



HAL
open science

Quels sont les effets du dispositif du “ plan de récit ” pour la compréhension d’un album de littérature de jeunesse étudié avec une classe de Cours Élémentaire 1 ?

Élodie Amiot

► To cite this version:

Élodie Amiot. Quels sont les effets du dispositif du “ plan de récit ” pour la compréhension d’un album de littérature de jeunesse étudié avec une classe de Cours Élémentaire 1 ?. Education. 2018. dumas-01939296

HAL Id: dumas-01939296

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939296>

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.

ESPE de l'Académie de Nice-Célestin Freinet

**Quels sont les effets du dispositif du « plan de récit » pour la
compréhension d'un album de littérature de jeunesse
étudié avec une classe de Cours Élémentaire 1 ?**

Mémoire

Présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème année 2017-2018 :

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

mention : Premier degré

et Formation adaptée des PFSE 2017-2018

soutenu publiquement par

AMIOT Elodie

En présence d'un jury composé de

Tutrices ESPE : *Madame Négro et Madame Ngo-Mai*

Tutrice Éducation Nationale : *Madame Reutter*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. CADRAGE THEORIQUE : LA COMPREHENSION	3
1. Qu'est-ce que comprendre ?	
1.1. Les compétences en jeu en compréhension	
1.2. Les différents processus en compréhension	
2. Comprendre un texte littéraire	6
2.1. Comprendre les macro et microstructures	
2.2. Comprendre la structure du texte et les personnages	
2.3. Prédire et interpréter des faits	
2.4. Construire des images mentales, intégrer du lexique et produire des inférences	
3. Enseigner la compréhension et évaluer	13
4. Le plan de récit dans l'enseignement de la compréhension	14
4.1. Les caractéristiques	
5. Les hypothèses	15
II. EXPERIENCE EN CLASSE : DISPOSITIF DU PLAN DE RECIT	16
1. Échantillon des élèves ayant participé au dispositif	17
1.1. Contexte de classe	
1.2. Caractéristiques de l'échantillon sélectionné	
2. Matériel pour la mise en place de la démarche scientifique	18
2.1. Enseignement de la compréhension et son évolution au sein de la classe	
2.2. Choix de l'album : le texte narratif illustré	
3. Procédure	20
3.1. Temporalité de l'étude	
3.2. Déroulement de la séquence de littérature	
3.3. Objectifs et consignes	
4. Évaluation et résultats	25
4.1. Modalités d'évaluation : la reformulation orale	
4.2. Données qualitatives et quantitatives sur la reformulation orale	
III. DISCUSSION	47
1. Analyses des données	50
1.1. Hypothèse 1	
1.2. Hypothèse 2	
1.3. Interprétation au regard du cadre théorique	54
2. Prolongement	
2.1. Objectivité du dispositif mis en place	
2.2. Prolongement	55
CONCLUSION	58
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	59
ANNEXES	60

INTRODUCTION

Ce mémoire professionnel propose une étude de la compréhension en lecture et un retour de pratique sur un dispositif, le plan de récit, travaillant la compréhension des textes littéraires chez des élèves de Cours Élémentaire 1. La compréhension en lecture est l'un des enjeux primordiaux à l'école primaire car elle favorise la réussite scolaire. Rendre un élève autonome dans ses pratiques de lecture pour lui permettre d'accéder au sens est d'ailleurs un enjeu clairement énoncé dans les programmes scolaires dans le Lire Écrire au cycle 2. « Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément. La compréhension est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension [...] l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui parfois n'est pas tout à fait explicite », relate l'extrait de l'annexe 1, programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, cycle 2- acte administratif - Bulletin Officiel spécial du 11 novembre 2015. Par ailleurs un des attendus de fin de cycle 2 est de « pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues – notamment, raconter [...] – dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe » (Bulletin Officiel spécial du 11 novembre 2015, p. 13). Je me suis donc interrogée, durant mes périodes de stage en CE1, sur la manière de rendre efficaces les apprentissages en français, au sujet de la compréhension de textes, particulièrement celle de textes narratifs, chez ces élèves de CE1. Cette réflexion sur la compréhension et un dispositif d'apprentissage ne pouvait que m'apporter des bénéfices dans ma pratique professionnelle.

A ce stade de leur apprentissage en lecture les enfants de la classe déchiffrent plus ou moins bien le code graphophonologique mais éprouvent des difficultés sur la façon d'appréhender leurs lectures et sur le sens à leur donner. Les élèves ont montré, lors des premières études de textes littéraires issus d'albums de littérature de jeunesse, des difficultés de restitution de récit des histoires qui ont nui à la compréhension globale des textes. Malgré des activités de mise en ordre chronologique des textes ou d'images d'album, les élèves n'ont pas bien compris ce qu'ils ont lu et ont opéré des choix discutables sur les moments importants d'une histoire. J'ai donc cherché à comprendre ce qui occasionnait ces difficultés de compréhension en lecture chez les élèves et ce qui pouvait les aider à identifier la structure d'un texte. La question des stratégies en compréhension a été abordée lors de nos cours à l'E.S.P.E. en

enseignement du français dans les cycles 1, 2 et 3. Nous avons découvert le dispositif du plan de récit dans la compréhension de textes narratifs, développé par notre professeure de français Sophie Ngo-Mai qui le propose aux différents niveaux de classe (de la Petite Section au Cours Moyen 2). Cet outil m'a paru répondre aux préoccupations sur un type de dispositif à présenter pour faciliter la compréhension en lecture des élèves de CE1.

L'étude proposée dans ce mémoire professionnel consiste à relater et discuter l'application de ce dispositif en classe. Quels sont alors les effets du dispositif du plan de récit sur la compréhension d'un album de littérature de jeunesse étudié avec une classe de Cours Élémentaire 1 ? Plusieurs questions se posent dans cette étude. Comment définir les compétences et les processus qui entrent en jeu dans la compréhension en lecture ? Quelles sont les spécificités de la compréhension d'un texte littéraire ? Dans quelle mesure l'outil du plan de récit permet-il de faciliter la compréhension structurelle d'une histoire et d'en améliorer la reformulation orale ? Ce dispositif sert-il tous les profils d'élèves ?

Tout d'abord dans une première partie, nous présenterons le cadre de la recherche, en définissant ce qu'est comprendre avec les différents processus décrits par Jocelyne Giasson et la recherche menée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux entre autres. Nous nous attacherons par ailleurs plus précisément aux particularités du texte littéraire et à sa compréhension, à travers ses différentes composantes : les personnages, le schéma narratif, la macro et la microstructure, l'interprétation, les images mentales et les inférences. Enfin nous définirons le dispositif du plan de récit dans l'enseignement de la compréhension et ses objectifs en regard des données de la recherche. Ensuite dans une deuxième partie, nous construirons le problème scientifique en présentant la méthodologie appliquée en classe au sujet du dispositif du plan de récit. Nous présenterons alors les données recueillies suite aux évaluations proposées avant et après le plan de récit. Enfin dans une troisième partie nous discuterons les résultats de ces données et les mettrons en lien avec le cadrage théorique.

I. CADRAGE THEORIQUE

DE « COMPRENDRE » A « COMPRENDRE UN TEXTE LITTERAIRE » LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DU PLAN DE RECIT

1. QU'EST-CE QUE COMPRENDRE ?

1.1. Les compétences en jeu en compréhension

Comprendre vient du latin *comprehendere* qui signifie « saisir » et du latin populaire *comprendre* que l'on traduit par prendre ensemble et embrasser par la pensée¹. Le lecteur pour comprendre doit être capable de construire une représentation mentale de l'intégralité de ce qui lui est proposé de lire. Pour cela il doit prendre des éléments épars, les rassembler et s'en saisir pour amener le sens. Les habiletés pour conduire à cette démarche se développent autour de l'équilibre de trois variables : le lecteur, ses intentions et ses connaissances (Cèbe et Goigoux, 2013 ; Fayol, 2003 ; Giasson, 2016). L'imbrication de ces trois facteurs est l'enjeu essentiel de la compréhension. Fayol explique que comprendre un texte c'est construire un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre le texte et le lecteur. Le lecteur doit développer des compétences multiples pour identifier le but de sa lecture et ce qu'elle lui apporte. Plusieurs types de compétences sont à développer chez le lecteur tout au long de son apprentissage en lecture : les compétences de décodage, les compétences linguistiques, les compétences narratives, les compétences textuelles, les compétences référentielles, les compétences inférentielles et les compétences procédurales ou stratégiques (Cèbe et Goigoux, 2013).

- Les compétences de décodage

Les compétences de décodage sont celles liées à la lecture littérale des mots. Elles peuvent être déjà automatisées et le lecteur lit alors par une reconnaissance visuelle, auditive et sémantique. Plus la compétence est maîtrisée, plus le sujet aura la capacité de se consacrer aux autres processus pour la compréhension. Si le lecteur doit fournir énormément d'effort pour ce décodage alors il perd ses capacités attentionnelles pour d'autres types de traitement de l'information. Les traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens sont alors très peu exploités. La maîtrise du code

1 Définitions du Dictionnaire, *Le Robert* (2016) et de l'Académie Française (1986).

graphophonologique par les procédures d'identification des mots est donc à travailler constamment en particulier au cycle 1 et 2. Les lectures doivent être abondantes et répétées pour permettre d'accéder à cette automatisation. Les enseignants doivent pratiquer différentes formes de lecture pour accroître les rencontres avec les mots. Les lectures répétées d'un même texte occasionnent une amélioration de la fluidité de lecture chez le lecteur qui peut par la suite développer d'autres compétences en lecture. Cependant pour Cèbe et Goigoux, l'automatisation de la lecture des mots est une condition nécessaire mais elle n'est pas suffisante. Le lecteur peut être un bon décodeur et comprendre de manière erronée sa lecture et un lecteur en difficulté au niveau du décodage peut montrer des capacités en compréhension. La compétence du décodage est donc nécessaire à la lecture mais elle n'est pas la seule. D'autres compétences entrent en jeu dans la lecture.

- Les compétences linguistiques

Les compétences linguistiques regroupent les compétences liées à la syntaxe et au lexique d'un texte (acquisition, mémorisation et réemploi). Si elles sont maîtrisées, elles améliorent la compréhension. Le lecteur comprend plus aisément ce qu'il lit s'il connaît plus de mots. Cette compétence lexicale tend à s'affaiblir si le lecteur évolue dans un milieu modeste. Il est donc nécessaire de soutenir les activités qui lient lexique et compréhension. L'enseignement des compétences lexicales doit être explicite. Les élèves doivent réfléchir au sens du vocabulaire rencontré pour étendre leurs connaissances. Les élèves qui ont un réservoir de mots peu étendu doivent d'autant plus être sollicités sur ce point car la simple réception du lexique ne suffit pas (Cèbe et Goigoux, 2013). Les activités proposées pour accroître sa réserve lexicale doivent être contextualisées et décontextualisées. Par ailleurs la démarche doit se faire en trois temps : « acquisition des mots en contexte, mémorisation stratégique et réemploi fréquent dans différents contextes ». Les élèves doivent aussi être avertis que tous les mots inconnus ne sont pas tous d'égale importance pour accéder à la compréhension.

- Les compétences narratives : la représentation mentale à construire

Par ailleurs pour comprendre un texte le lecteur doit acquérir des compétences textuelles ou compétences narratives en réception et en production. Elles sont liées à la culture des textes, les connaissances des codes de genres, des scénarios narratifs et à la manière de se les approprier pour produire à son tour une représentation de l'histoire. Le lecteur doit donc être capable de produire des images mentales. Ces dernières sont des représentations visuelles des situations rencontrées dans le

texte. Le lecteur fait l'aller-retour entre ce qu'il a lu et ce qu'il est en train de lire, opère des choix dans le traitement des informations (but de lecture, résumés, informations principales). Cette avancée intégrative dans le texte lui permet de construire ces images mentales, ces représentations visuelles. Le lecteur améliore donc sa mémorisation car il associe toutes ces images mentales pour leur donner du sens entre elles. Il accède alors plus facilement à la compréhension, d'autant plus que ces représentations sont visuelles et concrètes (Duke et Pearson, 2002).

Parmi les compétences à produire des images mentales, il y a celle pour identifier les informations importantes et principales par rapport à d'autres secondaires. Le lecteur doit donc mémoriser les informations importantes qu'il rencontre dans le texte pour accéder à une compréhension correcte du texte. Les activités de reformulation autour de la construction de représentations visuelles des situations du texte ont alors des effets bénéfiques sur la mémorisation et sur la sélection des éléments importants du texte. En outre les compétences narratives en production améliorent la reformulation et donc la compréhension car le fait de verbaliser avec ses propres mots permet la construction de l'image mentale. Le lecteur doit apprendre à raconter les histoires qu'il lit en reformulant avec ses propres mots les informations importantes du texte. Rappelons que la compréhension reste avant tout un processus actif et intentionnel (Cèbe et Goigoux, 2013).

- Les compétences référentielles et inférentielles

Les compétences référentielles sont celles liées à la contextualisation des textes par l'élève. Plus l'élève est en carence à ce sujet, plus la compréhension devient fragile. Il est donc nécessaire de développer cette compétence pour comprendre le sens des textes. Les compétences inférentielles sont à développer. L'inférence est le recours aux connaissances non explicitement décrites dans le texte, que le lecteur retrouve dans sa mémoire ou qu'il déduit pour réussir à interpréter de manière continue le sens du texte. L'élève qui améliore cette compétence inférentielle tisse des liens entre les éléments du texte, ces éléments et ses connaissances extérieures pour arriver au sens de l'histoire. Les inférences sont en lien avec l'activité cognitive (Giasson (2016), Goanach (2003), Fayol, 2016). Les élèves doivent se représenter les intentions de l'auteur et réussir à assembler les informations du texte. Plusieurs inférences référencées : l'inférence directe et logique, lorsque le lecteur fait un regroupement d'informations explicites et l'inférence indirecte, pragmatiques et créatives, lorsque l'inférence se base sur les connaissances antérieures du lecteur et que celui-ci déduit ou imagine des informations supplémentaires à ce qu'il lit (Giasson, 2016).

