (oser entrer en interaction, accepter les différents rôles, demander la parole et attendre son tour, savoir parler à propos d'un sujet et non d'une envie personnelle). Le deuxième type d'oral concerne la capacité des élèves à produire certains actes

langagiers (notamment la restitution d'histoires) ainsi que l'utilisation du langage d'évocation. Cet oral, en lien avec des histoires lues par l'enseignant, est une entrée dans la langue de l'écrit. Cette dernière est un objectif central de l'école maternelle, et doit donc faire l'objet d'une évaluation constante et attentive de la part des enseignants.

Plusieurs composantes du langage sont travaillées lors de l'oralisation d'histoires. En ce qui concerne *Oser entrer en communication*, il est nécessaire que les élèves prennent le risque de prendre la parole devant leur camarade afin de s'exercer pour cette compétence et être capable de mettre en œuvre le dispositif expérimental qui sera présenté par la suite.

Ensuite, nous retrouvons la compétence « comprendre des histoires entendues » au sein de la composante *comprendre et apprendre*. En effet, il est nécessaire d'avoir élucidé l'ensemble des problèmes de compréhension portant sur l'histoire avant que l'élève puisse créer son propre fil à raconter, dispositif concerné par cette étude et dont la technique sera explicitée par la suite.

Puis, dans la composante *échanger et réfléchir avec les autres*, plusieurs compétences sont mobilisées par ce dispositif : travailler le langage d'évocation, c'est-à-dire parler en absence de l'objet de la discussion, à savoir le livre. Les élèves doivent alors être en mesure de se faire comprendre sans l'appui du livre, mais avec un outil qui leur est personnel. Ainsi, l'élève doit apprendre à s'exprimer de façon explicite dans le but d'être compris de tous.

Enfin, la composante *écouter de l'écrit et comprendre* à une importance majeure dans ce dispositif. Prémisse de l'entrée dans l'écrit, l'écoute d'histoires permet de comprendre le contenu d'un langage écrit.

L'ensemble de ces compétences se retrouve dans les attendus de fin d'école maternelle sous trois modalités : « pratiquer divers usages du langage oral [dans lequel on retrouve la compétence de narration] ; comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ; pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte. » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015).

En fin d'école maternelle, différentes habiletés dans la reformulation sont attendues de la part des élèves : identification des personnages, des événements d'une histoire, respect de la chronologie de l'histoire, identification des relations causales et enfin début d'identification des cinq étapes du schéma narratif (à savoir : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement, situation finale). L'évaluation de notre dispositif formatif quant à la capacité d'oralisation des élèves doit donc porter sur ces critères, après avoir été définis et compris par chaque élève, afin de permettre une autonomie totale des élèves.

1.2.3.3 Les étapes de l'enseignement explicite : vers l'autonomie des élèves

Comme le détaille Jocelyne Giasson (2008), l'enseignement explicite d'une telle méthode se déroule en cinq étapes.

- Premièrement, il s'agit de définir la stratégie et de préciser son utilité. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant ait recourt à un vocabulaire adapté aux élèves. Il est alors crucial que les élèves adhèrent au dispositif et qu'ils comprennent l'intérêt de cette stratégie afin d'être conscients qu'elle peut leur être utile.
- Deuxièmement, il est nécessaire de rendre le processus transparent. Pour cela, la méthode doit être illustrée pour les élèves. L'enseignant peut alors présenter aux élèves un modèle de ce qui est attendu d'eux, en justifiant les choix qu'il a faits.
- Troisièmement, l'enseignant doit interagir avec les élèves et les amener vers la maîtrise de la méthode. Durant cette étape, l'enseignant diminue progressivement l'aide apportée aux élèves. Ces aides peuvent prendre différentes formes : simples rappels, indices, explications données aux élèves concernant la validation ou non de leur réponse.
- Quatrièmement, cette étape vise à favoriser l'autonomie des élèves. Il s'agit d'une phase de consolidation des apprentissages durant laquelle l'enseignant veille à ce qu'aucun élève ne cristallise une méthode inefficace, soit parce qu'il commet des erreurs, soit parce qu'il ne comprend pas le dispositif.
- Cinquièmement, une fois que la méthode est acquise par l'ensemble des élèves de façon efficace, l'enseignant assure son application et permet aux élèves d'avoir recours à cette stratégie lorsqu'ils en ressentent le besoin ou l'envie.

Pour favoriser l'autonomie des élèves dans la compréhension des textes, Jocelyne Giasson attire l'attention des enseignants sur trois points.

Tout d'abord, afin que les élèves soient en mesure de mettre en œuvre la méthode visée par cet enseignement explicite, ils doivent être capables de repérer une information importante.

J. Giasson distingue : d'une part les informations textuellement importantes (car l'auteur les présente comme telles), d'autre part les informations contextuellement importantes pour la compréhension de l'histoire (car le lecteur les ressent comme telles).

Ensuite, elle met en valeur le recours à une imagerie mentale ou l'utilisation de dispositifs tels que présentés précédemment. En effet, ils permettent : d'accroître la capacité de la mémoire de travail, de créer des analogies ainsi que des comparaisons, de structurer et de garder en mémoire les informations extraites de la lecture, d'optimiser le degré d'engagement en littérature ainsi que l'intérêt et le goût pour la lecture.

Afin d'optimiser l'autonomie des élèves dans la compréhension des textes, il est nécessaire de conscientiser quatre principes auprès des élèves (J. Giasson) :

- Savoir quand nous comprenons ou non un texte.
- Savoir ce que nous comprenons.
- Savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre.
- Savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas.

À ce stade de notre réflexion, nous nous posons alors une question essentielle : quel outil réellement au service des apprentissages de nos élèves pouvons-nous mettre en place ?

Il apparaît évident que l'évaluation formative a une place primordiale pour permettre à l'élève d'acquérir un regard critique sur sa production (capacité d'autoévaluation) afin qu'il puisse « progresser par une connaissance objective de ses acquis » (circulaire de la rentrée 2014) en ayant recours à un processus d'autorégulation.

1.2.3.4 Savoir raconter une histoire : les différents dispositifs utilisés en maternelle

Plusieurs dispositifs sont utilisés dans les classes de maternelle afin de servir de support aux élèves pour oraliser des histoires. Nous nous sommes inspirées de deux d'entre-eux : la « boîte à histoire » et le « raconte-tapis » pour imaginer. « Le fil à raconter » reprend des caractéristiques de ces deux dispositifs.

La boîte à raconter est un support de narration. Elle permet aux élèves de raconter l'histoire seuls, sans avoir recours à l'album. Le contenu de la boîte est personnel à chaque élève qui sélectionne ce dont il a besoin pour raconter l'histoire. Cela peut être des marottes, des pages scannées de l'album, des décors qu'il a créés, ou bien des objets.

Le raconte-tapis met en scène une histoire. Clotilde Fougeray-Hammam qui est à l'origine de ce dispositif le qualifie de « pont entre le livre et l'enfant ». Il comprend les personnages, respecte la structure narrative et cet ensemble est disposé sur une unique surface. Des raconte-tapis sont proposés à la vente par l'entreprise « Raconte-tapis » mais peuvent également être fabriqués au sein d'une classe.

Nous utiliserons dans cette étude un dispositif expérimental que nous avons inventé, « le fil à raconter », en nous inspirant de ces deux dispositifs. Il répond aux principes d'efficacité de l'enseignement précédemment définis. Adapté aux élèves et à leurs capacités, il devrait permettre de répondre aux grandes différences interindividuelles entre les élèves et ainsi créer un contexte d'apprentissage adapté aux spécificités et capacités de chaque élève. En effet, comme le souligne Agnès Florin (1995), la différenciation dans l'enseignement est cruciale. Il

ne s'agit pas de faire de la différenciation réparatrice mais préventive, en amont de l'enseignement. Afin de nous poser la question de l'efficacité de ce dispositif, nous utiliserons des enregistrements audios des élèves afin d'évaluer leur progression (inspiré par A. Florin). Ainsi, nous pourrions évaluer les apports de ce dispositif et les élèves pourront s'autoréguler en comparant leurs différentes productions.

1.3 Formulation de la problématique

Comment la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation formative permet-elle aux élèves de s'autoréguler et de progresser dans leurs capacités à raconter une histoire connue ?

Le fil à raconter parce qu'il permet aux élèves de se représenter les conditions de réussite du savoir raconter, répond à la problématique de l'enseignement explicite et devrait par conséquent être un facteur de motivation.

Le fil à raconter, parce qu'il est personnel et ajustable jusqu'au dernier moment, devrait permettre aux élèves d'avoir une attitude réflexive sur leur production, et ainsi assurer une meilleure chronologie de l'histoire racontée et une meilleure connaissance des personnages.

Enfin, puisqu'il est individuel, les élèves gagnent en confiance en eux et le fil à raconter donne ainsi envie aux élèves de prendre part à ce projet et de raconter l'histoire.

2. Méthodologie

2.1 Participants

L'étude a été menée dans une classe d'élèves de moyenne et grande sections. Cependant, seuls les élèves de grande section ont pris part à cette étude, soit seize élèves. L'école est située au centre-ville de Grenoble (Isère) et possède un bon niveau scolaire ainsi que des compétences langagières développées chez les élèves. L'effectif peut être répertorié comme suit :

Tableau 1 : **Présentation des participants**

	Sexe		Âge au moment du pré-test (mois)	Remarque
	Fille	Garçon		
GS1	X		62	X
GS2		X	70	
GS3		X	72	
GS4	X		66	
GS5	X		63	X
GS6	X		66	
GS7	X		64	
GS8		X	67	
GS9		X	68	
GS10	X		69	
GS11		X	67	
GS12		X	71	
GS13		X	70	X
GS14		X	63	X
GS15	X		62	X
GS16		X	64	X

GS1 : il s'agit d'une élève très timide, refusant de prendre la parole en classe. Elle en vient très rapidement aux larmes.

GS5 : C'est une élève qui n'a pas parlé dans le cadre scolaire jusqu'à son entrée en grande section.

GS13 : C'est un élève ayant consulté un orthophoniste durant seize mois car il avait beaucoup de difficultés de prononciation et ses énoncés étaient la plupart du temps incompréhensibles pour son interlocuteur.

GS14 : Cet élève n'a pas été scolarisé en petite section pour raison médicale. Il a été scolarisé au mois de mai de l'année de moyenne section et refuse systématiquement le travail proposé car il juge le travail trop difficile pour lui et refuse de sortir de l'enfance, il se considère comme un bébé.

GS15 : Il s'agit d'une élève allophone n'ayant jamais été scolarisée dans son pays d'origine, elle est arrivée dans la classe au mois d'octobre de l'année de grande section, soit quatre mois avant le pré-test. Cette élève a une très bonne compréhension mais ne parle pas, elle répète (vocabulaire, structure répétitive) mais ne sollicite jamais la parole.

GS16 : Cet élève est également allophone, il est arrivé dans la classe au mois de décembre de l'année de grande section, soit deux mois avant le pré-test. Cet élève a une très bonne compréhension mais a beaucoup de mal à se faire comprendre malgré une forte volonté de s'exprimer.

Il est à noter que l'ensemble de ces élèves, excepté GS13, sont des élèves de fin d'année. Ils sont donc plus jeunes que le reste de la classe.

2.2 Matériel

Cette étude a été menée sur deux œuvres de littérature de jeunesse écrites par Jan Brett, qui est une auteure illustratrice américaine née en 1949. Il s'agit d'une part de l'album *Nicki et les animaux de l'hiver* (1994) pour la phase pré-test et d'autre part de l'album *Le parapluie* (2006) pour la phase test. Ces deux œuvres sont publiées par le même éditeur : Gautier-Languereau (Paris).

Afin de ne pas biaiser les résultats, les histoires choisies possèdent les mêmes caractéristiques. Il s'agit en effet de structures répétitives par accumulation de personnages, plus particulièrement d'animaux ; elles sont basées autour d'un objet commun (la moufle blanche d'une part, le parapluie d'autre part).

Tout comme pour chaque album faisant l'objet d'une étude approfondie en classe et pas seulement d'une lecture offerte, la couverture de l'album a été photocopiée et placée dans le classeur des lectures. Les albums, accompagnés de leur boîte à raconter, restent à disposition des élèves durant toute la durée de la période. La boîte à raconter contient tout ce qui a été réalisé en lien avec l'histoire : les marottes, les décors reconstruits, des objets symboliques de l'histoire, certaines pages photocopiées...

En outre, un enregistrement de l'histoire (dictaphone relié à un casque audio) est disponible dans la classe afin que les élèves puissent l'écouter autant de fois que nécessaire.

Enfin, lors de la phase test, un dispositif supplémentaire est à la disposition des élèves. Il s'agit du dispositif expérimental dont cette étude fait l'objet. Nous l'avons nommé le *fil à raconter*. C'est un outil d'évaluation formative. Il s'agit d'un fil individuel sur lequel chaque élève peut accrocher à l'aide de pinces à linge autant d'images que nécessaire, qui l'aideront à raconter l'histoire lors de la séance d'évaluation. Il peut s'agir d'images directement extraites de l'album, ou bien d'images supplémentaires réalisées à la demande des élèves : dessin d'un objet précis, image permettant de rappeler un connecteur causal ou temporel...

Les moyens mis en œuvre lors de ce travail sont les mêmes pour les deux phases, hormis le fil à raconter, afin de pouvoir analyser les différences entre les deux phases avec ou sans cet outil. À la fin de cette étude, les élèves doivent être capables d'identifier les apports de ce dispositif : le fil à raconter permet de choisir les éléments sur lesquels l'élève va s'appuyer, il doit avoir conscience que le fil lui sert de support, et il doit être conscient qu'il peut à tout moment améliorer son fil à raconter.

2.3 Procédure

2.3.1 La phase pré-test : *Nicki et les animaux de l'hiver*

Cette séquence est composée de six séances et a été mise en œuvre lors de la période 3.

- Séance 1 : Découverte de l'album (lecture, élucidation des problèmes de compréhension).
- Séance 2 : Reconstitution de la chronologie de l'histoire. Les élèves doivent remettre dans l'ordre les images des animaux extraites de l'album. Ensuite, une relecture de l'album est faite et un temps est laissé aux élèves afin de corriger leur fiche en laissant apparaître la marque de correction.
- Séance 3 : Création de la boîte à raconter. Le professeur des écoles raconte l'histoire sans se servir de l'album afin de se détacher du support.
- Séance 4 : Atelier de langage au cours duquel les élèves s'entraînent à raconter l'histoire et où nous faisons des retours afin d'identifier ce qui pourrait être amélioré (explicitation des critères de réussite pour savoir raconter une histoire).
- Séance 5 : Mise en scène et théâtralisation de l'histoire, avec l'appui de la boîte à raconter par le professeur des écoles.
- Séance 6 : Évaluation durant laquelle les élèves vont être enregistrés un par un à l'aide d'un dictaphone, dans le but de réaliser les retranscriptions.

La séquence vous est présentée plus en détails en annexe 1.

2.3.2 La phase test : *Le parapluie*

Cette phase a été mise en œuvre lors de la période 4. J'ai fait le choix d'enchaîner ces deux séquences afin de minimiser l'impact du développement langagier des élèves afin de ne pas biaiser les résultats. En effet, les élèves d'âge maternelle réalisent des progrès considérables au niveau du langage. C'est pourquoi les progressions qui pourront être observées à l'issue de la phase test ne peuvent être uniquement dues à l'utilisation du fil à raconter.

Il s'agit de la même séquence que la phase test afin de ne pas biaiser l'étude. Cependant, une séance supplémentaire a été insérée entre la séance 1 et la séance 2. Cette nouvelle séance vise à présenter le dispositif expérimental. Pour cela, le professeur des écoles raconte l'album *Nicki et les animaux de l'hiver* à l'aide du fil qu'il aura créé au préalable. Ensuite, il présente le matériel à disposition des élèves : les pinces à linge, les barquettes contenant les différentes images et il distribue les fils individuels. Puis il explique que ce fil peut être modifié à tout moment, mais que les élèves doivent expliquer les modifications effectuées. Enfin, l'histoire est à nouveau lue et les élèves peuvent commencer leur fil.

La séquence vous est présentée plus en détails en annexe 2.

2.3.3 Présentation des grilles utilisées lors de l'évaluation formative et de leur exploitation

Cette étude vise à mesurer le bénéfice de la mise en place d'une évaluation formative au service des apprentissages. Nous avons défini différents critères d'évaluation présentés sous forme de tableaux.

2.3.3.1 Critère 1 : syntaxe et connecteurs

En ce qui concerne la syntaxe, l'ensemble des occurrences suivantes seront relevées :

- Niveau 1 : le nombre de mots-phrases utilisés par l'élève.
- Niveau 2 : le nombre de phrases simples utilisées par l'élève.
- Niveau 3 : le nombre de phrases complexes utilisées par l'élève.

En ce qui concerne les connecteurs, nous noterons : si l'élève utilise ou non la formulation « il était une fois », le nombre total de connecteurs utilisés, le nombre de connecteurs différents utilisés et nous les listerons.

2.3.3.2 Critère 2 : respect de la chronologie

Afin d'évaluer ce critère, nous utiliserons quatre niveaux :

- Niveau 1 : l'élève raconte l'histoire très partiellement.
- Niveau 2 : l'élève oublie ou inverse certains éléments.
- Niveau 3 : l'élève fait une seule erreur ou un oubli
- Niveau 4 : l'élève raconte tous les éléments dans le bon ordre.

2.3.3.3 Critère 3 : les personnages.

Pour ce critère, les élèves se verront également attribuer l'un des niveaux suivants :

- Niveau 1 : l'élève ne connaît pas les personnages.
- Niveau 2 : l'élève connaît quelques personnages (moins de 4).
- Niveau 3 : l'élève connaît la plupart des personnages (entre 4 et 8).
- Niveau 4 : l'élève connaît tous les personnages.

2.3.3.4 Autorégulation des élèves lors de la phase test.

Tableau 2 : Grille d'analyse de l'autorégulation des élèves lors de la phase test.

		GS 1	GS 2	GS 3
L'élève fabrique son fil et ne le retouche pas même sur sollicitation du PE.				
L'élève modifie son fil en fonction des séances avec sollicitation du PE	Nombre de modifications			
	Nature des modifications			
L'élève améliore son fil en fonction des séances de façon autonome	Nombre de modifications			
	Nature des modifications			

2.3.3.5 Apports métacognitifs du dispositif « fil à raconter »

Ce questionnaire sera réalisé individuellement à l'issue de la séquence test.

Tableau 3 : Présentation des interviews réalisés à l'issue de la phase test.

Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	
À quoi te sert le fil ?	
Pourquoi l'as-tu modifié ?	
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	

2.3.3.6 Exploitation des résultats

Afin de comparer les résultats obtenus lors des deux tests de cette étude, un score sera attribué aux élèves. Ce score sera obtenu grâce aux trois critères présentés, de la façon suivante :

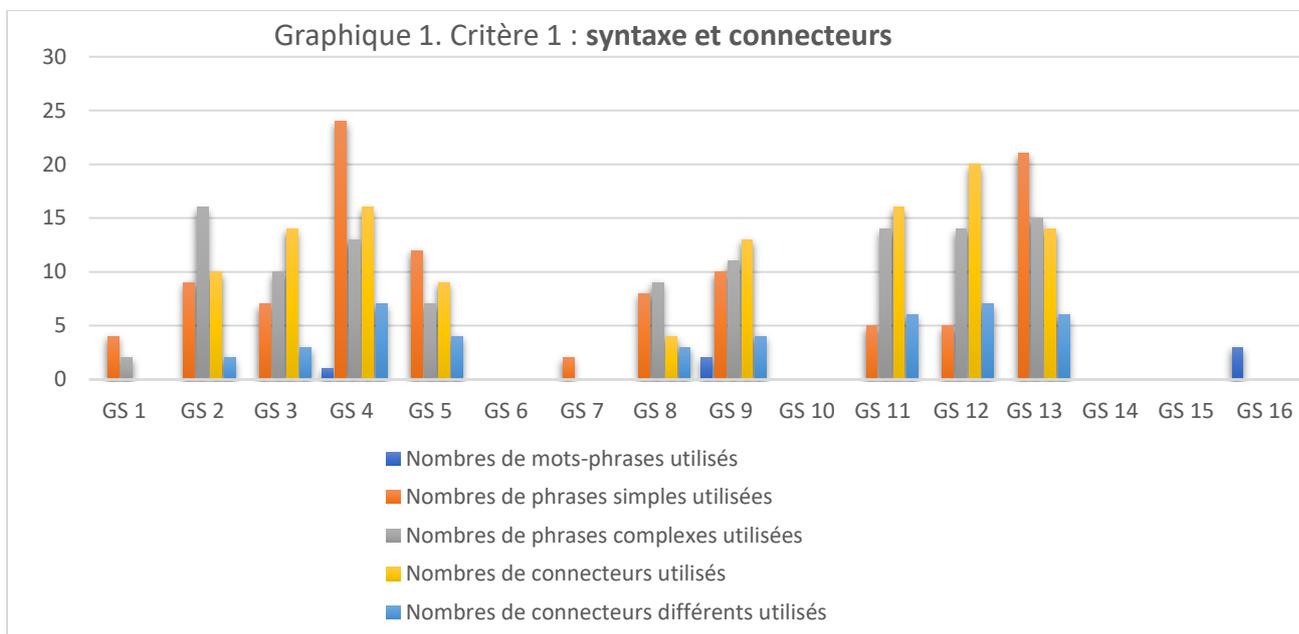
Pour le critère 1, en ce qui concerne la syntaxe, chaque occurrence du niveau 1 rapportera un point, chaque occurrence du critère 2 deux points et celles du critère 3 trois points.

En ce qui concerne les connecteurs, l'usage de « il était une fois » rapportera cinq points. Chaque connecteur différent utilisé également.

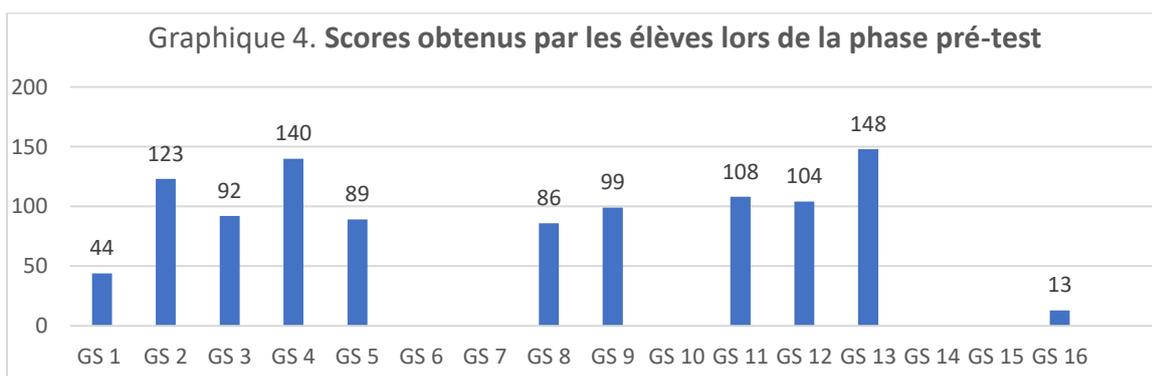
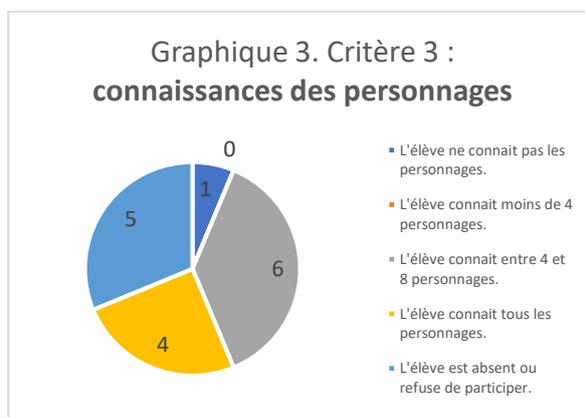
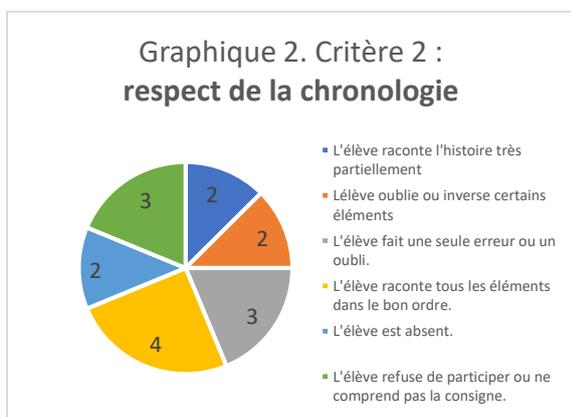
Pour les critères 2 et 3, le niveau 1 rapportera dix points (0 point pour le critère 3), le 2 quinze points, le 3 vingt points et le 4 vingt-cinq points (afin de ne pas minimiser l'importance de la chronologie et de la connaissance des personnages à la faveur des connecteurs). Ce score permettra de comparer les productions des élèves au niveau individuel mais également au niveau de l'ensemble de la population de l'étude.