La représentation du texte sera plus cohérente si le lecteur connaît déjà le domaine évoqué dans le texte. L'avantage est donné aux lecteurs dont les connaissances sont assurées sur le sujet de lecture ou sa forme. Le lecteur doit « posséder quatre-vingt pour cent des connaissances dans un texte et pouvoir retirer les vingt pour cent d'information qui restent », nous dit Giasson. Outre la quantité d'informations déjà potentiellement connues du lecteur, ces informations implicites doivent être de qualité. Le lecteur doit en effet pouvoir relier ces informations de manière cohérente, opérer des liens de cause à effet dans les événements d'une histoire, être à même de comprendre l'état d'esprit de ses personnages pour comprendre leurs visées et leurs buts. Il ne doit pas s'éloigner du but de sa lecture dans des considérations fantaisistes (Giasson, 2016). C'est le rôle de l'enseignant de faire « la démonstration de la façon dont il relie lui-même l'information contenue dans un texte à ses propres connaissances ».

– **Les compétences procédurales et d'auto-régulation**

Par ailleurs le lecteur doit contrôler son activité de lecture. Il doit connaître le but de sa lecture pour mettre en place les procédures appropriées et ainsi « déchiffrer » ce qu'il lit. Cette auto-régulation ne peut s'effectuer que si le lecteur connaît et pratique à bon escient les procédures ou stratégies de compréhension. Aujourd'hui multiples, le lecteur doit être invité à se les approprier pour les réinvestir efficacement à chaque lecture. Il doit donc améliorer son capital de stratégies et leurs dispositifs. Il doit s'interroger sur le but de sa lecture et de sa confrontation à un type de texte. Il doit s'intéresser à la structure du texte et ses relations causales. Il doit fabriquer des images mentales, identifier les éléments importants et les mémoriser, savoir résumer, produire des inférences, utiliser ses connaissances et contrôler sa compréhension. La mise en œuvre efficiente de ces procédures ne se produit que si l'élève réussit à les combiner et les réguler de lui-même, accompagné de l'étayage de l'enseignant.

Les compétences du lecteur pour favoriser la compréhension sont donc toutes à travailler. Elles peuvent se travailler séparément les unes des autres (activités spécifiques pour chaque compétence et décontextualisées) ou ensemble pour donner la possibilité au lecteur de travailler en contexte de lecture.

1.2. Les différents processus en compréhension

Le lecteur met en œuvre des processus tout au long de sa lecture : des micro et des macro processus, des processus d'intégration, des processus d'élaboration, des processus métacognitifs, (Giasson, 2016).

Ces processus mis en œuvre participent à l'acquisition des compétences en compréhension, développées précédemment. Les trois premiers processus se centrent sur la structure du texte, le processus d'élaboration est ce qui sort du texte et les processus métacognitifs opèrent un contrôle sur la compréhension du texte.

– **Les microprocessus et les macroprocessus**

Les microprocessus (Giasson, 2016), liés à la compétence de décodage, sont le déchiffrement des mots et des phrases que le lecteur rencontre. Il peut déjà reconnaître le mot par lecture immédiate ou le lire par l'assemblage de syllabes ou identifier des mots à regrouper entre eux. Par ailleurs les macroprocessus (Giasson, 2016) permettent l'identification de toutes les idées importantes du texte, l'application de résumés à la lecture ou encore de réflexions sur la structure du texte en question : grammaire de récit, schéma de récit.

– **Les processus d'intégration et d'élaboration**

Le processus d'intégration permet au lecteur d'avancer par analyse entre ce qu'il rencontre dans un texte et ce qu'il connaît déjà. Il prend des référents dans le texte pour ajouter du sens, il prend conscience des liens entre les propositions par les connecteurs qui organisent le texte ou les crée lui-même, s'ils sont non explicites.

Ensuite, le processus d'élaboration est la proposition du lecteur par rapport à ce qu'il lit, qui sort du cadre de la reconnaissance des mots en unités de sens, de la recherche des idées principales d'un texte. Le lecteur produit alors des images, appelées images mentales et des prédictions en rapport à ses connaissances que lui suggère sa lecture. Cinq types de processus d'élaboration sont dégagés : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelles à ses connaissances antérieures (Irwin, 1986).

Nous nous intéressons ici au rôle de l'imagerie mentale dans la lecture. Créer une image mentale, nous l'avons vu, augmente la capacité mémorielle de travail en réunissant les détails dans de grands ensembles. Elle permet les comparaisons. Elle est un outil pour structurer et mémoriser les informations d'un texte. Enfin elle augmente l'engagement dans la tâche de lecture et le plaisir de celle-ci. Un entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension de texte (Giasson, 2016, Cèbe et Goigoux, 2013). Il faut noter une différence entre les images mentales produites inconsciemment, qui

n'amèneraient pas plus de compréhension au lecteur, des images mentales conscientisées qui, elles, auraient un effet sur la compréhension. Ces processus conscients se rapprochent des démarches métacognitives car le lecteur devient attentif au texte et à son traitement.

- Les processus métacognitifs

Le lecteur a des connaissances sur le texte qu'il lit et des connaissances sur le monde qui l'entoure. La connaissance de ses propres structures cognitives (connaissances sur le monde et connaissances sur le texte) par le lecteur et de ce qu'elles produisent, l'amène à prendre conscience de sa réflexion et du va-et-vient entre perte et recherche de sens sur ce qu'il lit. L'élève utilise les processus métacognitifs pour réajuster au fur et à mesure sa pratique de lecture et l'accès à son sens. L'élève qui utilise ces processus métacognitifs a donc les compétences procédurales détaillées par Cèbe et Goigoux.

Les processus de lecture qui entrent en jeu de manière simultanée pendant l'activité de lecture sont donc nombreux et visent la compréhension de tous les textes. Les compétences mises en œuvre dans ces processus sont donc de construire le sens du texte par le lecteur en travaillant le code, le lexique, le langage par la réappropriation du texte, par la mémorisation et la construction d'images mentales. La compréhension est donc un mécanisme de pensée complexe. Attachons-nous maintenant à la compréhension en lecture du texte littéraire. Quels éléments faut-il prendre en compte pour comprendre un texte littéraire ? Quelles sont les compétences et les processus mis en jeu ?

2. COMPRENDRE UN TEXTE LITTÉRAIRE

L'objet de notre étude est la compréhension d'un album de littérature jeunesse au cycle 2. Les recherches sur la compréhension s'orientent donc logiquement sur la compréhension de textes littéraires et plus précisément de textes narratifs dont le genre qui nous intéresse est celui du récit. Comprendre un texte narratif, c'est comprendre et mémoriser la structure du texte, les informations importantes, en particulier sur les personnages, leurs actions et leurs ressentis, mettre en relation les informations du texte avec ses connaissances, interpréter à partir d'indices explicites ou implicites internes au texte ou externes (inférences). C'est aussi prédire, imaginer et raisonner sur les informations que l'auteur donne ou non au lecteur. Les intentions de l'auteur d'un texte narratif sont tout autres par rapport à celles de l'auteur d'un texte descriptif, explicatif, rhétorique... Comprendre le texte narratif, c'est comprendre

plus précisément la grammaire et le schéma de récit (ou schéma narratif), ses personnages et ses inférences.

2.1.Comprendre les macro et les microstructures du texte

- Les caractéristiques

Le texte est hiérarchisé autour de micro et de macrostructures (Giasson, 2016). Comprendre un texte, c'est s'intéresser à ces deux aspects du texte. La microstructure (Giasson, 2016) d'un texte est l'agencement des phrases et le lien entre elles par les anaphores et les marqueurs de relation ou les connecteurs logiques. On parle de traitements des référents dans le texte. Leur identification fait partie des microprocessus nécessaires à la compréhension. La macrostructure, quant à elle, se porte sur le sens global du texte : idées principales. Elle est plus aisée à comprendre si le lecteur a des connaissances antérieures sur sa forme. Par exemple la structure narrative est l'une des structures les plus connues pour le jeune lecteur.

- Comprendre l'information importante et la résumer : l'idée principale et le résumé

L'identification de l'idée principale est à travailler pour comprendre un texte. Le lecteur doit prendre conscience que les informations du texte se distinguent en deux catégories : l'information textuellement importante et l'information contextuellement importante, celle que le lecteur considère essentielle au sens du texte qu'il découvre (Giasson, 2016). Trouver cette information s'avère difficile surtout pour les lecteurs faibles. Les élèves doivent s'entraîner à trouver l'information pertinente du texte en combinant leur intention de lecture et les indices laissés par l'auteur. Dans le texte narratif l'idée principale est centrée sur les événements de l'histoire alors que dans le texte informatif elle est axée un concept ou une règle. Pour l'étude du texte narratif, il est conseillé de transférer cette activité en recherchant les éléments de la grammaire de récit. L'enseignant doit veiller à enseigner de manière explicite la façon de trouver cette idée principale dans un texte afin de rendre le processus transparent (Giasson, 2016).

La stratégie qui consiste à résumer une lecture est importante à travailler dès l'école primaire, même si celle-ci est difficile. Il faut faire la distinction entre la reformulation orale d'un texte et le résumé d'un

texte, qui lui sous-tend un jugement sur l'information. Six règles d'élaboration d'un résumé ont été dégagées (Kintsch et Van Dijk, 1978) : éliminer l'information secondaire et l'information redondante ; remplacer une liste d'éléments et une liste d'actions par des termes qui englobent ; choisir ou créer avec l'idée principale. Dans le texte narratif, le lecteur doit avoir étudié la structure totale du texte, la psychologie des personnages et leurs actions pour dégager une conclusion. Il faut donc entraîner les élèves à identifier l'idée principale et à la reformuler.

2.2. Comprendre la structure du texte et les personnages

- La grammaire de récit

Les notions de grammaire de récit et de schéma narratif sont importantes à cerner dans l'étude des textes narratifs. La grammaire de récit englobe les règles inhérentes au texte sur sa construction et sur la manière dont il est organisé. Les catégories du récit du texte narratif sont les suivantes : l'exposition (situation initiale et le personnage principal), l'événement déclencheur (pouvant être introduit par exemple par « un jour... »), la complication (les intentions du personnage, la résolution avec un événement), la fin et la morale (optionnelle). En général dans un épisode, le personnage central de l'histoire essaye de résoudre son problème et nous voyons s'il réussit ou non. Cette alternance « tentative-résolution » (Giasson, 2016) est à bien identifier par l'élève pour cerner le sens du texte narratif et sa construction.

- Le schéma de récit et les intentions des personnages

Le schéma de récit concerne le lecteur. C'est la façon dont le lecteur se représente le texte. La structure cognitive du lecteur lui permet de traiter l'information du récit. Il utilise ce schéma pour avancer dans l'histoire et en déterminer les éléments importants. Cependant le jeune lecteur sélectionne des informations qui ne sont pas celles qu'un adulte aurait sélectionnées. Il s'attache à des informations littérales du texte. Or pour comprendre le texte le lecteur doit relier les épisodes de l'histoire et cerner les visées des personnages. Pour cela il doit relier ces informations à ses propres expériences et connaissances du monde qui l'entoure. Cet entraînement à dégager les parties du récit permet par la suite un réinvestissement dans les productions d'écrit. Elle permet surtout aux élèves qui n'avaient pas de modèle sur la structure d'un récit de prendre conscience de ce qu'il doit trouver. Par ailleurs ce

dégagement de la structure du récit doit être traité en parallèle du contenu du récit, tout aussi important. Les élèves peuvent pratiquer des activités de dégagement de cadres du récit pour comprendre un récit: situation initiale/élément déclencheur/ complication/ résolution/ fin, ou, situation initiale/ problème/ but/ événement 1/ événement 2/.../ résolution. L'enseignant peut pratiquer un étayage fort en écoutant et questionnant les élèves, lors de la reformulation d'épisodes du récit. Il valide alors les dires des élèves en répétant leurs mots, en ajoutant parfois quelques informations.

La structure du récit doit être travaillée en parallèle du traitement des personnages de l'histoire. En effet les personnages, leurs hiérarchies dans l'histoire et leurs visées sont à identifier par le lecteur. Toutes les présences dans le récit ne sont pas des personnages. Il faut distinguer les personnages qui servent le récit de ceux qui sont secondaires. En effet ceux des textes littéraires sont des éléments (personnes, animaux, objets...) qui ont un intérêt notable dans le récit de l'histoire (Tauveron, 2011). Leurs présences organisent le texte. Ils sont partie prenante de l'intégralité du texte, de son organisation syntaxique (anaphores, récit/ discours).

Par ailleurs le lecteur, s'identifiant de manière presque immédiate à la figure du personnage principal, son « héros » de l'histoire, peut entrer plus rapidement dans la structure du texte en identifiant le but du personnage et son ressenti : répétitions des situations du personnages (en réussite, en échec...). La compréhension des intentions des personnages et de leurs états mentaux (Cèbe et Goigoux, 2013) aide à saisir l'intérêt de la lecture. Si l'enfant est habitué à réfléchir sur ces états, il est plus apte à expliquer les actes du personnage. Chaque lecteur devrait alors se demander ce qu'il peut se passer « dans la tête des personnages » selon les termes de Cèbe et Goigoux. Par ailleurs il est démontré que les élèves réagissent de manière émotive à l'intrigue et s'identifient aux personnages. Ils émettent alors des raisonnements et donnent leur avis sur leurs lectures (Giasson).

2.3. Prédire et interpréter des faits

Ces raisonnements entrent en considération dans la compréhension. Le lecteur doit également pouvoir prédire, entrevoir la fin d'une histoire ou l'enchaînement possible des situations rencontrées dans sa lecture. Il doit pouvoir réfléchir sur l'enchaînement des épisodes et leur ordre chronologique. Des activités de remise en ordre des épisodes de l'histoire, d'hypothèses sur la première de couverture, sur le parallèle entre la situation initiale et finale permettent à l'élève de développer cette compétence de

prédictions nécessaire à la compréhension. Les élèves doivent retrouver les catégories du récit, imaginer l'enchaînement logiques des faits.