3. Résultats

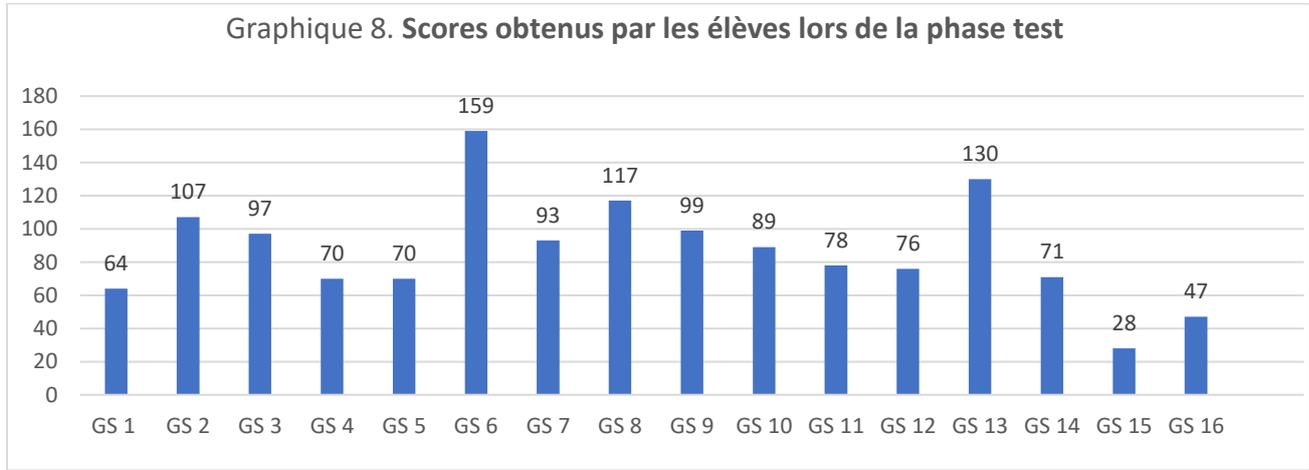
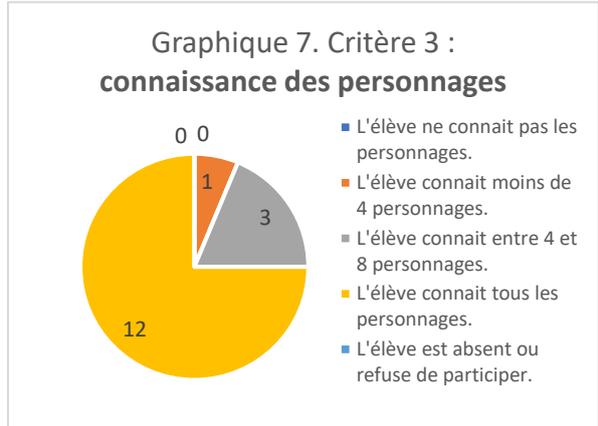
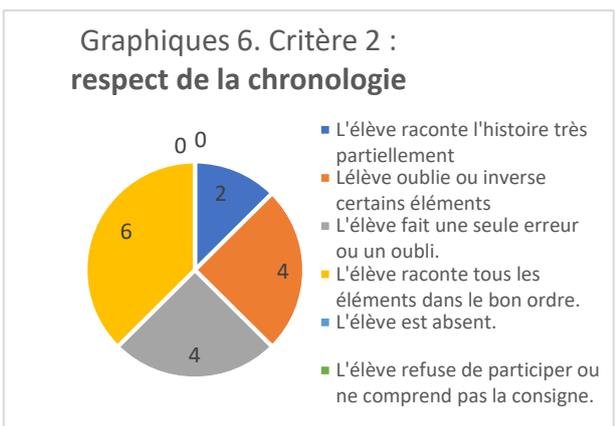
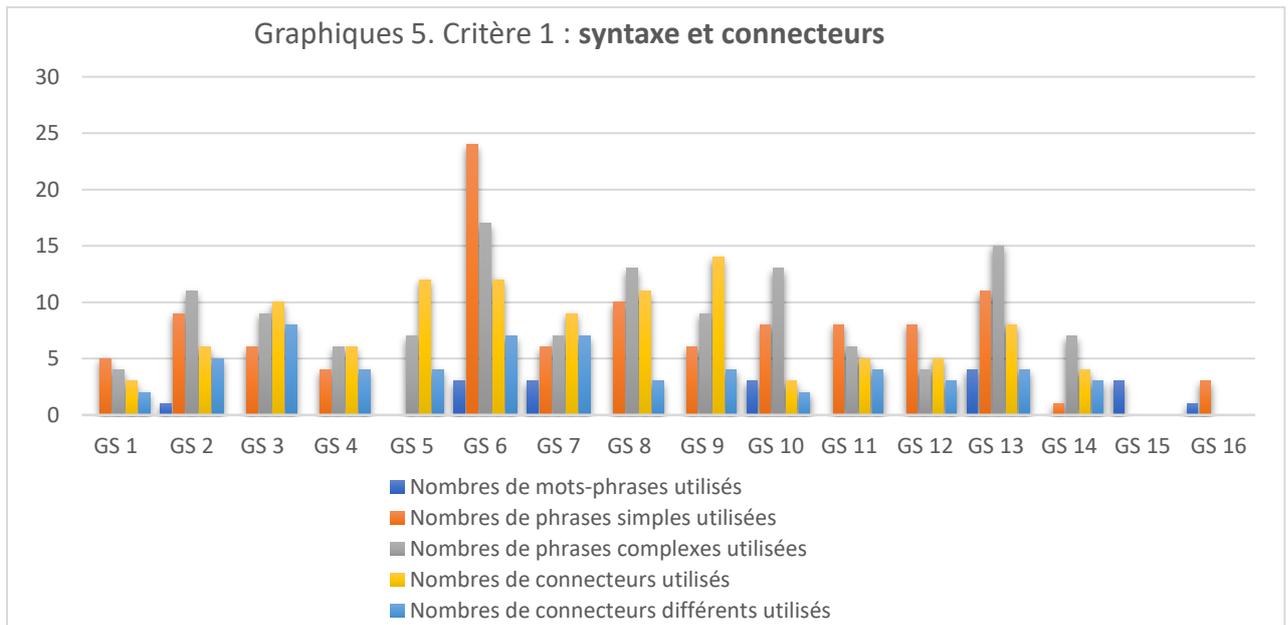
3.1 Étude des retranscriptions : la phase pré-test.



Les élèves GS6 et GS10 étaient absents. L'élève GS 7 a refusé de participer car il disait ne pas savoir faire. L'élève GS 14 a refusé de participer car il ne connaissait pas l'histoire. Enfin, l'élève GS 15 n'a pas compris la consigne (élève allophone).



3.2 Étude des retranscriptions : la phase test.



3.3 Autorégulation des élèves lors de la phase test.

Tableau 4 : Grille de données de l'autorégulation des élèves lors de la phase test.

Pour les natures des modifications, le codage utilisé est : A = ajout ; I = inversion ; S = suppression.

		GS 1	GS 2	GS 3	GS 4	GS 5	GS 6	GS 7	GS 8
L'élève fabrique son fil et ne le retouche pas même avec sollicitation du PE.				X				X	
L'élève améliore son fil en fonction des séances avec sollicitation du PE	Nombre	2	0		1	0	0		0
	Nature des modifications	A			A				
L'élève améliore son fil en fonction des séances de façon autonome	Nombre	1	4			3	2		5
	Nature des modifications	I	3 A, 1 I			I	1 A, 1 I		1 S, 1 A, 3 I
		GS 9	GS 10	GS 11	GS 12	GS 13	GS 14	GS 15	GS 16
L'élève fabrique son fil et ne le retouche pas même avec sollicitation du PE.		X					X		
L'élève améliore son fil en fonction des séances avec sollicitation du PE	Nombre		1		0				
	Nature des modifications		A						
L'élève améliore son fil en fonction des séances de façon autonome	Nombre		1	5	4	5		2	8
	Nature des modifications		I	2 A, 3 I	2 S, 1 A, 1 I	3 A, 2 I		1 I, 1 A	5 A, 3 I

Tableau 5 : Interviews réalisées à l'issue de la phase test.

GS 1	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Oui parce que j'ai oublié aucun personnage. Et j'ai parlé.
À quoi te sert le fil ?	À oublier personne et dire les animaux dans l'ordre.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Pour mettre plus d'images. Et parce que les autres le faisaient.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Je sais pas.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Avec le fil c'est plus simple et je sais quoi dire.
GS 2	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	J'ai dit tous les animaux dans l'ordre.
À quoi te sert le fil ?	À raconter l'histoire bien comme toi.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	J'ai remis les animaux dans le bon ordre.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Quand on sait écrire, on peut mettre les bruits qu'y font mais je sais pas écrire.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Je sais pas. Avec le fil c'est plus vite.
GS 3	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Ouais parce que j'ai bien raconté.
À quoi te sert le fil ?	Les animaux dans l'ordre et les dessins pour savoir dire il était une fois.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Je l'ai modifié quand on a relu.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Je sais pas.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	C'est pareil.
GS 4	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Non. J'étais pas là quand t'as lu le livre la première fois et j'ai pas bien compris l'histoire.
À quoi te sert le fil ?	T'as dit que c'était pour oublier aucun animal et dire dans l'ordre qu'on veut.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Je l'ai pas fait.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Mettre plus d'images.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	L'histoire de Nicki je la préfère elle est plus simple. Mais j'aime mieux utiliser le fil.
GS 5	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Je sais pas. J'aime pas parler et je sais pas.
À quoi te sert le fil ?	À parler.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Parce que je savais pas où allait venir le kinkajou alors j'ai rajouté. Et j'ai mis un château pour dire il était une fois.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Mettre des trucs pour que je dise les petits mots qu'on doit mettre entre les animaux.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Je sais pas j'aime les deux.
GS 6	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Oui j'adore les animaux.

À quoi te sert le fil ?	Bah j'oublie pas il était une fois, les animaux et je sais même quand je dois les dire.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Parce que j'ai mis un château pour dire il était une fois et un éclair pour dire soudain. C'était rigolo.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Mettre des dessins pour être beau.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Je sais pas je ne me rappelle plus. Avec le fil c'est facile. (Elle était absente lors de l'enregistrement de <i>Nicki et les animaux de l'hiver</i>).
GS 7	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Oui j'adore cette histoire elle est super. J'ai bien dit car j'ai oublié personne.
À quoi te sert le fil ?	Raconter l'histoire comme il le faut bien.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Mes images je les ai bougées.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Je sais pas.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Avec le fil ! Sans le fil j'ai peur je sais pas quoi dire.
GS 8	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Oui. Je sais pas.
À quoi te sert le fil ?	J'ai fait plein de dessins pour parler et j'ai dit les animaux comme il faut.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	J'avais manqué des animaux.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Je sais pas, je l'ai fini.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Avec le fil j'aime bien.
GS 9	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Je crois oui parce que tu étais contente.
À quoi te sert le fil ?	Dire les animaux, la forêt tropicale, il était une fois. Et quand je sais plus quoi est la suite bah quand je regarde je me souviens.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Pour rajouter des animaux et les remettre dans l'ordre.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Regarder que c'est comme il faut.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Bah l'histoire de Nicki était plus facile. Avec le fil on peut le faire ?
GS 10	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Oui parce que je parle super bien.
À quoi te sert le fil ?	À dire tout ce que je dois dire.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Je sais plus j'ai rajouté des images je crois.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	C'était pas bien ?
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	J'étais pas là quand les autres ont fait. (Elle était absente lors de l'enregistrement de <i>Nicki et les animaux de l'hiver</i>).
GS 11	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Oui j'ai dit les animaux, il était une fois et toute l'histoire.
À quoi te sert le fil ?	Être sûr de dire comme il faut quand je raconte.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	J'ai rajouté des images pour quand j'étais pas sûr de ce que je devais dire.

Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Il est bien.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Avec le fil c'est plus facile.
GS 12	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Je raconte toujours bien les histoires !
À quoi te sert le fil ?	À être sûr que c'est dans l'ordre, que je dis bien les animaux quand il faut.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	J'avais mis que sept animaux et quand t'as lu l'histoire j'ai vu qu'il y en avait plus.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Mettre les animaux de l'autre histoire.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	J'aime bien mon fil.
GS 13	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Oui j'ai dit les animaux, dans l'ordre, avec des petits mots, en rajoutant tous les détails que j'ai dans la tête.
À quoi te sert le fil ?	Quand je raconte je regarde les images et je dis ce que je vois.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Parce qu'il était pas bien et qu'il me manquait des animaux.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Je sais pas il est bien.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	Les deux.
GS 14	
Est-ce que tu as bien raconté l'histoire ? Pourquoi ?	Je sais pas.
À quoi te sert le fil ?	Je sais pas.
Pourquoi l'as-tu modifié ?	Je sais pas il fallait le faire.
Que pourrais-tu améliorer sur ton fil ?	Je sais pas.
Était-il plus facile pour toi de raconter l'histoire avec ou sans le fil ?	J'ai pas parlé sans fil c'était nul.
GS 15	
L'entretien n'a pas été réalisé étant donné que l'élève ne communique toujours pas et n'a pas compris la consigne. En revanche, le fil a été construit et modifié. L'élève a su placer les animaux dans le bon ordre. Elle a également sélectionné l'image du parapluie au milieu de plusieurs objets pièges.	
GS 16	
Bien que l'élève ait compris l'activité et a su dire des éléments de l'histoire, les questions n'ont pas été comprises. Cependant l'élève a compris ce qu'il y avait à faire avec le fil et l'a modifié à huit reprises.	