Par ailleurs l'élève doit être amené à raisonner sur ce qu'il lit ou a lu. Il doit rendre compte de sa compréhension par des activités sur le rappel de récit. Le rappel de récit, c'est demander à l'élève de lire une histoire et de se la réapproprier en la reformulant avec ses propres mots. Les jeunes lecteurs seront invités à le faire oralement. Redire le texte c'est réorganiser les idées à sa manière donc raisonner sur les faits de l'histoire. C'est une manière de rendre compte de sa compréhension en tant qu'élève à une tierce personne et une manière d'évaluer la compréhension réelle des élèves et leur façon d'interpréter l'histoire. Cette stratégie du rappel de récit doit être guidée par l'enseignant car elle est complexe à utiliser. L'enseignant doit expliquer que raconter c'est transmettre des choses à quelqu'un, devenir expert sur la manière de raconter et enfin s'assurer de sa propre compréhension.

2.4. Construire des images mentales, intégrer du lexique et produire des inférences

– Les images mentales

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le lecteur doit construire une représentation mentale après avoir trié et agencé les informations au fur et à mesure de l'avancement dans l'étude du texte. Ce tri intégratif est nécessaire à la lecture. Cèbe et Goigoux expliquent que lire c'est toujours être capable de traduire les idées du texte par ses propres mots ou par des dessins. Dans la compréhension de textes narratifs cette démarche est particulièrement conseillée car le texte admet une structure particulière. Pour mémoriser ce schéma - situation initiale, élément perturbateur, péripéties et situation finale- la visualisation de ces moments en images mentales facilite la compréhension.

Par ailleurs le texte narratif présente, dans la plupart des cas, une syntaxe ou un lexique riche que les élèves doivent se réapproprier. Comprendre un texte littéraire c'est effectivement intégrer son lexique. En mémorisant des structures répétitives, souvent rencontrées dans les textes narratifs d'album de littérature de jeunesse ou un lexique particulier, l'élève est plus à même de rétablir l'histoire dans sa totalité. Il faut développer des stratégies où l'accent est mis sur les mots importants de l'histoire, les mots inconnus et parfois aussi les mots complexes mais secondaires pour nourrir la culture de l'élève (Cèbe et Goigoux, 2013).

– Les inférences

Enfin le texte littéraire se distingue des autres types de texte par la présence d'inférences implicites ou explicites². Toutes les informations ne sont pas forcément dévoilées par l'auteur. C'est ce qui fait l'intérêt de l'étude d'album de littérature de jeunesse qui fait réfléchir les lecteurs sur leur représentation du monde, sur les intentions d'un personnage et qui globalement participe à leur imaginaire. Retrouver les inférences du texte littéraire fait partie intégrante du processus de compréhension de ce type de texte. Ces inférences qui sont des informations ajoutées à la lecture car déduites par le lecteur aident à la compréhension. En effet le texte littéraire ne porte pas qu'un seul sens voulu par l'auteur. Plusieurs interprétations peuvent s'offrir au lecteur si, bien-sûr, elles sont justifiées.

3. ENSEIGNER ET EVALUER LA COMPREHENSION

Pour comprendre ce qui a été interprété d'un texte par le lecteur, l'évaluation de sa reformulation est un facteur important à prendre en compte. Le rappel de récit peut s'évaluer de deux façons : de manière quantitative et de manière qualitative. Le rappel de l'histoire est comparé avec le texte lu dans un premier temps pour évaluer la quantité de texte redonné. Le lecteur est ensuite évalué sur la qualité de son rappel et les ajouts à son récit. Cette analyse qualitative rend compte des interprétations du lecteur. Le degré de ses généralisations au-delà du texte, d'énonciation d'idées secondaires ou de détails va définir son niveau de compréhension.

Au préalable de l'évaluation, l'enseignement doit être guidé ou explicite, c'est-à-dire que l'élève doit être incité à réfléchir sur le but de sa tâche et les stratégies à mettre en place pour réussir dans celle-ci et donc avancer dans le processus de compréhension des textes. L'enseignement explicite doit amener l'élève à plus d'autonomie et à une posture d'autorégulation de son apprentissage. Toutes les compétences de la compréhension doivent être envisagées en parallèle. Les activités doivent proposer des tâches de découverte et de transposition. Les textes étudiés doivent être authentiques car les compétences acquises dans l'emploi de ces stratégies doivent être réutilisables pour d'autres lectures de textes. Le lexique doit être intéressant du point de vue du sens et de la syntaxe. Le texte littéraire est un type de lecture largement rencontré par le jeune lecteur qu'il convient de former à la compréhension de ses codes structurels et émotionnels. Les pratiques enseignantes tendent vers l'application de

2 Voir partie 1.1. Les compétences en jeu en compréhension : les compétences inférentielles.

dispositifs de compréhension réflexifs et explicites concernant le traitement de ce type de texte, que l'élève pourra donc s'approprier.

4. LE PLAN DE RECIT DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION

4.1. Les caractéristiques

Le plan de récit, ou schéma narratif illustré, est un dispositif d'étude de la compréhension en lecture. Le dispositif consiste en la réalisation d'images dessinées légendées (mots ou phrases) en reprenant les moments importants d'une histoire dans le but de la raconter ultérieurement pour s'assurer de sa compréhension. Il est recommandé de le pratiquer de manière collective la première fois dans un groupe étayé par l'enseignant pour permettre à l'élève de comprendre la démarche. En effet un élève apprend plus efficacement s'il est entouré de pairs plus expérimentés face à une situation inconnue. L'élève va donc pouvoir pratiquer sa tâche avec l'aide d'une personne experte (Vygotski, Zone Proximale de Développement). Le plan de récit a pour finalité d'être un dispositif individuel.

Le plan de récit se pratique en plusieurs étapes, généralement à l'issue d'une étude intégrale de l'histoire par les élèves. Les modalités de travail sont variables (Ngo-Mai). Les élèves font le plan de récit en collectif de toute l'histoire (parfois en épisodes qu'ils alimentent au fur et à mesure). Celui-ci est repris au propre et reconstitué avec les élèves en collectif, en groupe ou individuellement. Le plan peut être travaillé en groupes dont chacun a un morceau du texte. Il peut être réalisé avec les élèves qui viennent au tableau, en dictée à l'adulte, avec les éléments choisis par l'enseignant ou les élèves. Le texte, pour le plan de récit, est découpé en parties et elles sont titrées. Les éléments nécessaires à sa réalisation sont titrés. Les élèves sont donc invités à se rappeler des moments importants de l'histoire en collectif puis en individuel, avec l'aide du support à visée collective, le tableau puis sur de grandes feuilles en groupe ou des feuilles au format A3, en individuel.

5. LES HYPOTHESES

Les objectifs de l'étude sont de montrer les effets du dispositif du plan de récit sur la compréhension en lecture d'un album de littérature de jeunesse. Cet outil aiderait les élèves à mieux comprendre un texte littéraire : la structure de son récit, la détection de ses éléments essentiels, sa reformulation, la création d'images mentales et l'appropriation individuelle d'une démarche par l'élève. L'étude nous permet de rendre compte de l'application concrète du dispositif du plan de récit auprès des élèves de CE1. L'enjeu est de confirmer ou non les hypothèses sur les effets de cette mise en place du dispositif lors de séances consacrées à la compréhension. Le matériau recueilli permettra de répondre à la question des effets de la pratique de création du plan de récit à l'échelle de six élèves, évalués avant et après sa mise en place. Les deux grandes hypothèses portées par cette étude sur l'utilisation de cette démarche en compréhension sont détaillées ci-après. L'hypothèse générale est de postuler que le dispositif du plan de récit permet un balisage de la compréhension : le récit de l'histoire, ses événements importants reliés entre eux et la démarche réflexive de l'élève pour comprendre ce qu'il lit.

La première hypothèse de l'étude suppose que le plan de récit apporterait aux élèves un outil pour faciliter la reformulation du récit du texte et donc améliorer la compréhension de celui-ci. Nous observerons plusieurs indicateurs pour le démontrer : la reformulation de la structure du texte par le respect de l'ordre chronologique des épisodes de l'histoire, la retranscription de l'histoire dans son intégralité, la hiérarchisation des idées principales et secondaires de l'histoire, l'identification du personnage principal et des autres personnages, la diminution ou l'inexistence de l'aide de l'enseignant dans la reformulation.

La deuxième hypothèse de l'étude serait une augmentation de la qualité de la formulation grâce à l'outil du plan de récit : un temps d'entretien allongé, l'augmentation de mots utilisés, une meilleure mémorisation de mots issus du texte, une augmentation des phrases complexes, une richesse lexicale par la recherche des titres adaptés et l'emploi d'un lexique mémorisé avec plus de connecteurs logiques.

Nous allons donc dans la prochaine partie expliquer l'expérience en classe à travers le dispositif du plan de récit en s'intéressant aux modalités de mise en œuvre.

II. EXPERIENCE EN CLASSE

LE DISPOSITIF DU PLAN DE RECIT

1. ECHANTILLON DES ELEVES AYANT PARTICIPE AU DISPOSITIF

1.1. Contexte de classe

L'enseignant est responsable à mi-temps d'une classe de vingt-neuf élèves composée de douze filles et dix-sept garçons. L'école est située en centre-ville et proche d'un axe routier majeur doté de trois voies de circulation assez dense. L'école est de construction ancienne, c'est l'école historique des garçons. La population accueillie est relativement hétérogène mais en voie de paupérisation. Le quartier du centre-ville comporte des logements sociaux. Le milieu social est considéré comme une zone urbaine sensible. Le climat de l'école est bon. La direction et l'équipe enseignante favorisent l'échange et le développement de projets. Les parents et autres partenaires éducatifs sont inclus dans les différentes actions de l'école. Par ailleurs les élèves se suivent d'une année sur l'autre puisque l'école est composée de six classes du CP au CM2. Une grande proximité entre les élèves s'est instaurée et des régulations de comportements en raison de leurs connivences se produisent régulièrement. Le climat de la classe de CE1 est serein et vivant à la fois. En effet la majorité des élèves a un profil de grand-parleur et un besoin d'apprentissage par la voie de la manipulation ou de l'action en général. Cette énergie leur fait perdre assez régulièrement leurs capacités de concentration. Néanmoins l'ensemble des élèves entre volontiers dans les tâches demandées par les deux enseignants.

L'échantillon d'élèves retenus pour mener l'étude est composé de six élèves. Il n'a pas été envisagé de réaliser l'expérience avec tous les élèves dans le temps imparti de l'étude d'un album. Le matériau aurait été trop long à recueillir et lourd à exploiter pour l'analyse requise. Bien entendu le dispositif du plan de récit a été proposé à tous les élèves de la classe. Mais l'évaluation a été restreinte à six personnes. Ces six élèves sont représentatifs de la composition classique d'une classe dans un domaine d'apprentissage : trois groupes comprenant un groupe d'élèves aux compétences avérées dans le domaine, un groupe d'élèves dont les compétences sont présentes mais moins abouties ; enfin un groupe d'élèves dont les compétences sont faibles. Les élèves, retenus dans les deux premiers groupes présentés, ont d'ailleurs des niveaux d'acquisition de compétences différents dans les autres domaines d'enseignement. Cependant les élèves en difficultés dans l'acquisition des compétences en

compréhension le sont aussi dans l'acquisition de compétences en mathématiques ou dans d'autres domaines. Le choix de ces élèves relève de l'observation entreprise en début d'année et ce jusqu'à la mi-janvier.

1.2. Caractéristiques de l'échantillon sélectionné

Les élèves ont été sélectionnés d'après les observations, évaluations sommatives ou diagnostiques opérées depuis le début de l'année sur la compréhension de textes narratifs d'albums, de textes courts issus de manuels, de textes en lecture offerte effectuée en collectif. Par ailleurs, lors de la dernière période, les élèves ont été évalués sur la compréhension de l'histoire du *Loup sentimental*, de Goeffroy de Pennart : structure de l'histoire, fluidité de la narration, etc... Lors de la formulation de l'histoire par les élèves, demandée par l'enseignant après l'activité du schéma de récit, des observations ont été faites sur les élèves (selon les quatre niveaux d'objectifs définis du Livret Scolaire Unique). Ces critères ont servi à identifier les élèves dont les objectifs d'apprentissage sont les suivants : atteints pour les élèves aux compétences avérées en compréhension, partiellement atteints pour les élèves aux compétences non abouties, enfin non atteints pour les élèves dont les compétences sont fragiles. Partant de ce postulat, trois groupes ont été définis : élèves du groupe A (compétences non acquises), élèves du groupe B (compétences en cours d'acquisition), élèves du groupe C (entre compétences en cours d'acquisition et acquises).

Les élèves du groupe C, dont les compétences en compréhension sont jugées importantes, sont des élèves qui ont la capacité de reformuler presque entièrement les textes littéraires et autres textes étudiés en classe ou d'en synthétiser le contenu. Leur vocabulaire est choisi ou repris des textes lus, leur aisance à l'oral est avérée avec une capacité d'expression fluide et une lecture souvent assez fluide. Ils ont des aptitudes pour inférer ou ajouter des informations non explicitées par le texte. Ils ont de bonnes connaissances extérieures. Le contexte de lecture est propice. Ils sont facilement concentrés dans la tâche de l'activité demandée et la mènent jusqu'à son terme.

Les élèves du groupe B, dont les compétences en compréhension sont jugées présentes mais incomplètes, sont des élèves qui reformulent aussi presque entièrement les textes étudiés en classe. Le vocabulaire est choisi et souvent repris des textes lus. Ils sont à l'aise à l'oral car leur expression est cohérente. Ils ont des capacités pour inférer mais ils restent parfois dans la lecture littérale du texte. Ils ont quelques connaissances extérieures. Ils ont une lecture moins fluide et quelques difficultés de

concentration et de gestion du temps dans l'activité demandée. Souvent la tâche n'est pas aboutie.

Les élèves du groupe A, dont la compréhension en lecture est jugée insuffisante sont des élèves dont la capacité de reformulation est présente mais faible. Les textes étudiés sont reformulés de manière parcellaire. Ils s'expriment à l'oral avec plus de difficultés que les autres élèves en gardant toutefois une cohérence dans leurs propos. Nous notons qu'ils manquent de vocabulaire pour raconter l'histoire ou les mots sont essentiellement repris du texte. Ils infèrent très rarement et ont très peu de connaissances extérieures. Enfin ils sont très vite déstabilisés et découragés face aux obstacles d'une tâche.

2. MATERIEL

2.1. L'enseignement de la compréhension et son évolution au sein de la classe

L'étude de cet album intervient, après l'étude en compréhension de textes de contes traditionnels ou détournés et de textes narratifs étudiés au premier semestre de l'année de Cours Élémentaire 1. En période 1, les élèves ont étudié l'album de littérature de jeunesse de Tomi Ungerer *Le Géant de Zéralda* (2002). Ils ont pratiqué des activités de recherche sur la première de couverture, la situation initiale et finale et la remise en ordre de cinq épisodes de l'histoire (cinq illustrations du livre). Le retour sur la compréhension s'est effectué par cette remise en ordre et par la reformulation à l'oral de l'histoire en collectif. Les enfants ont bien perçu le sens de l'histoire en comprenant l'évolution du personnage. L'enseignant s'est pourtant rendu compte qu'ils restaient très vagues quant aux étapes de transformation du personnage, parfois en omettaient plusieurs dans leur reformulation. L'activité de remise en ordre des images de l'histoire a été difficile.

La compréhension dans la deuxième période s'est basée sur l'étude de l'album de littérature jeunesse *Le loup sentimental* de Geoffroy de Pennart (1999). Les élèves entreprennent des activités sur la première de couverture sans le titre puis avec le titre ; des activités sur l'élément de suspense de l'histoire et la situation finale. Le but de la séquence était de pouvoir jouer la pièce en classe à travers les différents épisodes importants de l'histoire étudiés auparavant. Ils ont mené en groupes (sept groupes de quatre élèves) une activité de reconstruction du schéma narratif. La structure répétitive de l'histoire

obligeait les élèves à identifier les différents personnages rencontrés par le loup à travers son périple dans la forêt. Ils devaient remettre dans l'ordre chronologique les épisodes des rencontres (images des personnages et du décor fournis) et titrer ces rencontres. La tâche a été bien réalisée et a permis la mise en scène théâtralisée de l'histoire et l'attribution de plusieurs rôles (comédiens, décorateurs...). Mais il fut difficile de voir la part de travail de chaque élève dans la réalisation du schéma du récit. La force du groupe fut de mutualiser les idées mais la modalité de travail a aussi inhibé des élèves, petits parleurs ou observateurs. Certains élèves ont « monopolisé » l'activité. Il a été nécessaire pour l'enseignant, à la fin de la réalisation de la tâche, de faire reformuler par les petits parleurs le schéma narratif de l'histoire, pour chaque groupe.

Les élèves ont donc rencontré des textes narratifs dont la structure du récit est ainsi faite : la situation initiale, l'élément déclencheur, les aventures ou péripéties et la situation finale. Ils ont pratiqué des activités de remise en ordre d'épisodes de l'histoire, réfléchi sur les personnages et la situation initiale ou finale et travaillé sur l'implicite du texte.

Dans la période 3, le souhait de l'enseignant est de proposer un dispositif qui ne cherche pas à développer forcément leurs compétences inférentielles mais à renforcer leurs compétences narratives. Il propose l'étude de l'album de littérature de jeunesse, *Un bleu si bleu* de Jean-François Dumont. Ce texte narratif illustré est long et le lexique est parfois complexe. Les images sont foisonnantes. Les intentions de l'auteur sont aussi de délivrer un message poétique. Le choix de l'enseignant est donc de réinvestir les compétences en compréhension développées dans les précédentes périodes (activités sur la chronologie, narration répétitive autour des rencontres du personnage principal) et de proposer un nouveau dispositif, cette fois-ci, individuel et qui participe à la prise de conscience du schéma narratif d'une histoire illustrée et à la reformulation orale de celle-ci.

Dans un premier temps, les élèves travaillent sur la situation initiale, le personnage et le sens de l'histoire. L'étude de l'ordre chronologique du récit et la pratique du plan de récit interviennent dans un deuxième temps. L'évaluation de la compréhension des élèves de l'album consiste en la capacité de reformulation de l'histoire.

2.2.Choix de l'album pour l'étude : le texte narratif illustré

Le support de l'album de jeunesse est l'occasion parfaite pour proposer aux élèves des activités faisant appel aux compétences de lecture de l'image et à la création d'images mentales en appui sur les

images de l'album (Demougin, 2003). L'album choisi pour cette étude est l'album de littérature *Un bleu si bleu* de Jean-François Dumont, paru en 2003, aux Éditions Flammarion Jeunesse, Père Castor. Jean-François Dumont est illustrateur et auteur pour la presse et l'édition. L'album compte vingt-quatre pages illustrées de dessins figuratifs gouachés ou peints à toutes les pages. Les illustrations sont très réalistes ce qui donne à cet album un aspect filmique. C'est l'histoire d'un garçon, dans une grande ville, qui fait le rêve merveilleux d'une couleur, un bleu, qu'il cherche une fois éveillé à retrouver. Il rencontre de nombreux personnages et traverse de multiples contrées pour réussir sa quête d'un « bleu si bleu » (titre de l'histoire). Il trouve à la fin de l'histoire le bleu dans les yeux embués de sa mère, trop longtemps laissée sans nouvelles de son fils. Grâce à ces différentes rencontres, il trouve la réponse à sa question sur sa « quête du bleu ». C'est une histoire poétique mais très structurée dans le récit avec différents personnages et différents lieux. Cette histoire nous enseigne que l'on peut toujours apprendre des autres et que l'on est souvent à la recherche de ce que l'on a, à côté de chez soi.

Dans ce texte narratif tous les codes caractéristiques du récit ou du rite initiatique sont présents : l'état initial, le problème, la quête par les rencontres, la solution et l'état final. Le récit de cette histoire est très marqué par les différentes situations : le personnage dans la ville chez lui, le personnage en questionnement, les différents endroits et les rencontres lors de sa quête, enfin son retour chez lui auprès de sa mère. Les événements sont identifiés d'autant plus facilement, qu'à chaque illustration correspond un bloc texte. Le choix de cette histoire était très approprié par rapport à l'idée de ce que peut apporter le dispositif du plan de récit à la compréhension. Par ailleurs le texte est assez long et comporte un lexique complexe dont une étude en corollaire de l'étude du schéma de récit a été nécessaire à la réalisation du plan de récit et donc à la compréhension du texte.

3. PROCEDURE

La procédure se base sur les lectures en compréhension de la recherche et les observations de l'enseignante de français de l'E.S.P.E. évoquées précédemment, qui indiquent un travail de la compréhension de manière régulière sur la semaine et par la mise en place d'une stratégie de création de plan de récit dont la finalité est l'amélioration de la reformulation de l'histoire de l'album par les élèves.

Pour observer le plus justement les effets du dispositif du plan de récit, une méthodologie de l'étude

de l'album est engagée en deux temps sur une séquence de littérature de huit séances. La première phase d'étude complète de l'album a lieu sur les quatre premières séances. Cette phase est consacrée à la découverte de l'album, la situation initiale de l'histoire, son personnage principal, son lexique et la globalité du récit. La deuxième phase, composée des quatre dernières séances, introduit le dispositif du plan de récit, d'abord effectué en collectif avec l'aide de l'enseignant puis réapproprié par chaque élève. Cette méthodologie en deux temps permet d'observer des éléments de compréhension avant et après la réalisation du plan de récit individuel par l'élève. En ce qui concerne le choix du plan de récit collectif puis individuel, il a été arrêté après les discussions avec les professeurs de l'E.S.P.E. sur l'intérêt de chercher ensemble les critères de la démarche pour ensuite se l'approprier individuellement.

3.1. Temporalité de l'étude

La séquence de compréhension en littérature est programmée sur trois semaines de stage au mois de février. La programmation de huit séances est nécessaire pour recueillir les données de l'étude de manière égale : quatre séances sur la compréhension- évaluation- quatre séances sur la compréhension à l'aide du plan de récit- évaluation. Le premier temps ne consiste pas en une étude dite « classique » de la compréhension puisque des activités sur l'implicite, sur le lexique et sur les différents épisodes de l'histoire sont proposées aux élèves. Ils n'ont d'ailleurs pas à répondre de questions de compréhension suite à la lecture de l'album. Le deuxième temps de l'étude est consacré à l'étude de l'ordre chronologique, des éléments prégnants de l'histoire, de la création du plan de récit ainsi qu'à l'entraînement à la reformulation orale de l'histoire. Le temps d'étude est donc le même pour chaque phase. Quatre séances pour chaque phase, de quarante-cinq minutes environ, sont proposées, soient six heures d'étude de compréhension en lecture. Deux séances sont programmées la première semaine le lundi et le jeudi ; trois séances sont réalisées la deuxième semaine : les lundi, jeudi et vendredi ; enfin trois séances sont dispensées la dernière semaine : les lundi, mardi et jeudi.

Programmation de la séquence

8 séances de littérature de 45 minutes (X)	lundi	mardi	jeudi	vendredi
Première semaine	X		X	
Deuxième semaine	X		X	X
Troisième semaine	X	X	X	

3.2. Déroulement de la séquence de littérature

1. Séance 1 : activité d'entrée dans l'album par la première de couverture et l'émission d'hypothèses de lecture. Lecture partielle de l'album par l'enseignant.

2. Séance 2 : activité « le dictionnaire »³ ou l'étude de la situation initiale avec la remise en ordre des mots d'une des premières phrases de l'histoire. Lecture intégrale de l'album par l'enseignant, soutenue par une projection des illustrations.

3. Séance 3 : activité de recherche sur le lexique caractérisant le personnage principal. Activité sur la situation initiale avec recherche sur quatre thèmes rattachés à cet épisode (fleur de vocabulaire).

4. Séance 4 : activité sur le champ sémantique du voyage. Évocation des épisodes de l'histoire.

Séance d'évaluation de la compréhension orale avant la réalisation du plan de récit.

5. Séance 5 : activité sur la mise en ordre chronologique des événements et l'association textes-images.

6. Séance 6 : activité sur la carte du récit avec espace et temporalité des événements : création d'un plan de récit collectif, guidage de l'enseignant.

7. Séance 7 : activité sur le plan de récit individuel : création des images et des titres ou textes associés, au format A3. Réinvestissement lexical.

8. Séance 8 : activité sur le plan de récit individuel, suite, au format A3. Son exploitation à l'oral pour le travail de reformulation orale de l'histoire.

Séance d'évaluation de la compréhension après la réalisation du plan de récit.

3.3. Objectifs et consignes

- Objectifs, consignes et critères dans le lancement du dispositif auprès des élèves

Le plan de récit est abordé avec les élèves comme un outil pour les aider à récapituler l'histoire à une tierce personne qui ne connaît pas l'histoire et avec qui ils voudraient partager leur lecture. L'idée est de donner envie aux jeunes lecteurs d'être actifs dans leurs lectures pour leur donner envie de la relater aux autres et de s'exprimer de manière cohérente et réfléchie. La création du plan de récit leur est donc explicitée.

3 Activité proposée par l'enseignante Sophie Ngo-Mai, E.S.P.E. Nice.

L'enseignant indique les raisons et les moyens de sa réalisation. Il énonce la tâche à venir, la consigne et les critères de réussite : « Nous allons voir, ensemble, une activité pour comprendre un texte, que vous pourrez refaire à chaque fois que vous rencontrerez un texte qui raconte une histoire. En vous entraînant à reproduire cette activité que je vais vous expliquer, vous pourrez raconter plus facilement ce que vous avez compris d'une histoire dans l'ordre des choses qui s'y passent, à quelqu'un qui ne la connaît pas. Nous allons revenir sur l'histoire que nous avons lue et chercher à raconter tous les moments de l'histoire, les épisodes en les dessinant puis en cherchant des titres ou des phrases à ces illustrations. Nous appelons cette activité le plan de récit. Une fois que nous aurons réfléchi ensemble à la manière de faire ce plan, je vous demanderai de le faire seul-e. »

L'enseignement est donc explicite et le plan de récit est pratiqué au début en collectif avec l'aide de l'enseignant. Au fur et à mesure les élèves se familiarisent avec la procédure. Les dessins et les productions d'écrit sont mis en relation. L'annonce de la réalisation d'un plan de récit individuel permet à chaque élève de réinvestir ce qu'il a appris ou observé dans le travail collectif. Il crée son propre plan de récit en s'appuyant sur le plan de récit collectif. Il peut s'aider de la version collective mais il est invité à organiser sa propre réflexion en créant ses dessins et sa production d'écrit. L'enseignant propose à la fin de la réalisation de ce plan de récit une activité de reformulation orale prenant appui sur leur plan de récit individuel.

- Le déroulement des séances sur le plan de récit : séances 5, 6, 7, 8

La séance 5 - « le schéma narratif » - a pour objectif de faire prendre conscience par l'élève de la structure d'une histoire : situation initiale, un élément déclencheur (ou perturbateur), des événements (aventure ou péripéties) et une situation finale. Le deuxième objectif est de faire pratiquer une démarche pour découvrir et comprendre un texte : identifier les liens logiques et chronologiques. Les compétences visées sont de rendre compte d'une première compréhension de l'histoire par la remise en ordre chronologique des épisodes, pour retrouver le schéma de récit. Les compétences générales visées sont la compréhension du texte et le contrôle de sa compréhension : justifications possibles de ses réponses, maintien d'une attitude active et réflexive.