4. Discussion

4.1 Recontextualisation de l'étude

Cette étude a pour but d'observer les effets d'un dispositif conçu pour outiller les élèves dans les compétences du savoir raconter. Cela passe tout d'abord par une compréhension globale puis détaillée du texte. Ensuite, les élèves, par cet outil personnel qu'est le fil à raconter, mettent en images la compréhension et l'interprétation qu'ils ont construite du texte étudié. Cet outil d'évaluation formative vise donc à aider les élèves à acquérir une auto-régulation de leur capacité à raconter.

Les hypothèses formulées étaient les suivantes : le fil à raconter est un facteur de motivation, il permet aux élèves d'avoir une attitude réflexive sur leur production ce qui assure une meilleure chronologie de l'histoire ainsi qu'une meilleure connaissance des personnages et enfin il aide les élèves à gagner en confiance.

L'étude portait sur seize élèves de grande section. Deux élèves n'ont pas pu prendre part à la phase pré-test (absence), et deux élèves ont refusé d'y participer. Les seize élèves ont cependant participé à la phase de test.

Dans l'analyse des résultats, j'ai fait le choix de sortir de l'échantillon deux élèves allophones. GS15 a construit son fil mais n'a pas su mettre en voix ses connaissances littéraires sur *Le parapluie*. GS 16 était limité dans ses compétences orales mais a compris le but du travail et a su faire son fil et expliquer avec ses propres mots l'histoire du test. Il est donc essentiel de présenter et d'analyser la progression de ces deux élèves mais j'ai choisi d'en faire un traitement à part afin de ne pas biaiser les résultats.

Dans un premier temps, nous analyserons les résultats obtenus lors de la phase pré-test. Dans un deuxième temps, nous analyserons les résultats obtenus lors de la phase pré-test puis dans un troisième temps nous comparerons ces résultats. Ensuite, nous analyserons l'autorégulation des élèves par l'exploitation des apports métacognitifs du fil à raconter ainsi que des interviews.

4.2 Analyse de l'autorégulation des élèves lors de la phase test et des interviews

Globalement, douze élèves sur seize se sont emparés du dispositif du fil à raconter, comme en témoigne la réponse à la dernière question des interviews. En ce qui concerne leur préférence quant à l'usage du fil, sur les élèves ayant participé aux deux phases, douze élèves ont préféré l'utilisation du fil car ils estiment que c'est une aide précieuse et qu'il est ainsi plus facile de

raconter l'histoire. Quatre des élèves n'ont pas de préférence. Aucun élève n'a exprimé avoir préféré raconter l'histoire sans le fil.

Pour ce qui concerne les modifications apportées au « fil à raconter » quatre élèves seulement n'ont pas retouché leur fil. Sur les douze élèves restants, onze élèves ont amélioré leur fil de façon autonome. De façon générale, trois types de modifications ont été observées : ajout d'images (21), inversion d'images (20), suppression d'images (3).

Lors de la séance 2, un élève s'est demandé comment symboliser l'usage de la formulation « il était une fois ». En discutant avec cet élève, il en est venu la réflexion que toutes les histoires de princes et princesses commençaient par « il était une fois », et qu'elles contenaient toutes un château. Il a donc décidé de dessiner un château qu'il a placé au début de son fil : il s'agit là d'un ajout d'image.

En séance 3, une relecture de l'album a été faite. Plusieurs élèves ont alors remarqué que les animaux n'étaient pas disposés dans le bon ordre, ils ont donc procédé à des inversions d'images.

Trois des deux suppressions concernent des élèves ayant imité un camarade (dessin d'un château fort pour l'emploi de la formulation « il était une fois » et dessin d'un éclair pour l'usage de « soudain »). Ils ont ensuite décidé de supprimer leur dessin car ils ne s'appropriaient pas sa symbolique. Pour la dernière, il s'agit d'un animal qui était présent en deux exemplaires.

D'après les interviews, les élèves invoquent plusieurs raisons pour justifier les modifications faites. En ce qui concerne les ajouts, il réparaît de façon générale l'oubli d'un personnage ou d'un passage de l'histoire qui amenaient les élèves à mal raconter l'histoire. Pour les suppressions, comme dit précédemment, il s'agissait d'un manque d'appropriation ou d'un doublon. Enfin les inversions concernaient principalement des changements de l'ordre des animaux.

Trois types de fil à raconter différents ont été réalisés par les élèves (annexe 5) :

- Des fils comportant seulement les photos des animaux.
- Des fils comportant des dessins personnels des élèves. Par exemple, un château pour signifier le « il était une fois », un éclair pour « soudain », une flaque avec des éclaboussures pour « plouf », un arbre pour le figuier et bien d'autres.
- Des fils comportant seulement les photos des animaux espacés par des gommettes afin de renvoyer à l'usage des connecteurs.

Lors des interviews, treize des seize élèves ont été capables d'expliciter les apports du fil à raconter. Globalement, il est apparu que le fil permet de n'oublier aucun personnage, de respecter la chronologie de l'histoire et enfin qu'il y a une correspondance entre ce que l'élève voit et ce qu'il doit dire. Le fil à raconter constitue également une aide à la mémorisation. En effet, l'ensemble du travail réalisé en amont de l'enregistrement permet de décharger l'esprit de l'élève lorsqu'il raconte l'histoire. De ce fait, les élèves ont identifié qu'il s'agit d'une aide et ils se le sont approprié comme outil pour raconter : il s'agit donc bien d'un outil formatif. Nous allons désormais identifier les progressions qu'a permis ce dispositif.

4.3 Comparaison des résultats

Afin de réaliser cette partie, une étude approfondie des retranscriptions réalisées à l'issue des enregistrements a été menée.

Tout d'abord, nous observons une progression au niveau de la chronologie. En ce qui concerne les élèves GS 15 et GS 16, ils ont tous deux atteint le niveau 1 (l'élève raconte très partiellement l'histoire). GS 15 n'avait pas prononcé un mot lors de la phase pré-test et a été capable d'identifier trois personnages lors de la phase test. GS 16 a quant à lui prononcé plusieurs phrases, toutes en lien avec l'histoire et respectant la chronologie, contre seulement cinq mots prononcés lors de la phase pré-test. Pour les autres élèves, il n'y a eu aucun refus de participation lors de la phase test contre deux lors de la phase pré-test, et le dernier niveau a été atteint à six reprises lors de la phase test contre quatre seulement lors de la phase pré-test.

La progression est la plus importante concerne les personnages. En effet, dans la phase test on observe que douze des seize élèves ont été capables d'identifier l'ensemble des personnages de l'histoire, contre seulement quatre lors de la phase pré-test. GS 15 n'avait pas identifié de personnages lors de la phase pré-test et GS 16 avait obtenu le niveau 1. Lors de la phase test, ils ont respectivement atteint le niveau 2 et le niveau 4. Il s'agit donc d'une progression importante.

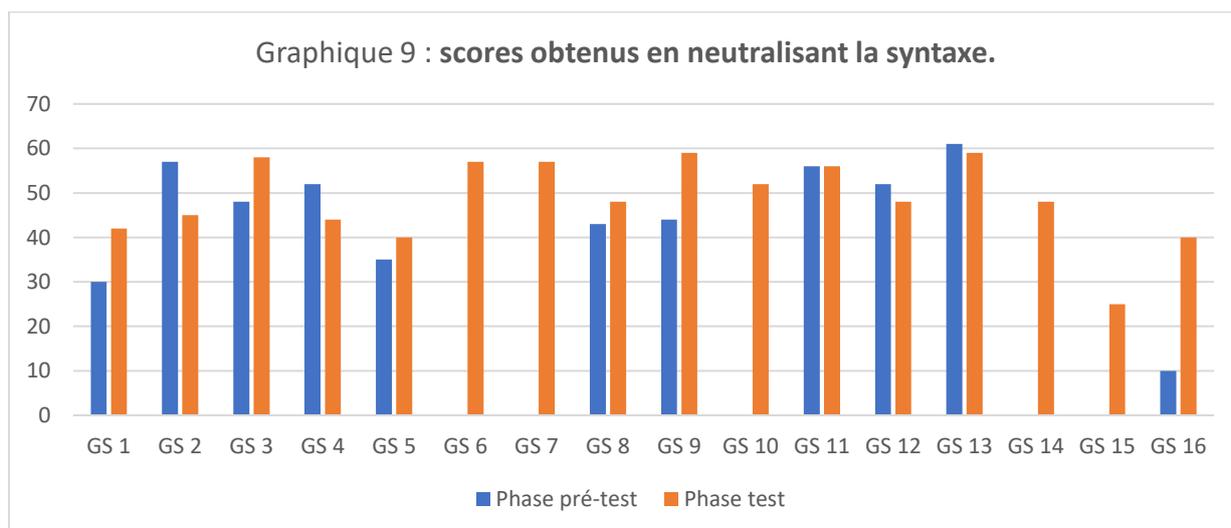
Une plus grande richesse syntaxique est également à noter, à la fois au niveau du pourcentage de phrases complexes utilisées ainsi qu'au niveau de la variété des connecteurs. En effet, nous avons respectivement 48% de phrases complexes et 3 connecteurs différents en moyenne lors de la phase pré-test contre 57% et 4,2 lors de la phase test.

Le fait que les résultats de ces deux critères aient augmenté signifie que les productions des élèves étaient plus riches et leur syntaxe plus élaborée. Le nombre de connecteurs utilisés ainsi que le nombre de phrases prononcées ont baissé. Ces constats s'expliquent par la difficulté de

l'histoire. En effet, *Le parapluie* est plus complexe que *Nicki et les animaux de l'hiver*. En outre, les liens de causalité présents dans le premier album sont nécessaires à la compréhension de l'histoire et ont donc été formulés par les élèves (les animaux ont laissé rentrer le lièvre car il avait des pattes puissantes). En revanche, les détails de la deuxième histoire ne sont pas nécessaires à sa compréhension et les élèves ont donc seulement raconté l'enchaînement de l'arrivée des animaux. Cette différence de structure de l'histoire explique sans doute pourquoi, pour certains élèves, on constate un écart important sur ce point entre les deux tests (par exemple GS 4 a prononcé 24 phrases simples et 13 phrases complexes lors de la phase pré-test contre 4 et 6 lors de la phase test).

Pour les connecteurs, bien que les occurrences aient diminué, leur richesse a augmenté. Cela s'explique par le fait que, lors de la phase pré-test, certains élèves connaissaient peu de connecteurs et les ont utilisés de façon massive (GS 12 a employé treize fois « après » lors de la phase pré-test et GS 13 sept fois « mais »).

En ce qui concerne le score des élèves, le score moyen est passé de 74,7 (avec un score minimum de 13 et score maximum de 148) à 86,8 (avec un score minimum de 28 et un score maximum de 159). Neuf des seize élèves ont eu un meilleur score lors de la phase test. Un élève a obtenu un score égal. Six élèves ont obtenu un meilleur score lors de la phase pré-test : il s'agit des élèves GS2, GS4, GS5, GS11, GS12 et GS13. Pour l'ensemble de ces élèves cette différence est due au nombre de phrases produites, variation que nous avons expliquée précédemment. En neutralisant le critère de la syntaxe, nous obtenons le graphique suivant :



Ainsi, pour les élèves présents lors des deux phases, nous pouvons constater une progression pour neuf élèves, une diminution pour quatre élèves et un élève a obtenu le même score lors des deux phases.

4.4 Limites des résultats

Premièrement, cette étude a été menée sur un faible échantillon, et sur une période relativement courte.

Deuxièmement, des apprentissages ont été menés en parallèle de ce projet. Bien que l'usage du fil à raconter soit un facteur de l'évolution de l'usage des connecteurs, il n'est pas le seul puis d'autres activités de langage, ayant pour but d'amener les élèves à utiliser des phrases complexes ont été proposées dans le même temps. Cette compétence est étroitement liée au recours de connecteurs. C'est pourquoi cette progression est à nuancer.

Troisièmement, il aurait été préférable de choisir d'autres histoires. En effet, bien que les deux histoires possèdent la même structure narrative, le niveau de langage et la difficulté des histoires n'étaient pas égaux ce qui a impacté les résultats des élèves au niveau syntaxique.

4.5 Conclusion des impacts du dispositif expérimental de l'étude et réponse à la problématique

De façon générale, il apparaît que le fil est un appui pour les élèves et a permis aux élèves de progresser dans leur capacité à raconter des histoires. En effet, les deux élèves (GS7 et GS14) qui ont refusé de participer lors de la phase pré-test car ils affirmaient ne pas connaître l'histoire ou ne pas savoir comment la raconter, ont pu investir la tâche grâce au fil à raconter. En effet, lors de la phase pré-test le travail était inaccessible à leurs yeux. Le fait que le travail réalisé en amont de l'enregistrement permet une prise de confiance des élèves, ils ont pu prendre part au projet lors de la phase test.