La consigne, donnée aux élèves qui travaillent par binôme, est d'appareiller tout d'abord les blocs texte avec les illustrations de l'histoire. Dans un deuxième temps ils doivent remettre dans l'ordre chronologique ces épisodes proposés. Le tutorat est privilégié mais l'enseignant étaye régulièrement

pour aider à retrouver les indices dans le texte qui rappellent l'illustration, puis ceux qui rappellent les liens logiques d'enchaînement des événements (chaque épisode annonce la visée de la prochaine rencontre. Le personnage rencontré par le petit garçon lui dit toujours d'aller rencontrer telle autre personnage). L'enseignant veillera à passer dans chaque binôme pour écouter la version de l'histoire et corriger la proposition des élèves. Les binômes qui ont terminé la tâche sont invités à réfléchir aux titres qu'ils pourraient donner à chaque épisode.

La séance 6 - « le plan de récit en collectif » - a pour objectif de faire dégager et relier par les élèves les épisodes de l'histoire en exploitant la temporalité et la spatialité de l'histoire. En effet le petit garçon de l'histoire effectue un voyage autour du monde par le biais de ses rencontres. Les compétences visées ici sont la compréhension de la structure de l'histoire en différents épisodes, la compréhension des buts du personnage principal à chaque rencontre et la nécessité de narrer l'histoire avec ses propres mots. Cette réappropriation des événements par les élèves est tout d'abord proposée en collectif. Sur le tableau, un planisphère⁴ est dessiné par l'enseignant. Les onze épisodes de l'histoire (illustrations couleur au format A4) sont en désordre et visibles des élèves.

La consigne est de donner son avis sur l'ordre chronologique de l'histoire et la possible localisation des événements sur une carte. Il est rappelé que lors de la séance précédente les élèves ont déjà remis dans l'ordre ces mêmes épisodes. Ils doivent donc se remémorer le récit, aidés de l'enseignant et exprimer les choix opérés. Le travail est collectif. Ce plan de récit collectif au tableau devient aussi un support pour la remise au propre ultérieure. La deuxième consigne est donnée de titrer chaque épisode. Par la suite, l'enseignant reprend au propre avec les élèves un plan de récit sur une grande affiche.

La séance 7 - « le plan de récit individuel » - a pour objectif de faire créer un plan de récit par élève. Les élèves doivent se réapproprier l'histoire en la découpant en épisodes. Les compétences visées sont les compétences narratives par la réappropriation du récit par les images mentales ou les représentations individuelles des événements lus. Le plan de récit réalisé sur l'affiche (huit cases avec les huit épisodes légendés) est visible pendant une partie de l'activité afin d'aider les élèves dans le découpage de l'histoire. Les élèves disposent de feuilles de format A3.

4 La carte du monde a déjà été abordée en classe à l'occasion de questionnements en « Questionner le monde-Espace ». Régulièrement les élèves sont invités à regarder l'Atlas du monde et le globe terrestre présents en classe pour comprendre les organisations du monde et la répartition de la population. Même si les connaissances à ce sujet sont très fragiles, leur intérêt est vif.

Ils sont invités à effectuer le nombre de cases selon le nombre d'épisodes définis à la séance précédente. Ils doivent créer leurs propres dessins et les légender par la suite à l'aide d'un titre ou d'une phrase.

La séance 8 - « le plan de récit individuel et la reformulation » - s'inscrit dans la continuité de la séance 7. Elle a pour objectif de finaliser le plan de récit individuel et d'entraîner les élèves à exploiter leur outil du plan de récit pour la reformulation orale de l'histoire. Les compétences visées sont l'amélioration de sa réflexion sur les épisodes par l'ajout d'éléments importants et de légendes cohérentes : travail sur le lexique des personnages et des lieux à retrouver ; et la reformulation orale de l'histoire avec leurs propres mots pour raconter à une tierce personne.

La consigne est donnée de reprendre son plan de récit en vue de s'en servir comme outil pour raconter l'histoire par la suite. Il est spécifié la vigilance à apporter aux titrages et aux informations essentielles (ne pas se perdre dans l'aspect esthétique des dessins par l'ajout de détails secondaires). Les élèves ont pour consigne ensuite de travailler, en binôme, à se raconter l'histoire.

4. EVALUATION ET RESULTATS

4.1. Modalités d'évaluation : la reformulation orale (entretiens en Activités Pédagogiques Complémentaires)

La compréhension de l'histoire de l'album par les élèves sélectionnés pour l'étude, est évaluée sur deux temps. Après l'aboutissement des quatre premières séances d'enseignement sur l'album, les élèves sont invités à raconter l'histoire à partir de la question suivante : « Peux-tu me raconter l'histoire que nous avons étudiée en classe ? ». Les élèves sélectionnés sont de nouveau interrogés à la suite de la huitième séance avec la même consigne, celle de raconter l'histoire. Les élèves auront au préalable eu la consigne de « relire » leur plan de récit individuel pour se remémorer l'histoire. Lors de la reformulation orale qui suit cette relecture, ils ne l'ont pas sous les yeux pour favoriser la mémorisation.

Pour aider les élèves à étayer leur propos et rendre compte plus précisément de la compréhension du récit, des questions sur le personnage, la situation de départ et la volonté du personnage leurs sont posées, principalement lors de la première évaluation. La question principale, celle de raconter l'histoire n'est pas très guidante pour les élèves afin de ne pas limiter leur réflexion. Ils sont moins enclins à vouloir faire « plaisir » à l'enseignant en répondant ce qu'ils pensent être attendu d'eux. Voici donc le

type de questions proposées : « *Peux-tu me raconter l'histoire étudiée en classe ? Qui est le personnage principal ? Quelle est sa passion ? Quel est son but ? Arrive -t-il à son but ? Comment se sent-il ?* »

Les critères d'évaluation sont basés uniquement sur la compréhension orale puisque l'enjeu est de mesurer les effets du plan de récit sur la reformulation à l'oral d'une histoire. Par ailleurs l'âge des élèves ne permet pas de juger d'éventuelles réponses à des questions de compréhension à l'écrit. En effet ils n'ont pas encore les facultés requises pour répondre précisément à des questions de la sorte car la maîtrise du code graphophonologique n'est pas assez solide, les blocages à l'écrit sont nombreux. L'activité d'écriture nécessite la maîtrise de plusieurs compétences complexes. Les notions d'écriture, de structure de la langue (grammaire, lexique) sont en cours d'apprentissage.

Les élèves participent à cette étude sur le temps des Activités Pédagogiques Complémentaires de la pause méridienne. Les critères de réponse ne sont pas explicités aux élèves, si ce n'est qu'ils racontent l'histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas. Ils ne sont pas guidés sur le temps de parole, les mots à employer, le débit de parole ou le type de narration à utiliser. Les élèves bénéficient d'un climat calme puisqu'ils sont juste en présence de l'enseignant, qui leur spécifie qu'ils ont le temps nécessaire pour relater l'histoire. Les deux entretiens par élève interviennent donc à la fin des séances quatre et huit, dans la même journée que la dernière séance de chaque phase. Le temps entre la séance et l'entretien est donc peu espacé pour permettre à l'élève de mobiliser sa mémoire à court terme et d'obtenir un récit plus détaillé.

4.2. Données qualitatives et quantitatives sur la reformulation orale

Les entretiens sont enregistrés afin de recueillir des données quantitatives et qualitatives précises sur la reformulation. Les critères choisis pour l'étude de la compréhension sont présentés dans des tableaux. Ces critères quantitatifs et qualitatifs sont mis en parallèle entre la première et la deuxième évaluation. Les élèves sont classés par groupe de compétences (A, B, C) pour plus de lisibilité. Ces données sont recueillies dans des tableaux et classées selon des indicateurs sur la structuration du récit, sur la quantité et la qualité du discours de chaque élève.

Les indicateurs sur la structuration du langage sont la durée de la reformulation, le nombre de mots, le nombre de phrases complexes, le nombre de phrases au discours rapporté. Les indicateurs sur les idées principales et les idées secondaires sont le nombre d'idées importantes et le nombre d'idées secondaires ou qui ne servent pas la compréhension de l'histoire. Les indicateurs sur le lexique sont le nombre de mots mémorisés, le choix des mots, les connecteurs et leurs nombres. Les indicateurs sur le rythme de la narration sont les hésitations des élèves, les relances et les questions de l'enseignant.

Les indicateurs sur les épisodes de l'histoire sont l'intégralité des épisodes relatée, si ce n'est pas le cas quels sont les événements racontés, le nombre d'épisodes relatés. En ce qui concerne l'ordre chronologique, l'enseignant s'assure que l'ordre chronologique est respecté. Les indicateurs sur le sens général de l'histoire sont le respect du sens global de l'histoire, le nombre d'informations erronées. Enfin les indicateurs sur les personnages de l'histoire sont le nombre de personnages évoqués, l'identification du personnage principal et la quête identifiée de ce dernier.

Les données qualitatives et quantitatives sont présentées sous forme de tableaux qui dressent les critères définis plus haut par groupe de maîtrise de la compréhension en lecture : dans un premier temps les données du groupe A, dans un deuxième temps celles du groupe B, enfin celles du groupe C. Cette présentation rend plus clair l'intérêt d'une sélection de trois groupes aux compétences variées sur la compréhension en regard du dispositif du plan de récit. L'objectif est de rendre compte de l'évolution de la compréhension, au terme d'un travail avant et après le dispositif. Nous pourrions néanmoins faire des observations sur les différences entre les groupes en proposant une analyse comparative entre les groupes.

Tableau N°1 des données sur l'évaluation du nombre d'épisodes, l'ordre chronologique, le sens général et les personnages de l'histoire

GROUPE A

CRITERES	Données des évaluation effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- GROUPE A			
	Élève A1		Élève A2	
	Avant	Après	Avant	Après
<p>Les épisodes de l'histoire</p> <p>- Évocation de tous les épisodes Si non, lesquels sont relatés ?</p> <p>- Le nombre d'épisodes (sur 8 épisodes)</p>	<p>non la situation finale- une aventure</p> <p>2</p>	<p>non une aventure</p> <p>7</p>	<p>non la situation initiale- une aventure</p> <p>2</p>	<p>Oui</p> <p>8</p>
<p>L'ordre chronologique de l'histoire</p> <p>- Respect de l'ordre chronologique</p>	<p>non</p>	<p>oui</p>	<p>non</p>	<p>oui</p>
<p>Le sens général de l'histoire</p> <p>- Compréhension du sens global de l'histoire</p> <p>- Nombre d'informations erronées</p>	<p>oui</p> <p>0</p>	<p>oui</p> <p>0</p>	<p>non</p> <p>0</p>	<p>oui</p> <p>0</p>
<p>Les personnages</p> <p>- Nombre de personnages évoqués (sur 7 personnages)</p> <p>- Personnage principal identifié</p> <p>- Compréhension de la quête du personnage</p>	<p>3</p> <p>oui</p> <p>oui</p>	<p>6</p> <p>oui</p> <p>oui</p>	<p>2</p> <p>oui</p> <p>oui</p>	<p>7</p> <p>oui</p> <p>oui</p>

Avant le plan de récit, seulement deux épisodes sont relatés par les élèves. Il n'y a pas eu de compréhension totale de l'histoire. Les épisodes reformulés sont les épisodes de la situation initiale ou de la situation finale pour l'élève A1 et pour l'élève A2, une aventure avec la rencontre d'un guitariste. La situation initiale est toujours présentée. Les élèves ont répondu aux critères de compréhension de l'histoire globale : « C'est un petit garçon qui voulait chercher un bleu vraiment bleu [...]. Il a trouvé le bleu si bleu dans les yeux de sa maman » pour l'élève A1 ; « Il essaye de chercher son bleu si bleu [...]. Il est content parce que les yeux de sa mère ressemblent à son bleu. », pour l'élève A2. Les élèves ont par ailleurs bien compris l'histoire (personnage principal et quête identifiés) et n'intègrent pas d'informations erronées. Cependant tous les personnages ne sont pas évoqués. Les deux élèves ne citent que deux ou trois personnages, les personnages de la situations initiale et finale (« le petit garçon, la mère ») et un personnage du début du récit : « le garde du musée ». Pour l'élève A2, il ne cite que le petit garçon, personnage central de l'histoire et le guitariste, un des sept personnages importants.

Après le plan de récit, tous les épisodes sont relatés et dans l'ordre chronologique, sauf un épisode non relaté pour l'élève A2. Les épisodes relatés le sont avec les personnages qui les composent : sept personnages évoqués par l'élève A2 et six par l'élève A1, ayant fait l'impasse sur un épisode. L'histoire a donc bien été relatée dans son intégralité, à l'exception d'un épisode pour un élève.

Tableau n°2 des données sur la reformulation orale, les idées principales et les idées secondaires et le lexique

GROUPE A

CRITERES	Données des évaluations effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- GROUPE A			
	Élève A1		Élève A2	
	Avant	Après	Avant	Après
La reformulation orale				
- Durée de la reformulation	3'28	4'03	2'59	3'52
- Nombre de mots	265	307	144	187
- Nombre de phrases complexes	4	6	3	5
- Nombre de phrases en discours rapporté	3	4	0	7
Les idées principales et les idées secondaires				
- Nombre d'idées importantes	4	10	3	8
- Nombre d'idées secondaires ou non utiles à la compréhension globale	2	1	0	0
Le lexique				
- Nombre de mots mémorisés	24	30	11	35
- Nombre de connecteurs	7	5	4	9
Le rythme de la narration				
- Nombre d'hésitations	5	4	4	1
- Nombres de relances	4	3	2	1
- Nombre de questions	10	5	7	3

Après le plan de récit, les élèves ont reformulé l'histoire plus longtemps (de 3'28 à 4'03 minutes pour l'élève A1 et de 2'59 à 3'52 minutes, soit presque une minute de plus pour l'élève A2), avec un discours plus fourni (de 265 mots à 307 mots pour l'élève A1 et de 144 mots à 187 mots pour l'élève A2). Les phrases complexes employées sont en légère hausse pour les deux élèves : de 4 à 6 phrases complexes pour l'élève A1 et de 3 à 5 pour l'élèves A2, avec par exemple : « Elle lui dit d'aller où il y a un chanteur qui chantait une musique, il arrive un monsieur avec un vêtement vert [...] puisque c'est un homme vert et bleu ; il rencontre sa mère et son pinceau met la pointe dans les gouttes dans les yeux. L'élève A2 dit : « C'est un petit garçon qui veut trouver un bleu si bleu [...] Il croit que le petit garçon il part [...], après que le bateau est parti, en fait, il est sur une île... ». Les élèves tentent de donner des explications ou simplement juxtaposent les propositions en les liant par les connecteurs « et » ou « et après » principalement. L'emploi des connecteurs augmente pour les deux élèves (de 4 à 9 mots pour l'élève A2).

Les idées importantes sont mises en évidence, de manière plus probante, après le plan de récit, puisque la majorité des informations sur les épisodes est connue des élèves. Leur nombre double (lié aux épisodes relatés dans leur intégralité), de 4 idées importantes pour l'élève A1 à 10 idées après le plan de récit ; de 3 idées importantes à 8 idées pour l'élève A2. Ils n'ont pas exprimé d'informations secondaires dans leur reformulation après le plan de récit, sauf une pour l'élève A1 (mais en diminution par rapport à sa première intervention). Ils relatent les idées essentielles de l'histoire.

Les mots mémorisés sont plus nombreux après le dispositif, pour les deux élèves. Ils réemploient de 6 mots (A1) à 24 mots (A2) en plus lors de la deuxième reformulation. Ils se sont mieux imprégnés du texte de l'histoire et réemploient ces mots dans leurs propres reformulations, allant parfois jusqu'à reprendre des groupes nominaux ou phrases : « une ville grise ; Je cherche un bleu si bleu ».

La narration des élèves est plus fluide après le plan de récit. Ils ont moins d'hésitations en regard des pauses effectuées pendant leur reformulation, en baisse considérable pour l'élève A2 (de 4 pauses à 1 pause). L'enchaînement des idées produit par les deux élèves nécessite beaucoup moins d'interventions de la part de l'enseignant pour relancer le discours. Par ailleurs il faut noter que l'élève A2 reformule en utilisant des phrases au discours rapporté.

Tableau N°1 des données sur l'évaluation du nombre d'épisodes, l'ordre chronologique, le sens général et les personnages de l'histoire

GROUPE B

CRITERES	Données des évaluation effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- GROUPE B			
	Élève B1		Élève B2	
	Avant	Après	Avant	Après
<p>Les épisodes de l'histoire</p> <p>- Évocation de tous les épisodes Si non, lesquels sont relatés ?</p> <p>- Le nombre d'épisodes (sur 8 épisodes)</p>	<p>non</p> <p>la situation initiale</p> <p>3</p>	<p>oui</p> <p>8</p>	<p>non</p> <p>les situations initiale et finale - 4 aventures</p> <p>6</p>	<p>oui</p> <p>8</p>
<p>L'ordre chronologique de l'histoire</p> <p>- Respect de l'ordre chronologique</p>	<p>oui</p>	<p>oui</p>	<p>non</p>	<p>oui</p>
<p>Le sens général de l'histoire</p> <p>- Compréhension du sens global de l'histoire</p> <p>- Nombre d'informations erronées</p>	<p>non</p> <p>1</p>	<p>oui</p> <p>0</p>	<p>oui</p> <p>0</p>	<p>oui</p> <p>0</p>
<p>Les personnages</p> <p>- Nombre de personnages évoqués (sur 7 personnages)</p> <p>- Personnage principal identifié</p> <p>- Compréhension de la quête du personnage</p>	<p>5</p> <p>oui</p> <p>oui</p>	<p>7</p> <p>oui</p> <p>oui</p>	<p>4</p> <p>oui</p> <p>oui</p>	<p>7</p> <p>oui</p> <p>oui</p>

Après le plan de récit, les épisodes sont tous relatés par les élèves du groupe B. Ils n'avaient parlé que de la situation initiale ou finale, comme les élèves du groupe A, et de quelques aventures se situant à différents moments de l'histoire. Ils réussissent à respecter l'ordre chronologique des événements de l'histoire, quoique déjà réussi par un des deux élèves. L'élève qui avait relaté l'histoire de manière erronée en changeant le sens de la fin de l'histoire a modifié sa version lors de la deuxième reformulation. Les personnages importants de l'histoire sont tous restitués par les deux élèves, alors qu'ils n'avaient évoqué que 5 ou 6 personnages (les hommes bleus et la mère manquant au tableau des personnages pour l'élève B1 ; le marin pour l'élève B2).

Tableau n°2 des données sur la reformulation orale, les idées principales et les idées secondaires et le lexique

GROUPE B

CRITERES	Données des évaluations effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- GROUPE B			
	Élève B1		Élève B2	
	Avant	Après	Avant	Après
La reformulation orale - Durée de la reformulation - Nombre de mots - Nombre de phrases complexes - Nombre de phrases en discours rapporté	3'09 145 1 2	4'50 303 2 9	3'23 361 8 6	3'58 350 9 4
Les idées principales et les idées secondaires - Nombre d'idées importantes - Nombre d'idées secondaires ou non utiles à la compréhension globale	4 10	10 1	8 0	12 1
Le lexique - Nombre de mots mémorisés - Nombre de connecteurs	25 3	51 3	52 5	60 5
Le rythme de la narration - Nombre d'hésitations - Nombres de relances - Nombre de questions	1 2 10	1 1 2	4 1 6	0 1 3

Après le plan de récit, la durée de la reformulation orale a largement augmenté. L'élève B1 a reformulé l'50 minutes de plus par rapport à la reformulation avant le plan de récit. Il a employé par ailleurs plus du double de mots (de 145 mots à 303 mots). Cet élève a donc considérablement enrichi sa reformulation en utilisant d'ailleurs 11 mots de lexique en plus. L'élève B2 a, quant à lui, certes parlé un peu plus mais a employé moins de mots et quelques mots de lexique en plus (8 au total). Les deux élèves réemploient parfois les mêmes structures de lexique : « un bleu fort et doux à la fois » ou « un bleu si bleu lumineux à la fois ». Par ailleurs les élèves du groupe B utilisent déjà des phrases complexes pour relater les événements et n'améliorent pas plus leur emploi lors de la deuxième reformulation. Les élèves utilisent des phrases au discours rapporté, notamment beaucoup plus lors de la deuxième reformulation pour l'élève B1 (de 2 à 9 phrases). L'élève B1 raconte l'histoire en proposant de mettre en voix les personnages, ce qui est moins le cas de l'élève B2, qui d'ailleurs utilise moins ce procédé après le plan de récit.

Les idées importantes sont plus nombreuses, comme pour le groupe A, avec plus du double d'idées principales pour l'élève B1 (de 4 à 10 idées) et quelques idées en plus des idées reliées aux épisodes pour l'élève B2 (de 8 à 12 idées). Il faut remarquer que l'élève B1 employait beaucoup d'idées non nécessaires au récit pour reformuler l'histoire avant le dispositif (10 idées secondaires) et leur évocation chute considérablement puisque l'élève n'évoque qu'une idée secondaire.

Les discours des élèves sont plus fluides globalement après le plan de récit puisque l'enseignant intervient beaucoup moins (de 10 à 2 questions pour l'élève B2).

Tableau N°1 des données sur l'évaluation du nombre d'épisodes, l'ordre chronologique, le sens général et les personnages de l'histoire

GROUPE C

CRITERES	Données des évaluations effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- GROUPE C			
	Élève C1		Élève C2	
	Avant	Après	Avant	Après
Les épisodes de l'histoire - Évocation de tous les épisodes Si non, lesquels sont relatés ? - Le nombre d'épisodes (sur 8 épisodes)	non les situations finale et initiale- 4 aventures 6	oui 8	non les situations initiale et finale- 5 aventures 7	oui 8
L'ordre chronologique de l'histoire - Respect de l'ordre chronologique	oui	oui	non	oui
Le sens général de l'histoire - Compréhension du sens global de l'histoire - Nombre d'informations erronées	oui 1	oui 0	oui 0	oui 0
Les personnages - Nombre de personnages évoqués (sur 7 personnages) - Personnage principal identifié - Compréhension de la quête du personnage	3 oui oui	7 oui oui	7 oui oui	7 oui oui

Avant le plan de récit, les élèves du groupe C ont relaté quelques épisodes de l'histoire, toujours la situation initiale et finale et quelques autres aventures. Ils ont évoqué les épisodes et leurs personnages largement étudiés dans les premières séances d'étude et aussi sûrement ceux, forts à leurs yeux ou en relation avec la couverture de l'album. En effet ils relatent tous la rencontre avec le gardien de musée (présent au début de l'histoire et premier personnage rencontré) et le musicien (présent sur l'illustration de la couverture). Après le dispositif, les élèves réussissent à évoquer tous les personnages et les épisodes. L'ordre chronologique, non acquis pour l'un d'entre eux à la première reformulation, est relaté par les élèves.

Tableau n°2 des données sur la reformulation orale, les idées principales et les idées secondaires et le lexique

GROUPE C

CRITERES	Données des évaluations effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- GROUPE C			
	Élève C1		Élève C2	
	Avant	Après	Avant	Après
La reformulation orale				
- Durée de la reformulation	5'12	6'03	2'37	4'02
- Nombre de mots	462	653	214	306
- Nombre de phrases complexes	11	14	5	10
- Nombre de phrases en discours rapporté	3	6	4	7
Les idées principales et les idées secondaires				
- Nombre d'idées importantes	7	10	10	13
- Nombre d'idées secondaires ou non utiles à la compréhension globale	1	4	1	0
Le lexique				
- Nombre de mots mémorisés	142	243	44	78
- Nombre de connecteurs	7	5	4	6
Le rythme de la narration				
- Nombre d'hésitations	0	0	4	2
- Nombres de relances	1	0	0	0
- Nombre de questions	4	2	5	1

La reformulation orale augmente considérablement après le plan de récit, surtout pour l'élève C2 (de 2'37 minutes à 4'02 minutes). Les idées principales sont déjà nombreuses lors de la première reformulation et sont plus nombreuses après le plan de récit. L'élève C1 émet toutes les idées principales mais aussi des idées secondaires car il fournit sa narration de détails. Les phrases complexes sont doublement employées pour l'élève C2 qui élargit son propos, plus synthétique lors de la première reformulation. Citons par exemple : « Il dessinait une dame en train d'arroser ses fleurs et qui souriait. Il fait un rêve et il veut un bleu qui donne envie de s'y blottir. Il rencontre un marin dans un port qui lui dit d'aller voir une île... ». Les phrases au discours rapporté sont en légère augmentation mais déjà présentes lors de la première reformulation. En ce qui concerne le réemploi du lexique, les élèves citent jusqu'à des phrases entières du texte (voir le tableau du lexique N°3), surtout l'élève C1, qui fait preuve d'une grande capacité mémorielle.

Pour la fluidité de la narration, les élèves n'avaient pas trop de difficultés à relater une histoire même si elle était incomplète. Les questions de l'enseignant sont toutefois moins fréquentes après le plan de récit parce que la narration des élèves est plus aisée.

Les résultats du tableau N°3, qui suit, nous montre que pour les élèves des trois groupes, le réemploi du lexique est plus important lors de la reformulation après le plan de récit. Pour l'élève A1, le réemploi triple (de 11 à 35 mots réemployés), il double pour l'élève B1 (de 25 à 51 mots réemployés).

Les résultats du tableau n°4, qui suit, font état de l'emploi de connecteurs aux deux moments d'évaluation. Les élèves utilisent, pour relater l'histoire, des connecteurs entre les phrases dont le but est d'additionner les idées. Ils emploient énormément les connecteurs « et » et « et après », mots liants une idée après l'autre qui ont vocation d'ajout. Il n'est pas ou alors peu utilisé de connecteurs de causes ou de conséquences (« parce que », « du coup » employés par l'élève A1, « mais » et « du coup » employés par l'élève B1). Après le plan de récit, les élèves utilisent d'autres connecteurs, qui s'ajoutent aux « et », et « et après », « du coup » qui sont « comme, puisque, mais, quand ». Les améliorations proviennent des élèves B2, C1 et C2. Pourtant l'élève A1 utilise plus de connecteurs et à bon escient : « puisque, la première image, la deuxième, la huitième... ». Son discours est donc largement mieux construit et montre des aptitudes à lier les épisodes entre eux.