D'après l'exploitation des interviews, il apparaît que le fil permet aux élèves un meilleur respect de la chronologie ainsi qu'une évocation plus complète des personnages. Il ne s'agit pas là d'un manque de connaissances mais d'un oubli ou d'un problème de mémorisation : les élèves ont pu oublier des personnages bien qu'ils les connaissent et qu'ils soient capables de les identifier, notamment lors de l'utilisation des boîtes à raconter. Cela est dû au fait que l'histoire est longue et comporte de nombreux personnages. En effet, les deux histoires choisies font intervenir un grand nombre de personnages et les élèves peuvent facilement oublier d'en citer un. Par la présence des photos des animaux, cette erreur est évitée lorsque l'élève utilise le fil à raconter. De plus l'utilisation du fil à raconter leur permet une prise d'assurance du fait qu'ils possèdent un outil sur lequel se reposer. Ceci est directement lié avec l'aspect émotionnel : il est plus facile pour les élèves de gérer leurs émotions, comme le stress, grâce au dispositif. Il est à souligner qu'à l'âge de cinq ans, prendre la parole pour raconter une histoire devant un groupe

ou seulement un adulte est une activité difficile et donc la prise de confiance est un facteur clé de la réussite des élèves.

Nous pouvons désormais apporter une réponse à la problématique de cette étude, dans laquelle nous cherchions à mettre en place un outil d'évaluation formative quant au « savoir raconter ». En effet, le fil à raconter s'est révélé bénéfique pour les élèves à plusieurs niveaux : d'abord, ils sont désormais capables d'identifier les informations importantes, de se les représenter (se créer une image mentale), de les coder (c'est-à-dire leur donner une forme afin de les mémoriser), de les structurer puis de les mettre en mots. Ensuite, cet outil répond à la problématique de la différenciation : chaque élève a pu créer, modifier, améliorer son fil à son rythme et selon ses difficultés et/ou ses besoins. Ainsi, les élèves ont pu s'approprier individuellement l'outil et ont été capables d'analyser leurs propres besoins. Cette mise en projet a permis à l'élève de savoir pourquoi il fabriquait son fil à raconter, et comment ce dernier allait lui servir. En effet, pour certains élèves la difficulté portait sur la quantité de personnages à mémoriser. Ces élèves ont donc porté une attention particulière à la disposition des images sur le fil, à l'apprentissage du nom des personnages. D'autres élèves avaient du mal à produire un énoncé limpide, ils ont alors consacré leurs efforts à l'utilisation des connecteurs, à l'enchaînement de leurs propos.

Le travail mis en œuvre pour ce mémoire m'a permis de mieux connaître mes élèves, le domaine du langage oral ainsi que l'importance de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages ainsi que les outils de régulation et d'autoévaluation. Afin d'étudier sur une plus longue durée les effets de ce dispositif, le fil à raconter a été de nouveau utilisé sur les deux classes de l'école où j'enseigne pour l'album *Au bureau des objets trouvés* de Junko Shibuya, paru chez les éditions Actes Sud Junior.

C'est pourquoi il est nécessaire de garder en tête que ce métier est un métier de formation, qui ne peut rester basé sur des acquis et des croyances personnelles. Il doit faire l'objet de recherches, afin de mettre en œuvre des situations d'apprentissage répondant aux envies et aux aptitudes des élèves.

7. Bibliographie

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1995). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Genève : P. Lang.
- Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris. Édition : Pédagogie d'aujourd'hui.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble. Édition : presse universitaire de Grenoble.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Éditions Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Nantes : Éditions Ellipses.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Montréal. Édition : Gaëtan Morin.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages, l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Édition : Sylvie Lejour.
- Hadji, C. (2017). *L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves*. Courtaboeuf : Édition Catherine Bourges.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre... Oui, mais comment*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Piérart, B. & Grégoire, J. (1994). *Évaluer les troubles de la lecture. Le décodage et la compréhension*, (pp. 173-194). Louvain : De Boeck Supérieur.
- Raab, R. (2014). Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle, *Questions Vives*, 22.

8. Sitographie

- Fumel, S., Keskaik, S., Salles, F. & Verlet, I. (2016). PISA 2015 : l'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique_678404.pdf
- Loi n°2013-595 (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>
- Membres du jury. (2014). Conférence nationale de l'évaluation des élèves, rapport du jury. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). Bulletin officiel n°30 : référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 : L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

9. Annexes

Annexe 1 : Tableau séquence <i>Nicki et les animaux de l'hiver</i>	1
Annexe 2 : Tableau séquence <i>Le parapluie</i>	2
Annexe 3 : Retranscriptions <i>Nicki et les animaux de l'hiver</i>	3
Annexe 4 : Retranscriptions <i>Le parapluie</i>	6
Annexe 5 : Exemples de fils à raconter créés par les élèves	10

Annexe 1 : Tableau séquence Nicki et les animaux de l'hiver.

Période : 3	Nicki et les animaux de l'hiver	6 séances
Séance	Déroulement de la séance	Modalités
1. Découverte de l'album	Présentation de la couverture aux élèves, du titre, de l'auteure. Questionnement autour du thème de l'œuvre, les élèves émettent des hypothèses. Lecture de l'album par le professeur des écoles. Retour sur les hypothèses des élèves. Élaboration des problèmes de compréhension : identification des personnages, des causes...	Groupe classe
2. La chronologie de l'histoire	Rappel de l'histoire par les élèves. Chaque élève dispose d'une fiche avec des images extraites de l'album, il doit alors les remettre dans l'ordre. Au moment de rendre sa feuille, l'élève doit répondre à deux questions : comment s'appelle le petit garçon ? De quelle couleur sont ses moufles ? Relecture de l'histoire. Les élèves ont la possibilité de corriger leur fiche si nécessaire en faisant apparaître la correction.	Individuel puis groupe classe.
3. Langage : notre boîte à raconter	Chacun leur tour, les élèves proposent des éléments à mettre dans la boîte en justifiant leurs choix. Lorsque tous les groupes sont passés, réalisation de la boîte définitive en expliquant chaque objet/image. Le professeur des écoles raconte l'œuvre, sans support de l'album pour se détacher du support.	En atelier, par petits groupes puis groupe classe
4. Comment raconter une histoire ?	Rappels des séances de langage faites à ce sujet : raconter ce n'est pas dire l'histoire mot à mot ; ensemble des éléments auxquels nous devons penser pour bien raconter l'histoire (ne pas oublier de personnages, respecter la chronologie, insérer des connecteurs). L'importance de la voix (modulation en fonction des personnages, bien penser aux interlocuteurs lorsque nous racontons une histoire). Puis les élèves s'entraînent à raconter l'histoire, nous commentons ensemble les productions (ce qui est bien, ce que nous pouvons améliorer).	En atelier, par petits groupes
5. Langage : théâtralisation de l'histoire par le professeur des écoles	Le professeur des écoles raconte l'histoire à sa façon en utilisant la boîte à raconter. Il est alors nécessaire de mettre en pratique l'ensemble des éléments abordés en séance 4 pour donner un exemple le plus précis possible aux élèves de ce qui est attendu d'eux. Faire un rappel tous ensemble des critères de réussite pour bien raconter une histoire : moduler sa voix, respect de l'histoire (chronologie, personnages), utilisation d'un vocabulaire adéquat (connecteurs, noms des animaux, des lieux...).	Groupe classe
6. Évaluation	Les élèves sont en autonomie. Chacun leur tour, les grandes sections viennent raconter l'histoire (avec un sans appui de la boîte à raconter). Des enregistrements sont réalisés à l'aide d'un dictaphone en vue de retranscription les énoncés des élèves.	Individuel

Annexe 2 : Tableau séquence Le parapluie.

Période : 4	Le parapluie	7 séances
Séance	Déroulement de la séance	Modalités
1. Découverte de l'album	<p>Présentation de la couverture aux élèves, du titre, de l'auteure. Demander aux élèves qui se souvient de cette auteure. Questionnement autour du thème de l'œuvre, les élèves émettent des hypothèses. Lecture de l'album par le professeur des écoles. Marquer une pause à l'arrivée du colibri et demander aux élèves : <i>d'après vous, que va-t-il se passer ?</i> Une fois l'histoire finie, faire le lien avec l'album <i>Nicki et les animaux de l'hiver</i>. Retour sur les hypothèses des élèves. Élaboration des problèmes de compréhension : identification des personnages, des causes...</p> <p>À la fin de la séance, présentation de flashcards représentant les animaux de l'histoire (Photo, image extraite de l'album, nom de l'animal en capitales et en écriture cursive). Le but est alors que les noms des animaux, relativement compliqués, ne soient pas un obstacle aux productions des élèves. Ces flashcards resteront accrochées au tableau jusqu'à l'évaluation.</p>	Groupe classe
2. Le fil à raconter	<p>Le professeur des écoles montre le fil à raconter de l'album <i>Nicki et les animaux de l'hiver</i>. Demander aux élèves à quoi cela peut-il servir. Puis lorsque les élèves ont proposé leurs hypothèses, le professeur des écoles raconte l'histoire en prenant appui sur le fil.</p> <p>Ensuite le professeur annonce aux élèves qu'ils vont devoir en réaliser un chacun en lien avec <i>Le parapluie</i>. Le professeur présente alors ce qui est à la disposition des élèves : pinces à linge, barquettes contenant différentes images en insistant sur le fait que s'ils ont besoin d'images supplémentaires ils n'ont qu'à demander en expliquant ce qu'ils souhaitent. Tout ce matériel sera présent dans la classe tout au long du projet et les élèves pourront alors modifier leur fil autant de fois que nécessaire, après avoir prévenu le professeur afin de pouvoir noter les changements réalisés, à quel moment et pour quelle(s) raison(s).</p> <p>Enfin, l'histoire est à nouveau lue et les élèves peuvent commencer leur fil à raconter.</p>	Groupe classe puis individuel
3. La chronologie de l'histoire	<p>Rappel de l'histoire par les élèves. Chaque élève dispose d'une fiche avec des images extraites de l'album, il doit alors les remettre dans l'ordre. Relecture de l'histoire. Les élèves ont la possibilité de corriger leur fiche si nécessaire en faisant apparaître la correction.</p>	Individuel puis groupe classe.
4. Langage : notre boîte à raconter	<p>Chacun leur tour, les élèves proposent des éléments à mettre dans la boîte en justifiant leurs choix.</p> <p>Lorsque tous les groupes sont passés, réalisation de la boîte définitive en expliquant chaque objet/image.</p> <p>Le professeur des écoles raconte l'œuvre, sans support de l'album pour se détacher du support.</p>	En atelier, par petits groupes puis groupe classe
5. Comment raconter une histoire ?	<p>Rappels des séances de langage faites à ce sujet : raconter ce n'est pas dire l'histoire mot à mot ; ensemble des éléments auxquels nous devons penser pour bien raconter l'histoire (ne pas oublier de personnages, respecter la chronologie, insérer des connecteurs). Réalisation d'un inventaire des différents connecteurs. L'importance de la voix (modulation en fonction des personnages, bien penser aux interlocuteurs lorsque nous racontons une histoire).</p> <p>Puis les élèves s'entraînent à raconter l'histoire, nous commentons ensemble les productions (ce qui est bien, ce que nous pouvons améliorer).</p>	En atelier, par petits groupes

6. Langage : théâtralisation de l'histoire par le professeur	Le professeur des écoles raconte l'histoire à sa façon en utilisant la boîte à raconter. Faire un rappel tous ensemble des critères de réussite pour bien raconter une histoire : moduler sa voix, respect de l'histoire (chronologie, personnages), utilisation d'un vocabulaire adéquat (connecteurs, noms des animaux, des lieux...).	Groupe classe
7. Évaluation	Les élèves sont en autonomie. Chacun leur tour, les grandes sections viennent raconter l'histoire en apportant leur fil à raconter. Des enregistrements sont réalisés à l'aide d'un dictaphone en vue de retranscription les énoncés des élèves.	Individuel

Annexe 3 : Retranscriptions Nicki et les animaux de l'hiver.

GS 1

J'y vais. [15 secondes pause]. Ah je me souviens plus au début...

Maîtresse : Dis-moi ce dont tu te souviens, ce n'est pas grave s'il manque le début de l'histoire.

Je me souviens des animaux. Il y avait la taupe [5 secondes de pause], le lièvre, [5 secondes de pause] le blaireau, [10 secondes de pause] le hibou, [10 secondes de pause] le renard, [20 secondes de pause], il y a le ours, et il y avait la souris. Je me souviens des personnages. Il y avait le garçon et il y avait la mamie, je ne me souviens plus comment elle s'appelle la mamie.

Maîtresse : tu te souviens d'autre chose ? Qu'est-ce qu'elle fait la souris ?

Non je sais rien.