Tableau comparatif N°3 des données sur l'évaluation du lexique mémorisé des trois groupes

CRITERES	Données des évaluations effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- LES TROIS GROUPES											
	GROUPE A				GROUPE B				GROUPE C			
	A1 avant	A1 après	A2 avant	A2 après	B1 avant	B1 après	B2 avant	B2 après	C1 avant	C1 après	C2 avant	C2 après
Nombre de mots mémorisés	24	30	11	35	25	51	52	60	142	243	44	78
Mots mémorisés	petit garçon, un bleu si bleu, musée, pinceaux, pas voyagé, marchand de glace, yeux bleus	petit garçon, un bleu si bleu, une grande ville grise, rêve, musée, pas mon bleu, gardien, bleu, un musicien, guitare, désert, homme bleu, immeuble, larme	garçon, bleu si bleu, de s'y blottir, bus, mère, bleu	ville grise, rêve, petit garçon, bleu, rêve d'un bleu si bleu, de s'y blottir, marin, musée, île, tortue, musique, c'est ma, qui, te, triste, non, musicien, désert, homme, leu, mère, pinceau, pointe	garçon, rêve, bleu si bleu, profond, musée, pinceau, tableau, assis, gardien, tremper ton pinceau, tortue, guitare	ville grise, petit garçon, bleu si bleu, lumineux, à la fois (X3), tortue, sort de l'eau, île, pas le bleu, désert, chez toi	petit garçon, dehors, maman exaspérée, rêve merveilleux un bleu profond, lumineux à la fois (x2), pinceau, trempé, vague, musique, c'est ma, un bleu, musée, de s'y blottir, désert	mère, dehors, rêve, un bleu fort et doux à la fois, musée, vague, trempé son pinceau, bleu si bleu ,cargo, marin, tortue, tout, globe, restait triste, bleu doux et fort à la fois, désert, homme bleu, larmes	garçon, ville grise, petit, profiter du soleil, envie de s'y blottir, pinceau, trempé, tâche, musée, bus de la ligne 7, tableaux, regardait, couronne, coiffés, mais, discuté, un jour, parlé du bleu de la mer, ton bleu, train, musicien, désert, larme, trempé son pinceau	grande vile grise, garçon, rêve, un bleu si bleu, lumineux et fort à la fois, s'y blottir, trempe, pinceau, dame, souriait, ciel, montagnes, coiffé, couronne, écharpe, lumineux à la fois (x3), vieux marin, un bleu fort et doux, en Amérique, une musique triste et gaie à la fois, long, désert, pleurer, lumière, cuisine larme, mère, bras,	ville, grise, peintre, sa boîte de couleurs, marchand de glace, boucher, arroser, musée, gardien du musée, s'y blottir, un bleu si bleu, musicien, bateau, scène, hommes bleus, chez toi, fort à la fois, s'y blottir, yeux, tortue, île	ville grise, peintre, sa boîte de couleurs avec lui, marchand de glace, boucher, dame, arroser, rêve, bus, musée, gardien, musée, marin, port, cargo, une île, musicien, guitare, scène, hommes bleus, à la fenêtre, s'y blottir, toute la nuit

<p>Phrases partielles ou entières mémorisées</p>	<p>je cherche, tu cherches</p>	<p>il croit que, je cherche</p>		<p>que tu cherches</p>	<p>je cherche un bleu si bleu</p>	<p>sort de l'eau, je cherche, que tu cherches, tu es loin</p>	<p>il sortait jamais sans sa boîte de couleurs, qui te rend triste, tortue sort de l'eau</p>	<p>sortait jamais sans son petit carnet et sa ... de couleurs, il secouait la tête, tu es loin de chez toi</p>	<p>qui ne jouait pas comme les autres enfants de son âge, il ne sortait jamais sans son petit carnet et sa boîte de couleurs, une nuit le petit garçon fit un rêve merveilleux d'un bleu si bleu et profond à l fois, ce n'était pas celui-là, en se grattant le menton, je n'ai pas beaucoup voyagé, j'ai passé ma vie dans ce musée, il n'était pas là pour se baigner, il trempe son pinceau</p>	<p>Il dévala les escalier de son immeuble, qui le dépose au musée, trempe son museau, qui souriait en le regardant, en se grattant le menton, qui donne envie de s'y blottir, le bleu que tu cherches, ce n'était toujours pas le bleu de ses rêves, qui sortait sa tête de l'eau, je ne sais pas ce que tu cherches avec ton pinceau mais tu es bien loin de chez toi, le petit garçon pensa à sa mère, il voyait une petite lumière</p>		<p>Il n'était pas comme les autres enfant de son âge, il trempe son pinceau , tu cherches, tu es loin, il sert dans les bras</p>
---	--------------------------------	---------------------------------	--	------------------------	-----------------------------------	---	--	--	---	---	--	--

Tableau comparatif N°4 des données des trois groupes sur l'évaluation de la structure de la reformulation par les connecteurs et les mots de liaison

CRITERES	Données des évaluations effectuées avant et après le dispositif du plan de récit- LES TROIS GROUPEES											
	GROUPE A				GROUPE B				GROUPE C			
	A1	A1	A2	A2	B1	B2	B1	B2	C1	C1	C2	C2
Nombres de mots utilisés	7	5	4	9	3	3	5	5	7	5	4	6
Connecteurs et mots de liaison	Et après (3)	Et après (13)	Et après (1)	Et après (3)	Et après (3)	Et après (7)	Et après (4)	Et après (7)	Et après (3)	Et après (3)	Et après (6)	Et après (3)
	Et (2)	Et (5)	et (1)	et (3)	et (1)	Et (2)	Et (2)	Et (10)	Et (1)	Et (5)	Et (2)	Et (2)
	Après (1)	Après (4)	Après (2)		Après	Après (1)	Après (5)	Quand (1)	Après (5)	Après (14)		
	En fait (5)	En fait (3)	Parce que (1)	La première image, la deuxième, la troisième, la huitième, dans la dernière			Mais (1)	Comme (1)	En premier (1)	Mais (2)	Au début (1)	Dans le premier épisode
	Et là (1)			Puisque (1)			Un jour (1)	Au début (1)	Et quand (2)	Comme (1)	Car (1)	Car (1)
	Du coup (1)	Du coup (1)		Avant (1)	Du coup (1)				Une nuit (1)			Comme (1)

- Résultats des évaluations du groupe A

Les épisodes de l'histoire ne sont pas tous relatés par les élèves du groupe A avant la mise en place du dispositif. Seuls deux épisodes sont relatés par les élèves, la situation initiale et une aventure. A la deuxième évaluation, l'élève A2 réussit à relater les huit épisodes et l'autre élève sept épisodes. L'ordre chronologique des événements qui n'est pas respecté à la première reformulation l'est lors de la deuxième reformulation. Le sens global de l'histoire est compris par l'un des deux élèves dès la première reformulation. Le personnage principal et sa quête sont identifiés dès la première évaluation. Mais le nombre de personnages de l'histoire (7 au total) évoqués augmente considérablement lors de la deuxième évaluation pour les deux élèves (A1 : de 3 à 6 personnages ; A2 : de 2 à 7 personnages).

Pour les deux élèves A1 et A2, la quantité de reformulation du récit est en hausse à la deuxième évaluation (3 '28 minutes et 2'59 minutes ; puis 4'03 et 3'52 minutes), le nombre de mots employés aussi (265 et 144 mots, puis 307 et 187 mots). Les élèves emploient plus de phrases complexes. La façon de raconter l'histoire est un mélange de discours indirect et de discours rapporté, surtout pour l'élève A1. Dans les deux cas le nombre de phrases au discours rapporté est en hausse à la deuxième évaluation. Le nombre d'idées principales proposées par les élèves double (nombre d'idées principales de l'élève A1 passe de 4 à 10 ; de 3 à 8 pour l'élève A2). L'élève A1 cite deux informations non nécessaires à la compréhension globale de l'histoire. Ce n'est pas le cas de l'élève A2. Le réemploi du lexique du texte est en hausse après le dispositif mis en place (de 24 à 30 mots pour l'élève A1 et de 11 à 35 mots pour l'élève A2). En ce qui concerne le rythme de la narration, les élèves ont vu le nombre de questions et de relances de la part de l'enseignant diminuer à la deuxième évaluation. Les hésitations restent présentes malgré une baisse significative pour l'élève A2.

- Résultats des évaluations du groupe B

Les deux élèves du groupe B ont omis plusieurs épisodes de l'histoire. Ils relatent les situations initiale et finale et quelques aventures. Lors de la deuxième évaluation ils évoquent tous les événements de l'histoire. L'ordre chronologique est respecté lors des deux évaluations pour l'un, alors que l'autre élève ne l'a pas respecté. Le sens général de l'histoire n'est pas compris lors de la première évaluation pour l'un d'entre eux, mais il est rétabli pour les deux élèves lors de la deuxième évaluation. Une information erronée est relevée pour l'élève B1 lors de la première évaluation. Sinon aucune information erronée est à noter. Même si le personnage principal et sa quête sont identifiés dès la première évaluation, l'évocation de la totalité des personnages de l'histoire n'apparaît qu'à la deuxième évaluation.

La narration orale apparaît plus importante pour les deux élèves après le dispositif du plan de récit. Le nombre de mots double pour l'élève B1, néanmoins nous notons une légère baisse pour l'autre élève. Le nombre de phrases complexes est un peu plus important pour les deux élèves (de 1 à 2 phrases ; de 8 à 9 phrases). L'évocation d'idées principales augmente considérablement pour l'élève B1 (de 4 à 10 idées). Une information secondaire persiste pour un élève à la deuxième évaluation. Le nombre de mots mémorisés est en hausse pour les deux élèves à la deuxième évaluation. Les hésitations et les relances sont peu nombreuses et les questions se restreignent lors de la deuxième évaluation.

– Résultats des évaluations du groupe C

Les élèves du groupe C ne relatent pas tous les épisodes de l'histoire lors de la première évaluation. Les situations initiales et finales sont connues, quelques aventures manquent (6 et 7 épisodes évoqués). A la deuxième évaluation les huit épisodes sont cités. L'ordre chronologique des événements n'était pas respecté par l'un d'entre eux. Par la suite les deux élèves respectent celui-ci. Une information erronée est notée pour un élève à la première évaluation. Le personnage principal et sa quête sont identifiés. L'élève C2 cite déjà les sept personnages à la première évaluation. Celui-là même qui avait cité les sept épisodes sur huit. L'élève C1 a identifié les sept personnages alors qu'il n'en citait que trois lors de la première évaluation.

La durée des reformulations de l'histoire augmente pour les deux élèves avec une proportion plus importante pour l'élève C2, plus enclin à synthétiser son propos. L'élève C1 a un profil de grand raconteur d'où une légère hausse du temps de paroles et du nombre de mots employés. Les phrases complexes déjà présentes lors de la première évaluation sont plus nombreuses lors de la deuxième évaluation, avec une hausse significative pour l'élève C2 (de 5 à 10). Les idées principales sont en augmentation également. La quantité de lexique mémorisée est fortement en hausse pour les deux élèves (de 142 à 243 mots réemployés ; de 44 mots à 78 mots réemployés). Au sujet du rythme de narration, l'élève C1 n'a pas d'hésitation et parle de manière fluide et sans pause du discours. Les relances sont quasiment inexistantes pour ces deux élèves. Des hésitations dans la narration sont présentes pour l'élève C2 mais diminuent de moitié lors de la deuxième évaluation.

– Données comparatives entre les trois groupes

L'échantillon d'élèves ne parvient pas à relater les épisodes de l'histoire lors de la première évaluation. Les épisodes évoqués par quasiment tous les élèves sont la situation initiale et la situation finale. Les résultats se distinguent ensuite par l'appartenance au groupe : deux événements pour le groupe A, trois et six événements pour le groupe B, six et sept événements pour le groupe C. Lors de la deuxième évaluation, hormis un élève du groupe A, tous les événements sont relatés. L'ordre chronologique de l'histoire est acquis pour deux élèves sur six (élève C1 et élève B1). Il est respecté par l'ensemble des élèves lors de la deuxième évaluation. Le sens général de l'histoire est compris par quatre élèves sur six. L'élève A2 ne se souvient plus de la situation finale de l'histoire et l'élève B1 commet une erreur de sens. En ce qui concerne les personnages, les écarts se creusent entre les groupes en lien avec le nombre d'épisodes relatés. Les élèves du groupe A et un élève du groupe C, au minimum, double voire triple le nombre de personnages évoqués à la deuxième évaluation. Les élèves du groupe B en connaissaient déjà un certain nombre (de 4 à 7 personnages et de 4 à 7 personnages). Lors de la deuxième évaluation tous les personnages de l'histoire sont évoqués par l'ensemble des élèves. Notons que tous les élèves connaissent le personnage principal et sa quête dans l'histoire dès la première évaluation.

La reformulation en nombre de mots a augmenté pour tous les élèves, ainsi que le nombre de phrases complexes, passant parfois du simple au double. Il en est de même pour l'identification des idées importantes de l'histoire. Quel que soit le groupe d'appartenance, certains élèves admettent un ou deux faits secondaires dans leur narration. La hausse du lexique mémorisé s'observe dans chacune des évaluations, néanmoins la hausse de vocabulaire est plus significative chez les élèves du groupe C (de 63 à 106 et de 39 à 66 mots mémorisés).

- L'évaluation du lexique et des connecteurs logiques des trois groupes

L'ensemble des élèves a augmenté son capital de mots mémorisés lors de la reformulation de la deuxième évaluation. L'élève A2 a triplé son réemploi de mots du texte, alors que l'élève A1 l'a augmenté d'un tiers. L'élève B1 a augmenté aussi son capital de mots réemployés de manière significatives. Les élèves du groupe C ont aussi vu le réemploi de mots s'accroître. Les élèves des groupes A et B utilisent peu de reprises structurelles du récit en phrases, sauf un élève du groupe B. Un élève du groupe C réemploie beaucoup de phrases du texte. L'autre élève du groupe C utilise quelques phrases du récit pour sa reformulation. Le lexique réemployé est principalement des noms, des personnages, des lieux, des adjectifs pour les trois groupes d'élèves.

Les verbes réemployés par les élèves sont peu nombreux et souvent les mêmes : chercher, sortir, s'asseoir, tremper, savoir, être, avoir. Les phrases réemployées peuvent être des phrases du récit indirect (il est, il va, il jouait, il trempe) mais elles sont surtout des phrases du discours rapporté (que cherches-tu ?; je cherche ; tu cherches ; tu es loin).

Par ailleurs, la structure de la reformulation est variable d'un élève à l'autre. Les élèves du groupe B utilisent beaucoup la structure du discours rapporté dans les deux évaluations et mettent souvent l'intonation prévalue. Les élèves du groupe A mélangent les discours et cherchent leurs mots lors de la première évaluation. Leur discours est plus fluide lors de la deuxième évaluation. Un élève du groupe C utilise la structure du discours rapporté, l'autre élève emploie peu de phrases du texte.