GS 2

Il était une fois, un petit garçon qui s'appelait Nicki et il voulait avoir des [3secondes de pause] mouffles blanches comme la neige mais sa maman, sa mamie refusait de lui en coudre. [6secondes de pause] Et ... Comme il en voulait il en voulait, sa mamie disa oui. Et il fallu pas très longtemps pour Nicki en perdre une de ses mouffles. Et une taupe qui sorta de sa galerie voira la petite moufle et elle allait dedans, elle rentra dedans. Elle était parfait à sa taille. Et un lièvre, qui passa par là, [3 secondes de pause] voira la petite moufle et rentra dedans. Et la taupe se faisait toute petite toute petite toute petite. Un hérisson, qui passa par là, voira la moufle et s'y mettra. Ils étaient... Et un hibou qui passera par là, bah il voira la moufle. Et le lièvre, l'hérisson et la taupe étaient pas très contents [5 secondes de pause] et avec ses griffes, il rentra dedans. Il se faisait tout petit tout petit tout petit et [10 secondes de pause où l'élève murmure : un lièvre, un hérisson...] Et un blaireau qui passa par là voira la moufle. Il passa de... L'hibou, le lièvre, la taupe, l'hibou le lièvre et l'hérisson et [10 secondes de pause] étaient pas très contents mais avec ... avec ... avec [5 secondes de pause] avec ses griffes ils le laissaient passer. Un renard passait par là et [3secondes de pause] et voira la moufle et disa il y a quelqu'un dedans ? le lièvre, le hérisson, [4 secondes de pause] la taupe, le lièvre, l'hibou et le blaireau étaient pas contents mais avec voyant sa gueule pointue le laissa entrer. Et un ours qui passerait par là vu la moufle et rentra dedans. Le lièvre, l'hibou, le renard, la taupe, l'hérisson et [6 secondes de pause] le renard et .. le blaireau étaient pas contents. Qui voulait parler avec un gros ours ? Ils se firent plus petits, plus petits, plus petits, plus petits et l'ours rentra dedans. Une souris qui passera par là voira la moufle et trouva une place confortable dessus le nez de l'ours et faisait un grand éternuement A-A-CHOUM ! Et la moufle éclata. Petit Nicki voira la moufle dans le ciel et rentra à la maison. Sa maman reg... sa mémé ... sa mamie rentra regarda s'il allait bien et voira qu'il tiendra déjà encore ses mouffles.

GS 3

Il était une fois, un garçon appelé Nicki. Il rêvait d'avoir des gants blancs comme la neige. Mais il fallu peu de temps pour qu'une de ses gants tomba. [10 secondes de pause]. Une taupe sorta de son terrier, rentra dans la moufle [5 secondes de pause]. Ensuite, [10 secondes de pause], le lièvre rentra dans la moufle. La taupe n'imagina pas que son abri était pour deux. [5 secondes de pause]. Ensuite, l'aigle vint, euh l'hibou vint, ensuite il eut l'hérisson. Comme les animaux dans la moufle avaient peur des griffes des, des, des, [5 secondes de pause], des griffes du, du griffe, du, du, de l'hibou. Ensuite [25 secondes de pause].

Maîtresse : oui, qu'est-ce qu'il s'est passé ensuite ?

Ensuite le renard vint et il rentra son museau en premier. Quand ils virent les grandes dents du loup, du renard, ils se serrèrent très, tout au fond de la moufle. Ensuite l'ours rentra. Et, qui voudrait discuter avec un ours ? [10 secondes de pause]. Et ensuite la souris vint et réussit à se faire une place sur le museau de l'ours. Et ensuite, la souris chatouilla le nez de l'ours et l'ours a fait un grand ATCHOUM ! Et la moufle éclata et

les animaux qui étaient dans la moufle partent par toutes les directions. Ensuite, le gant allait en l'air. [5 secondes de pause]. Et ensuite, la grand-mère s'assura que il allait bien et ensuite il regarda ses moufles et il vu qu'il tenait toujours ses deux moufles.

GS 4

Nicki voulait des moufles blanches mais sa grand-mère Baba ne voulait pas lui en donner parce-que, disait-elle, que si il faisait tomber une moufle par terre, il ne la retrouverait jamais. Mais Nicki ne voulait rien entendre il disait je veux mes ... et Baba accepta enfin de lui en donner deux. Et quand elle avait fini elle dit à Nicki : « d'abord quand tu rentreras ce soir je m'occuperai d'abord de voir si tu vas bien et je demanderai à voir tes moufles ». [5 secondes de pause] Nicki sorti dehors. Mais il ne fut pas très longtemps pour qu'une de ses moufles blanches tombe par terre. [5 secondes de pause] Nicki continua à jouer. Et enfin, une taupe sortant de sa galerie repéra la moufle et dit : « Oh je vais m'installer dedans il doit faire chaud là-dedans ». Et elle rentra. [4 secondes de pause] Deux heures plus tard, arriva un lièvre. Est-ce que je peux rentrer ? Et la taupe remarquant les puissantes pattes du lièvre, elle le laissa entrer. Ensuite un [4 secondes de pause]. Un hibou arriva. [10 secondes de pause]. Je peux entrer ? Le lièvre et la taupe remarquant les serres de l'oiseau le laissèrent entrer sans une réponse. Et ensuite, un [16 secondes de pause] ça s'appelle comment déjà ? [En pointant la flashcard du blaireau accrochée au tableau].

Maîtresse montrant la flashcard de l'animal : un blaireau.

Soudain un blaireau arriva. Je peux entrer ? Et comme la taupe, le lièvre et le hibou, en remarquant les griffes du blaireau le laissèrent entrer. Et un blaireau arriva. Est-ce que je peux entrer ? En remarquant les griffes du blaireau, de l'animal, ils le laissèrent entrer. [10 secondes de pause]. Un renard arriva après. [5 secondes de pause]. Un renard arriva après. Je peux entrer ? [5 secondes de pause]. Le renard. En remarquant ... Le renard qui était fort, ils le laissèrent entrer. Dix heures plus tard, un ours arriva. L'ours, dit, je peux entrer ? [En prenant une grosse voix grave]. Et en remarquant l'ours comme il était fort, ils le laissèrent entrer. Ensuite une toute petite souris arriva. Elle se fit une place confortable sur le nez de l'ours. L'ours chatouillait par les moustaches de la souris fit un énorme éternuement. A-A-A-TCHOUM ! Tous les animaux sortirent de la moufle, éjectés. La moufle s'envola dans les airs. Nicki vu une forme blanche et vit que c'était sa moufle blanche qu'il avait perdu. Il l'attrape. Derrière la fenêtre, il y avait Baba qui le regardait. D'abord elle s'occupa de savoir s'il allait bien, et elle remarqua qu'il avait encore ses deux moufles. Mais elle avait vu aussi qu'une moufle était plus grande que l'autre !

GS 5

Il était une fois, Nicki voulait des gants blancs. Mais sa mamie voulait pas. Nicki voulait pas. Euh pas Nicki, la mamie voulait pas. Un jour, il elle, il tricota des moufles blanches, dans la neige il perda, Nicki une moufle blanche. Et, et, et un, et, et un, un rat venait, vient là et aperçu le gant ce rat. Et après il y a un lièvre [10 secondes de pause]. Un hérisson vena. Les autres amis voulaient pas parce qu'il y avait plein de piquants mais ils disa oui. Après je se rappelais plus.

Maîtresse : dis-moi ce dont tu te souviens.

Après il y a un hibou. Il vient, il vena. Et après il y aura un renard. Après il y aura un ourson. Et puis il voudra pas discuter avec un ourson, non. Après il y aura une petit souris et il trouva une place sur son museau, il chatouillait les petits moustaches de la souris. Il faisait A-A-ATCHOUM ! Et tous les animaux ils explos... ils allaient dans la neige et voilà Nicki retrouvait, voyait un truc blanc dans le ciel c'était sa moufle et il la retrouvait et la mamie avait vu. Elle regardait par la fenêtre.

GS 6

Absente

GS 7

Je sais pas comment raconter... Je veux pas le faire.

GS 8

Il existait un petit garçon, Nicki. Il rêvait d'avoir des nouvelles moufles blanches. Mais sa grand-mère refusait de lui en tricoter. Mais Nicki en voulait tellement qu'elle finit par accepter. [4 secondes de pause]. Quand elle eu fini, Nicki sorti pour aller jouer. Il ne fallut pas longtemps pour qu'il perde une de ses moufles. Une taupe qui sortait de son terrier vit la moufle. Elle y entra : c'était juste à sa taille. Deux heures après, un lièvre arriva. [13 secondes de pause]. Un hérisson arriva. [7 secondes de pause]. L'hérisson n'avait pas fini de rentrer dans la moufle qu'un hibou arriva. [5 secondes de pause]. Quand un vapeur, un vapeur, quand une vapeur blanche arriva, un renard rentra [10 secondes de pause]. Un ours arriva. [8 secondes de pause]. Une souris monta sur le nez de l'ours, l'ours ca lui chatouilla le nez et il fit ATCHOUM ! Et tous les animaux furent pro... proj... projetés dans les airs. Nicki, en rentrant à la maison, il retrouva la moufle qu'il avait

perdu. Sa grand-mère qui le regardait par la fenêtre s'assura qu'il allait bien et après elle vu qu'il avait toujours ses moufles.

GS 9

Il était une fois [4 secondes de pause], un garçon qui s'appelait Nicki et qui appelait sa grand-mère Baba. Nicki voulait des moufles blanches mais Baba acceptait pas. Mais Nicki rêvait de ses moufles blanches, Baba finit par accepta. Après, il fallait pas longtemps pour qu'il perde une de ses moufles. [4 secondes de pause]. Après, une taupe vit la moufle dedans. Elle était bien dedans. [4 secondes de pause]. Et ensuite, et après un lièvre apparut la moufle, apparut la moufle. Et rentra dedans mais la taupe ne voulait pas ! Mais en voyant les pattes puissantes du lièvre elle se fit toute petite dans son coin. [9 secondes de pause]. Et après je sais pas ce qui vient après en animal sous la terre.

Maîtresse : ce n'est pas grave, raconte-moi ce dont tu te souviens.

Un hérisson apparut. [5 secondes de pause]. Un hérisson apparut et rentra dedans mais le lièvre et la taupe ne voulaient pas ! Avec une boule de, une boule de plein de piques. Un ours appa... un renard apparut. [5 secondes de pause]. Le renard entra dedans. Les animaux ne voulaient pas ! La taupe le lièvre, l'hérisson. [6 secondes de pause]. Et après, après [5 secondes de pause]. Après en voyant les dents pointues de la gueule du renard ils le laissa rentrer. Un ours apparut et rentra dedans. Qui voudrait parler à un gros ours ? Après une petite souris apparue. Après elle s'est trouvé un endroit sur le museau de l'ours et après l'ours éternua. Et après Nicki en voyant sa moufle, une forme blanche en haut, il vit sa moufle et Baba qui le regardait sur, sur, à la fenêtre.

GS 10

Absente

GS 11

Une fois, un petit garçon qui s'appelait [5 secondes de pause], Nicki ! Il rêvait d'avoir des moufles blanches comme la neige. [5 secondes de pause]. Il alla chez lui, il demanda à sa grand-mère : « tu pourrais me coudre des moufles blanches comme la neige ? » Mais la, [5 secondes de pause], la mamie avait dit non parce que « si tu les perdais, tu les retrouveras plus jamais dans la neige ». Alors vu qu'il insistait tellement elle accepta et... et quand elle a fini les coudre, il sortit [10 secondes de pause]. Et aussitôt sorti, il en perdit une. [8 secondes de pause]. Une taupe en sortant de la galerie, trouvera, trouve la moufle, la moufle. Et décida de s'installer dedans. [5 secondes de pause]. Un lièvre passait par ici. Il regarda son pelage, [15 secondes de pause], et le lièvre, les pattes en arrière en premières dans la moufle. Mais, et la taupe, [5 secondes de pause], avec de les griffes du lièvre elle le laissa entrer. Il passa par là un hérisson. [25 secondes de pause].

Maîtresse : il passa par là un hérisson ?

Et après, il alla, l'hérisson alla dans la moufle. Mais, mais, et le lièvre, et la taupe voulaient pas se faire piquer avec tous les piques de l'hérisson alors ils le laissera rentrer. Un blaireau passa par-là, et, [5 secondes de pause], et il alla tout de suite dans la moufle. [Commence à regarder ailleurs].

Maîtresse : ne te déconcentre pas, continue de me raconter l'histoire.

Et après un renard passa par là. Ah non j'ai oublié l'hibou ! Bon bah il y a eu l'hibou. Et le renard alla dans la moufle. Mais avec les griffes du... [5 secondes de pause], mais avec les griffes du renard ils le laissera rentrer. Après un ours passa par ici, un ours brun, et il alla dans la moufle. La moufle s'étira s'étira mais le pelage de Baba tenait, tenait bon. Et après il y a eu une toute toute petite souris des champs pas plus grosse qu'une noix, réussi à se faufiler dans la, dans la moufle. Elle a trouvé une place confortable, sur le museau de l'ours. Après l'ours chatouillait par les moustaches de la souris, il atéssoua, A-A-TCHOUM ! Et après, la moufle volait dans les airs. Elle est dans les airs. Et Nicki voit, voya une forme blanche voler : c'était sa moufle. La grand-mère s'assura qu'il a, qu'il allait, qu'il a, déjà, c'est pas grave... Tant pis, il rentra chez lui, mais il y en a une elle était beaucoup plus grosse que l'autre.

GS 12

Enfaite, le petit garçon il rêvait d'avoir des moufles blanches comme la neige. Et du coup sa mère, sa grand-mère voulait pas lui en tricoter ou lui en donner car elle disait que si il en perdait une il pouvait plus jamais la retrouver. Et un jour, vu qu'il avait trop demandé, et bah sa grand-mère elle a décidé de lui en tricoter en hiver. Et du coup, après il partait jouer dehors mais après, pas longtemps après, il y a une de ses moufles qui est tombée par terre qu'il a pas vu qu'elle était tombée et après il y a une taupe qui est apparue et qui est rentrée dans la moufle, qui l'a regardé et qui est rentrée. Et après il y a eu un lièvre qui surgit. Un lièvre a surgi et après, il avait regardé son autre pelage d'hiver et il disait qu'il était beau et du coup il rentra les deux pattes arrière dans la moufle. Et après il y a eu un hérisson qui passait par là, a vu la moufle, et après il est rentré sans demander. Les deux amis étaient pas contents mais vu qu'ils avaient regardé ses gros piques du coup ils le laissèrent rentrer. [8 secondes de pause]. Après il y a eu un hibou qui est venu. Après avoir vu tout

ce boucan, vu toute cette agitation, les amis ils étaient pas contents du coup, ils ont vu tellement les griffes pour attraper les proies, et ils le laissèrent rentrer. Après il y a eu un.... Un.... [12 secondes de pause].

Maîtresse : qu'est-ce qu'il y a eu après ?

Un blaireau qui sortait de sous la neige, et trouva la moufle et il rentra dedans et vu les grosses griffes ils le laissèrent rentrer les quatre amis. Après il y a eu un renard. Vu sa belle gueule, ils le laissèrent rentrer, les animaux. Et après il y a eu un ours, et du coup il est rentré sans demander. Tout le monde voulait pas parce qu'il était trop gros. Et la moufle tellement elle s'était agrandie, elle allait bientôt éclater mais vu que le tricotage de la grand-mère il était tellement résistant qu'il pouvait pas se casser. Après il y avait une petite souris qui est apparue et se trouva une place sur le museau de l'ours. [10 secondes de pause].

Maîtresse : sur le museau de l'ours et ensuite ?

Après, La moufle s'avait agrandie et [10 secondes de pause]. Après le petit enfant, après tellement, chatouillait par les poils de la souris, l'ours il fit décoller la moufle en projetant tous les animaux partout [6 secondes de pause] et après la moufle elle s'envola et le petit garçon il la retrouva entrain de voler et il la rattraper. C'est fini.

GS 13

Il était une fois un garçon nommé Nicki qui rêvait d'avoir des moufles blanches comme la neige. Mais sa grand-mère, Baba, refusait de lui en donner car ce qu'elle disait, était, [4 secondes de pause] disait-elle : « si tu en perds une dans la neige, tu ne pourras jamais la retrouver ». Mais comme Nicki était... était tellement, avait tellement envie de ses moufles blanches que Baba décida de lui en tricoter. [8 secondes de pause]. Lorsqu'elle eut fini, elle dit à Nicki : « d'abord je te demanderai quand tu rentreras ce soir, je te demanderai si tu vas bien puis aussitôt après je demanderai à voir tes moufles ». Nicki parti jouer dans la neige car il lui fallu pas longtemps pour une de ses moufles tombe dans la neige. Une taupe passait par ici, a vu la moufle et s'installa dedans. Elle s'y trouvait, c'était confortable dedans. Elle décida de rester quand un lièvre passait par là. Il entra ses pattes arrières, il entra les pattes arrières. [4 secondes de pause]. La taupe n'était pas contente du tout mais comme le lièvre, les puissantes pattes du lièvre, et comme... [5 secondes de pause]. Elle le laissa entrer. [5 secondes de pause]. Lorsqu'un hérisson passait par là. Il décida d'entrer dedans. Le lièvre et la taupe n'étaient pas contents du tout mais vu les grands piques, mais vu les piques de l'hérisson, ils le laissèrent entrer... Lorsqu'un hibou passait par là. La taupe, le lièvre, le hérisson, le lièvre n'étaient pas contents du tout mais vu les grandes serres, les grandes serres, mais vu les grandes serres qu'avait le hibou ils le laissèrent entrer. Lorsqu'un ... lorsqu'un ... lorsqu'un ... [5 secondes de pause] Blaireau passait par ici. La taupe, le lièvre, le hérisson, le hibou n'étaient pas contents du tout. [10 secondes de pause]. Je sais pas ce qui vient ...

Maîtresse : continue, dis-moi ce dont tu te souviens.

Ils le laissèrent entrer. Lorsqu'un renard passait par là. La taupe, le lièvre, le hérisson, le hibou, le blaireau, n'étaient pas contents du tout. Mais vu les grandes dents du renard, ils le laissèrent entrer. Ils le laissèrent entrer. Lorsqu'un grand nuage de vapeur passait par là, il faisait froid dehors. [6 secondes de pause]. Lorsqu'un gros ours repéra la moufle. Il se sentait bien seul dans la neige dans un froid, dans un si ... Dans un froid. [10 secondes de pause]. Mais personne n'avait envie de discuter avec un ours ! Ils le laissèrent entrer. Le tricotage de Baba tenait bon ! Lorsqu'une petite souris passait par là, pas plus grosse qu'une noix. Elle réussit à se trouver, elle réussit à se trouver une place sur le bout du nez de l'ours. L'ours, l'ours chatouillait par les moustaches de la souris, il fit un éternement. A-A-ATCHOUM ! et la moufle s'envola dans les airs. Quand Nicki vu sa moufle s'envoler dans les airs, il la suivit et il vu Baba le regarder par la fenêtre. Mais il y a un problème : une de ses moufles est grosse et l'autre est toute petite !

GS 14

Refus de participer car dit qu'il ne connaît pas l'histoire.

GS 15

Ne comprend pas la consigne et ne dit pas un mot.

GS 16

La moufle ! ATCHOUM ! Les animaux envolés !

Annexe 4 : Retranscriptions Le Parapluie.

GS 1

Carlos va partir à la découverte de la jungle. Il monte sur l'arbre et il voyait s'il y a des animaux. Il voyait pas d'animaux. Une petite rainette qui a vu un parapluie, et enfait le parapluie il était dans l'eau. Et la rainette elle disait qu'il y avait une flaque pour elle toute seule. Enfait, il y avait le toucan, le bébé tapir, le kinkajou, le capucin, le léopard, un colibri et plouf ! Tous les animaux sont tombés dans l'eau. Et Carlos trouvait pas de animaux alors il rentrait chez lui. Les animaux ils étaient cachés.

GS 2

Il était une fois, un jeune garçon qui s'appelait... [10 secondes de pause]. Il grimpa en haut d'un arbre, le plus grand. « Dis donc par ici il n'y a pas beaucoup d'animaux, il n'y a que cette rainette dans le coin ». Plaf ! Une petite flaque se forme dans le parapluie et plaf ! La rainette tombe dedans. « J'ai une flaque pour moi toute seule ». [10 secondes de pause]. Puis un toucan passait par ici, il attendait qu'une autre figue tombe du ciel. « Ce singe ne réfléchit jamais » dit rainette. Il y a des griffures qui glissaient dans l'arbre. Mais bébé tapir tombe dans le parapluie. « Ce singe ne réfléchit jamais ! ». « Hey toi ! Pousse-toi ! Qui est assis dessus moi ? ». Jaguar entendit la dispute et saute dans le parapluie et il disait « oui tu es notre invité » mais tout le monde espérait une chose : que le jaguar ne les mange pas. Après, le quetzal apparut par ici et se mettait dessus la pointe du parapluie. Enfin le colibri vu le parapluie et se mettait dessus la pointe du parapluie. Et Plouf ! Tous les animaux tombèrent dans l'eau. Heureusement ils arrivaient nager jusqu'à l'autre rive. Hop, « aujourd'hui il n'y a pas d'animaux par ici : rainette, grenouille, est-ce que tu veux venir avec moi demain ? Je suis sûr qu'on verra un toucan, un léopard, un bébé toucan, une rainette, un colibri. » Carlos posa son parapluie, une flaque se forma dedans, rainette y sauta et dit « j'ai une flaque pour moi toute seule cette fois. »

GS 3

« Hey Carlos, où vas-tu avec ce parapluie ? / Je pars à la découverte de la forêt tropicale. » Il partit dans la forêt tropicale. Une goutte d'eau tomba dans le parapluie et la rainette sauta dans le parapluie et la rainette dit « j'ai une flaque toute seule pour moi » et on voit que les yeux de la rainette. Carlos s'enfonça. Ensuite il vu le toucan, le toucan vu une figue tomber de l'arbre et il attend qu'une autre figue tombe de l'arbre. Après, il y a le kinkajou puis le bébé tapir. Le quetzal qui est le plus beau des oiseaux vient se poser après avoir regardé ses plumes comme elles étaient belles. C'est le capucin qui le suit et tous se disputent car il y a pas assez de place. Pas loin, le jaguar entend la dispute ! Il décide de venir s'installer aussi dedans quand le parapluie est pas très loin. Et enfin, le plus petit des oiseaux c'est le colibri qui vient et qui fait tomber tout le monde à l'eau. Quand Carlos descend du figuier géant, il reprend son parapluie et il va à sa maison avec la rainette. Il lui dit de revenir le lendemain vivre une créature incroyable car il est sûr de voir des animaux. Une aventure incroyable ! Finalement, la rainette est contente car elle a une flaque pour elle toute seule.

GS 4

D'abord, il y avait un parapluie. Quand Carlos le posa, une rainette s'installa. Après la rainette il y a le toucan et le kinkajou. Après il y a le quetzal, après il y a le jaguar et après le colibri. Même s'il est tout petit, le parapluie tombe dans l'eau : il se met à couler. Tous les animaux arrivent à se hisser sur la rive. Aujourd'hui, Carlos n'a vu que la petite rainette. Il descend et reprend son parapluie. « Hey toi la petite rainette, demain je te dirai, tu viendras avec moi et tu vivras une super aventure. Je suis sûr que je verrai un bébé tapir, une rainette, un kinkajou, un colibri, un toucan, un quetzal, un jaguar ».

GS 5

Il était une fois, une rainette qui est tombée dans le parapluie et un toucan enfaite il veut venir dans le parapluie mais la rainette elle dit « non va-t'en ». Un kinkajou arriva, mais la rainette, les autres ils voulaient pas qu'il vienne et après le bébé tapir vena et il pleura mais quand même il attend la maman dans le parapluie. Le quetzal il vient et les autres animaux ils voulaient pas. Et le capucin il vient et les autres voulaient pas. Et après, le jaguar vena mais les autres espèrent qu'il voulait pas le manger. Et après il y a le colibri, le plus petit des oiseaux il venait mais les autres voulaient pas. Et après Carlos il a pas vu les animaux mais les animaux ils étaient cachés.

GS 6

Carlos va dans la forêt tropicale. « Hey Carlos, où tu vas là en partant avec ce parapluie ? » « Je vais dans la forêt tropicale. Je suis sûr que je verrai un jaguar, et puis un capucin. Ou même un colibri et puis un toucan. Peut-être une grenette et puis un jaguar. Je te pari que je voirai un kinkajou et voilà. » « Bon bah bonne chance Carlos ». « Je dois grimper plus haut, ici je ne vois rien. » Alors il laisse son parapluie en bas et puis il grimpe dans le figuier géant. Une flaque se forme dans le parapluie. « Hola ! » dit grenette. Enfin une place pour moi toute seule. Une figue tombe du ciel. Grenette voit le bec de toucan se rapprocher. « Pars de là toucan » mais toucan reste immobile pour attendre qu'une autre figue tombe. Scratch, scratch, c'est capucin qui sort de l'arbre. Et poum ! il tombe dans le parapluie. « Pas de place » dit toucan, « tu es trop grand » dit grenette. Poum ! Bébé tapir tombe dans le parapluie. « Ouin, ouin, je veux maman ». « Elle est pas là ta maman ! Va-t'en de là ». Mais bébé tapir reste là jusqu'à quand sa maman vient. Le quetzal, le plus magnifique des oiseaux, se pose doucement sur le parapluie. « Pas de place » dit grenette. « Va-t'en de là » dit toucan. [Pause de 20 secondes]. « Pas de place » dit kinkajou. « Ouin, ouin » pleure bébé tapir. Mais le plus bel oiseau vient dans le parapluie. Soudain, capucin prend le parapluie, le met dans la rivière et monte à bord. « Qui s'est assis sur moi ? » dit grenette. « Fais attention, tu as mouillé mes belles plumes » dit quetzal à toucan. « Ouin, ouin » dit bébé tapir. « Ce singe ne réfléchit jamais » dit grenette. « Nous allons tous couler »

c'est sûr » dit kinkajou. Jaguar entend toute cette dispute. Alors, quand le parapluie est tout près, il saute à bord en l'enfonçant encore plus dans l'eau. Alors grenette dit « sois notre invité » mais tout le monde espère un truc, que le jaguar ne les mange pas. Alors, le plus magnifique des petits oiseaux, il a vu en dessous de lui le haut du parapluie. « Il n'y a pas de place » dit jaguar, « nous allons couler » disent les autres. Et tout d'un coup, splash ! Tout le monde à l'eau. Carlos rentre chez lui avec son parapluie. Puisqu'il y a de l'eau dedans, grenette fait sa maison dedans.

GS 7

Il était une fois, une histoire. « Hey Carlos, où vas-tu avec ce parapluie ? », « je vais dans la forêt tropicale ». Il arrive dans la forêt tropicale, mais il ne voit rien dans cette forêt tropicale. Rien qu'une petite rainette. Et la petite rainette saute dans le parapluie. « Hey, j'ai une flaque pour moi toute seule » et elle plonge dedans. Après toucan arrive et la petite rainette dit « hey va-t'en toucan » mais le toucan ne bouge pas d'une plume. Il attend qu'une autre figue tombe. Ensuite, il y a kinkajou. Puis bébé tapir. Puis quetzal. Ils se disputent. C'est alors que jaguar arrive car il a entendu la dispute. Enfin, le plus petit des oiseaux, le colibri fait tomber tout le monde à l'eau. Plouf ! Carlos il reprend son parapluie et il rentre chez lui avec la rainette qui a sa petite flaque et demain il l'emmènera vivre des aventures.

GS 8

Il était une fois un petit enfant qui s'appelait Carlos. Hey Carlos ! Où vas-tu avec ce parapluie ? Je vais à la découverte de la forêt tropicale. Je verrais sûrement une rainette, un kinkajou, un toucan [pause de 8 secondes durant laquelle il regarde les images], un tapir, un capucin, un jaguar et un colibri. Tout à coup, Carlos décide de grimper sur les arbres pour mieux voir. Il voit qu'une petite reinette. Tout d'un coup, une flaque d'eau tombe dans le parapluie. La reinette qui est là saute dans la flaque d'eau laissant apparaître que ses gros yeux rouges. Tout d'un coup, elle vit le bec de toucan se rapprocher et elle dit « Par d'ici, il n'y a pas de place ! ». Mais tout d'un coup une figue juteuse tombe et le toucan ne bouge pas d'une plume il attend qu'une autre figue tombe. Tout d'un coup, au-dessus d'eux ils entendent des bruits de griffures et kinkajou tombe dans le parapluie. Et ils disent « Va-t'en il n'y a pas assez de place, tu es trop grand » mais il reste là. Tout d'un coup bébé tapir apparait et il se cogne sur le parapluie et il dit « Mamaaaaaan ». Et les animaux crient « Nan elle est pas là ta maman vas voir ailleurs » mais il décide d'attendre sa maman ici. [Pause de 10 secondes, il cherche le nom de l'animal suivant]. Quetzal arriva. Il s'installa dans le parapluie. Capucin attrapa le parapluie, le jeta à l'eau. Tous les animaux crient : « ce singe ne réfléchi jamais à deux fois ! ». Le jaguar entend la dispute et quand le parapluie est près, il saute dans le parapluie. Et ils disent tous ensemble : « Bonjour ». Tous les animaux disent « tu es notre invité » mais tous n'espèrent qu'une chose qu'il les mange pas. Tout d'un coup un colibri arrive et la rainette dit « Bye bye » mais le parapluie, coule et tous les animaux se hissent à l'eau. Carlos voit la petite rainette et dit « Hey ! une petite rainette. Viens avec moi demain tu vivras une aventure super cool, je te dis que je verrai une rainette, un toucan, un kinkajou, un tapir timide, kinkajou, un quetzal, un capucin, un jaguar et un colibri ».

GS 9

Il était une fois, un petit garçon qui voulait partir à la découverte de la forêt tropicale. Une flaque d'eau tombe dans le parapluie et rainette saute dedans ne laissant plus qu'apparaître ses gros yeux rouges. Ensuite, une figue tombe de l'arbre, le toucan attrape la figue. La rainette en voyant son bec s'approcher lui disait « va-t'en » mais toucan ne bougea pas. Ensuite, quetzal se mit dans le parapluie. [15 secondes de pause]. Le toucan lui a dit « va-t'en, va-t'en » mais il était tellement occupé de lisser ses belles plumes qu'il écouta pas. Ensuite le kinkajou se posa dans le parapluie et ils disèrent « va-t'en, va-t'en » mais kinkajou ne bougea pas. Ensuite capucin en voyant le parapluie le jeta à l'eau et saute dedans. Ensuite un bébé tapir apparait « pars ! pars ! » mais bébé tapir ne bougea pas et attend que sa maman vienne le chercher. Ensuite un jaguar entendit la dispute. Le jaguar saute dans le parapluie. Après, un colibri apparut. Ensuite, le parapluie coula à l'eau. Tous les animaux tombent à l'eau. Après, Carlos ramasse le parapluie et en voyant l'ombre de la rainette il lui disa « je parie que demain tu verras un toucan, un quetzal, un kinkajou, un capucin, un tapir et un jaguar. Et un colibri ! ».

GS 10

Salut Carlos, je suis sûr que je vais voir un capucin, un colibri, et un quetzal. Au revoir papa ! Il part dans la forêt tropicale et il monte sur un arbre. Plouc, plouc, plouc : de l'eau coule dans le parapluie. La rainette saute dedans « Croa, croa » on voit que ses gros yeux rouges. Une figue tombe dans le parapluie, rainette voit son bec s'approcher : « pars de là » dis rainette mais toucan ne bouge pas d'une queue il attend qu'une figue tombe du ciel. Scratch, scratch, en haut de l'arbre on entend des griffures. Kinkajou tombe dans le parapluie, il a assez cherché à manger dans la journée, et du coup il a trouvé l'endroit idéal pour se reposer. Bim ! Bébé tapir se cogne dans le parapluie. « Ouin ouin » pleure bébé tapir « Maman ! » et tous les autres « Non elle n'est pas là ta maman » bébé tapir reste là en attendant que sa maman vienne le chercher. Capucin arrive. Il

lance le parapluie dans la rivière « on va couler » disent tous les autres. « Ce singe ne réfléchit jamais ». « Ah ! tu me pincas la queue » dit capucin à quetzal. « Ah ! tu m'as mouillé les plumes » dit quetzal à toucan. Jaguar entend la dispute et quand le parapluie s'approche, il saute dedans. Tous : « sois notre invité ». Tous espèrent une chose : que le jaguar ne les mange pas. Le colibri, vole au-dessus, voit le parapluie s'approcher et il se met sur la pointe du parapluie et « au revoir » dit la rainette. Mais plouf ! Tout le monde coule à l'eau. Tout le monde va sur la rive : le jaguar, le capucin, tout le monde va sur la rive. Carlos reprend son parapluie et dit « je pense que je verrai un jaguar, un quetzal, un capucin et un colibri demain » et il voit encore l'ombre de la petite grenouille et du coup il rentre à sa maison et plouc, plouc, plouc, l'eau de la gouttière tombe dans le parapluie et la petite rainette saute dedans.

GS 11

Il était une fois, un petit garçon qui s'appelait Carlos. Il décida de partir à la découverte de la jungle, de la forêt tropicale. « Oh il y a que cette petite rainette par-là ». Une figue juteuse tomba dans le parapluie où la rainette s'était mise. Le toucan s'est mis sans bouger d'une plume. Il attendait une autre figue tomba du ciel. Ensuite, on entendit des cris de griffes en haut de l'arbre. Et paf le kinkajou tomba. Le capucin jeta le parapluie dans la rivière. Le tigre entendit la dispute alors il se cacha. Et tapir se cognait dans le parapluie. Alors le parapluie tremblait. Et ensuite plouf tous les animaux tombent dans la rivière quand colibri se posa. Et après « pas d'animaux pour aujourd'hui » dit Carlos, « j'y retournerai demain ».

GS 12

Il était une fois, une rainette [pause de 8 secondes] une rainette... Salut Carlos ! Où tu vas comme ça ? Je vais à la découverte des animaux. Je suis sûr de voir un toucan [pause de 6 secondes]. Soudain, il vit une petite rainette qui passait par ici. [Pause de 10 secondes]. Soudain, le toucan attend qu'une autre figue tombe du ciel. Après il y a le kinkajou qui arrive. Bébé Tapir se mit à pleurer car il voulait sa maman. Le quetzal arrive, il se met sur la poignée, et le jaguar entend la dispute. Il attend que le parapluie vienne à lui, il saute, et après le plus petit des oiseaux arrive : le colibri. Il se posa sur la poignée et PLOUF ! Tout le monde tomba à l'eau. Enfin, Carlos rentre chez lui. Avec le parapluie. Et la rainette.

GS 13

Il était une fois, le père de Carlos dit à Carlos « Hey Carlos, où vas-tu avec ce parapluie ? Je pars à la découverte de la forêt tropicale. [Pause de 20 secondes]. Carlos se dit, où est tous les animaux ? Il faudrait que je grimpe ce figuier géant pour atteindre les animaux. Il n'y a rien d'autre que cette petite rainette par ici. Puis plouf, plouf, plouf, une flaque se forme autour du parapluie. « Ah ! J'ai enfin une flaque pour moi toute seule » dit la grenouille. Quand soudain, une figue tombe du figuier et toucan n'est pas loin. « Va-t'en ! » dit rainette, mais toucan ne part il attend qu'une autre figue tombe du ciel. Quand soudain, scratch. On entend un bruit au sommet de l'arbre. Scratch, scratch, scratch. Capucin tombe dans le parapluie. « T'es trop grand » disent les autres. Quand soudain, Boum Bim Bam ! Bébé tapir tombe de l'arbre « Ouin ouin je veux ma maman ». « Elle est pas là disent les autres ! » mais Quetzal n'est pas loin. Il voit le parapluie puis se pose dessus. « Tu vas mouiller toutes mes plumes » ; « arrête de me pincer avec ton bec ! » crie capucin à toucan. Jaguar n'est pas loin, il entend la dispute. Et il saute dans le parapluie l'enfonçant encore plus dans l'eau. Quand soudain, kinkajou attrape le parapluie et le fait tomber dans la rivière. Il monte à bord, « nous allons couler ! » disent les autres. Un colibri n'est pas loin, il voit le parapluie en dessous de lui. Il se dépose dessus. Et Plouf ! Plouf ! [Pause de 10 secondes]. Pas d'animaux aujourd'hui dit Carlos, tant pis j'y retournerai demain. « Hey grenouillette, petite rainette, raccompagne-moi avec moi et tu vivras une aventure incroyable ! Je verrais sûrement une rainette, un toucan, un capucin, un tapir timide, un quetzal, un jaguar et un capucin et un colibri c'est sûr. »

GS 14

Il était une fois, Carlos il va dans la forêt où il y a les animaux. Je sais plus ce qu'ils font mais il y a la rainette, le toucan et son bec qui pique les autres animaux quand il a envie. Après il y a le kinkajou qui fait du bruit dans l'arbre. Puis le bébé tapir qui fait que pleurer en attendant sa maman même si les autres veulent pas. L'oiseau qui est trop beau vient aussi dans le parapluie, je sais plus son nom. Après il y a le capucin qui ne réfléchit jamais. C'est le jaguar qui vient quand il entend la dispute puis il y a le petit colibri qui se pose sur son museau et tout le monde à l'eau ! Finalement après ils rentrent à leur maison chacun.

GS 15

Rainette. Toucan. Jaguar (en pointant).

GS 16

Il était fois Carlos. Va dans forêt voir animaux. Vu le rainette, le toucan, le kinkajou, le tapir, le quetzal, le capucin, le tigre, le colibri. Plouf à l'eau et maison !

Annexe 5 : Exemples de fil à raconter créés par les élèves.



Photo 1 : fil à raconter de l'élève GS 16.



Photo 2 : fil à raconter de l'élève GS 8.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le fil à raconter : un dispositif d'évaluation formative du savoir raconter au cycle 1.

Auteur : Cécile ROVEDA

Résumé : Le langage a une place fondamentale dans les apprentissages des élèves de maternelle. Comment pouvons-nous aider les élèves de maternelle à progresser dans leurs capacités à savoir raconter une histoire de façon autonome ? Ce mémoire a pour but de mettre en place un dispositif d'évaluation formative, « le fil à raconter », que les élèves pourront créer et modifier selon leurs besoins et sur lequel prendre appui afin d'alléger la charge cognitive des élèves. Ce dispositif permet aux élèves de s'approprier les critères de réussite du savoir raconter et de les mettre en œuvre de façon éclairée et autonome.

Mots clés : maternelle (GS) – savoir raconter une histoire – autorégulation - « le fil à raconter » - évaluation pour l'apprentissage

Summary : Language has a fundamental role in the kindergartners learning. How can we help nursery school pupils to progress in their ability to tell a story on their own ? The purpose of this report is to set up an evaluator device, « le fil à raconter », that pupils could create and modify according to their needs and using it to unload pupils' cognitive load. This means enables pupils to acquire the « savoir raconter » success criteria and use it in an informed and autonomous manner.

Key words : nursery school – know how to tell a story – autoregulation – experimental device