En outre l'emploi des connecteurs logiques dans les reformulations reste stable, quel que soient le groupe et l'évaluation. Certains élèves emploient plus de connecteurs à la première évaluation qu'à la deuxième et inversement pour d'autres. Seul l'élève A2 structure différemment son énonciation à la deuxième évaluation, en doublant l'emploi des connecteurs. Les connecteurs les plus utilisés, par les élèves des trois groupes confondus, sont « et ; et après ». Les connecteurs du temps chronologique sont présents : « en premier, dans le premier épisode, la deuxième, la troisième image, au début, quand ». Très peu de connecteurs dans le cadre de relations causales sont à relever. Les élèves du groupe C1 élève C2 emploient deux fois « car » mais utilise les mêmes connecteurs que les groupes qui possèdent un peu moins de compétences en compréhension. Le mot « après » jalonne leurs récits. L'élève A2, du groupe plus faible, utilise des connecteurs de relation causale : « parce que » et « puisque ». Il utilise aussi des mots de liaison à bon escient pour réussir à structurer son propos : « la première image, la deuxième... ».

Nous notons donc que très peu de connecteurs sont utilisés en regard de la multitude d'épisodes de l'histoire. Les connecteurs sont aussi bien utilisés lors de la première reformulation que lors de la deuxième. Certains restent inchangés : « et », « et après ». D'autres s'ajoutent à la deuxième reformulation : « car, comme, quand », surtout par les élèves du groupe C et un élève du groupe B. les reformulations ne foisonnent donc pas d'explications sur les causes ou les effets des faits dans le récit. Les faits, structurés en épisode par les « et », sont ajoutés les uns après les autres.

III. DISCUSSION

1. ANALYSE DES DONNEES

Le critère du « sens général de l'histoire » est proposé dans l'étude pour s'assurer de la compréhension générale de l'histoire au terme des quatre premières séances de littérature (en lien avec les questions posées lors de la première évaluation). L'histoire au sens général est donc plutôt bien appréhendée par les élèves : celui d'un petit garçon qui fait un rêve d'un bleu qu'il veut retrouver et qu'il trouve à la fin en revenant auprès de sa mère, détentrice de ce bleu. Seul l'élève A2 pense que le bleu est détenu par un autre personnage, présent vers la fin de l'histoire. Les premières séances ont donc été utiles à l'identification de la situation initiale et parfois de la situation finale. Le reste des résultats montrent que le squelette de l'histoire n'est pas identifié par les élèves.

Par ailleurs l'outil du plan de récit « papier » permet de se rendre compte que les élèves ont globalement réussi à définir les huit épisodes de l'histoire, opérant parfois un choix dans les premiers épisodes : la situation initiale (le garçon dans la ville), l'élément déclencheur et la première aventure (le rêve et le musée) sont parfois entremêlés. Les élèves avaient le droit, rappelons- le, de consulter l'affiche du plan de récit collectif au début de l'activité du plan de récit individuel. Toutefois ces rectifications sur le plan de récit « papier » n'ont pas eu d'incidences sur la reformulation orale des élèves. Les élèves ont en effet cité les huit épisodes de manière chronologique et avec la même importance.

ANALYSE DES TROIS GROUPES CONFONDUS

1.1. Hypothèse 1

Selon l'hypothèse 1, le plan de récit améliorerait la reformulation du récit de l'histoire : intégralité de l'histoire relatée, ordre chronologique des événements de l'histoire, la hiérarchisation des idées principales et secondaires, l'identification des personnages

– **Intégralité de l'histoire relatée**

La première évaluation révèle que les élèves des trois groupes ont montré des lacunes sur les épisodes qui constituent l'histoire de l'album *Un bleu si bleu*. Ils n'ont pas relaté tous les épisodes principaux de l'histoire. Les élèves du groupe C et du groupe A se sont attachés parfois à des informations secondaires (élève C2 : détails sur la marchande de glace et la dame qui arrose ses fleurs, personnages de l'histoire très anecdotiques). Les élèves des trois groupes connaissent bien la situation initiale de l'histoire et plutôt bien la situation finale (élèves des groupes B et C, plus de difficultés sur la situation finale des élèves du groupe A). Le personnage et sa quête sont identifiés. La recherche du «bleu» par le petit garçon est comprise, ainsi que la fin poétique (le bleu cherché est celui des yeux (ou des larmes) de sa mère). Cependant les épisodes entre ces deux moments caractéristiques du texte narratif sont occultés. Aucun groupe n'arrive à donner l'intégralité des rencontres pourtant importantes à l'histoire puisqu'elles mènent à la finalité du voyage initiatique du petit garçon. Les élèves du groupe C montrent, tout de même, qu'ils ont bien intégré le fait que le personnage principal vivait des aventures.

Avec le dispositif du plan de récit, les élèves, des trois groupes confondus, ont mieux relaté l'histoire de l'album lors de la dernière évaluation. Les deux groupes B et C ont relaté l'intégralité des épisodes de l'histoire. Le nombre d'épisodes évoqués dans leurs reformulations est celui du nombre d'épisodes retenus dans le plan de récit collectif, sauf pour un élève du groupe A qui ne cite pas une aventure de l'histoire. L'effet du dispositif sur le nombre d'épisodes qui structurent l'histoire a particulièrement été positif pour les élèves du groupe A, ces élèves n'ayant cité que deux situations de l'histoire sur les huit prévues avant la mise en application du dispositif.

Le plan de récit a donc permis de baliser le nombre d'épisodes de l'histoire et son appropriation par les élèves a été efficace.

– **L'ordre chronologique des événements de l'histoire respecté**

Avant le dispositif du plan de récit, lors de la première évaluation, quatre élèves sur six n'avaient pas respecté l'ordre chronologique lors des épisodes qu'ils avaient sélectionnés. Les élèves se trompent dans la succession des événements sans pourtant révéler de fausses informations. Les élèves n'ont pas pratiqué d'inférences erronées.

Cependant un élève du groupe B pense que l'histoire se termine avec la trouvaille du bleu chez le musicien ; un élève du groupe C émet quelques fausses informations de moindre importance. Après le dispositif, tous les élèves ont réussi à donner les épisodes dans l'ordre chronologique de l'histoire.

Le plan de récit a donc aidé les élèves à reformuler la structure chronologique de l'histoire : la situation initiale, l'élément déclencheur, les aventures, la situation finale.

– **La hiérarchisation des idées principales et des idées secondaires**

Avant le dispositif du plan de récit les élèves ont opéré des choix dans le tri des informations peu intéressantes pour la compréhension de l'histoire. Certains élèves se sont perdus dans des détails de l'histoire, quel que soit le niveau de compétences en compréhension. L'élève A1 a relevé deux idées secondaires qui nuisaient à la reformulation globale de l'histoire en événements importants. L'élève B2 s'est noyé sous les détails de lieux, l'élève C1 donne plus d'idées non probantes pour la compréhension des épisodes de l'histoire même pendant la deuxième évaluation. Cependant les résultats sur le nombre d'idées importantes nous montrent que les élèves ont fourni parfois jusqu'à deux fois plus d'idées principales à l'issue du dispositif. Cela est particulièrement probant pour les élèves du groupe A et un élève du groupe B. On note une moyenne de dix informations principales par reformulation d'élève. Avec le dispositif du plan de récit les élèves ont bien relaté les épisodes en sélectionnant les informations principales de l'histoire (les huit épisodes puis dans celles-ci, l'information capitale qui résume l'épisode. Un élève du groupe A est parti concrètement de l'outil papier en disant : «sur la première image, sur la deuxième, la troisième...». Il avait ainsi mémorisé une idée pour une image. Certains élèves se sont appuyés sur les titres ou phrases mémorisées et inscrits sur l'outil papier.

Le plan de récit permet donc de hiérarchiser les idées d'une histoire étudiée en travaillant sur les idées principales par le dessin et par les titres proposés aux épisodes.

– **L'identification des personnages**

Les personnages d'un texte narratif sont essentiels à cerner pour comprendre un texte. Il faut distinguer les personnages importants du récit : le personnage principal et les autres personnages des aventures. Nous avons vu que les enfants n'avaient eu aucun mal à identifier le personnage principal dès la première évaluation car bien entendu il est présent dans tous les épisodes de l'histoire et la structure répétitive de ses rencontres met l'accent sur son rôle essentiel dans l'histoire. En ce qui concerne les personnages satellites, leur identification est bien plus problématique. Avant le dispositif les élèves n'ont pas trouvé l'intégralité des personnages importants de l'histoire à citer.

Sur les sept personnages retenus comme essentiels au récit, les élèves du groupe A ont éprouvé beaucoup de difficultés à en retrouver. L'élève A2 a évoqué le petit garçon et la maman, quand l'élève A1 a évoqué ces deux derniers et le gardien du musée. Ils émettent beaucoup d'hésitations et ne parviennent pas à retrouver les autres personnages. Les élèves des groupes B et C ont plus de facilité à retrouver les personnages, avec un déficit significatif chez l'élève C1 qui n'a cité que trois personnages. Ce dernier, très à l'aise pour relater la situation initiale et finale éprouve de grosses difficultés à retrouver les personnages des aventures. La mémorisation de détails ou d'informations secondaires relatés a peut-être expliqué cette lacune à la reformulation. Cependant, avec le dispositif du plan de récit, même si un des deux élèves du groupe A a trouvé six personnages sur sept, tous les élèves ont réussi à citer les sept. Le résultat est probant chez les élèves du groupe A qui améliorent nettement leur mémorisation sur les personnages de l'histoire. Par ailleurs le découpage en huit épisodes, réalisés sur papier, peut permettre à l'élève de se dire qu'un épisode équivaut à une rencontre (même si ici un épisode de l'histoire est l'aventure solitaire du garçon sur le bateau).

Le plan de récit permet donc de baliser la compréhension sur les personnages d'un texte narratif.

1.2. La deuxième hypothèse

Selon l'hypothèse 2, le plan de récit améliorerait la qualité de cette reformulation : temps de paroles allongé, moins d'hésitations, emploi de phrases complexes, enrichissement du lexique mémorisé, emploi de connecteurs, de compléments du nom.

– Un débit de reformulation plus rapide

Les élèves lors de la première évaluation sont souvent restés bloqués à la fin de la narration de l'épisode initial. Ils ont défini avec plus ou moins de détails la situation du début de l'histoire et émettent des hésitations quant à la suite. Si certains partent sur de fausses pistes mais réenclenchent le discours, d'autres élèves se bloquent et rapidement ne retrouvent plus le fil de l'histoire. Les questions posées par l'enseignant ont fonction de débloquent la mémoire. Les élèves répondent alors aux questions de manière ouverte mais ne réussissent pas à raccrocher les wagons du récit. C'est particulièrement visible chez les élèves du groupe A qui font des pauses dans leur narration et attendent l'aide de l'enseignant, chez les élèves du groupe B par leurs phrases entrecoupées pour réajuster le sens et quelques pauses. Au sujet des élèves C1 et C2, le débit de la reformulation est plus fluide et ne laisse pas de place aux hésitations, surtout pour l'élève C1.

Après le dispositif du plan de récit, les élèves sont de manière générale beaucoup moins hésitants et ont un discours beaucoup plus fluide (élèves du groupe A, de 5 et 4 hésitations ou silences à 4 et une hésitations ; élèves du groupe B, 1 à 4 hésitations à 1 et pas d'hésitation), ce qui fait dire que l'outil sert la fluidité de la reformulation, notamment pour la reformulation des élèves des groupes A et B.

– **Une reformulation plus longue et des phrases complexes**

La reformulation est plus importante chez tous les élèves. Dans le groupe A, les élèves ont considérablement plus d'éléments à relater. En effet lors de la deuxième évaluation ils racontent les épisodes qu'ils avaient oubliés à l'évaluation précédente. Les élèves sont plus à l'aise dans la recherche des événements. Même si certains ont besoin d'une relance ou de temps, ils trouvent l'épisode qui suit facilement. Le résultat de cet enchaînement des événements est probant pour les élèves du groupe A et du groupe B. Les élèves du groupe C, même s'ils augmentent leur capital mots à la deuxième évaluation, gardent leur profil de raconteur : grand raconteur pour l'élève C1 et raconteur synthétique pour l'élève C2. Les élèves des groupes, à l'exception d'un élève, ont allongé leur temps d'intervention pour reformuler le récit de l'histoire. La durée de l'intervention orale a parfois doublé car les élèves ont ajouté plus de détails aux épisodes relatés ou ont tout simplement raconté plus d'épisodes de l'histoire grâce au plan de récit. La qualité de la reformulation s'est donc améliorée après avoir effectué le plan de récit.

Les élèves de tous les groupes se sont donc exprimés en utilisant plus de phrases simples et parfois certains ont employé des phrases complexes. Cependant les élèves qui déjà employaient des phrases complexes ont gardé cette même habitude. Le changement s'opère surtout pour les élèves du groupe A qui s'expriment avec plus de phrases complexes. Ils emploient d'ailleurs plus de connecteurs dans leurs phrases que lors de la reformulation avant la réalisation du plan de récit, ce qui montre bien l'influence de la prise de conscience de la structuration de l'histoire en épisodes.

Le plan de récit permet donc aux élèves de reformuler de manière plus longue avec plus d'éléments importants, plus de reprises de lexique, ce qui va faire l'objet de notre prochaine conclusion.

– **Un lexique enrichi**

Les élèves réemploient plus de vocabulaire du texte de l'histoire lors de la deuxième évaluation. Dans un premier temps l'allongement de la durée de la reformulation et l'augmentation du nombre d'épisodes relatés expliquent ce résultat. Le vocabulaire employé se veut plus précis ou mémorisé sûrement des titres ou phrases notés sur le plan de récit.

Ainsi le « bateau » devient le « cargo » et le « monsieur » devient le « marin » (élèves B2 et C2). Autre exemple, la situation initiale décrite à la première évaluation des élèves A1, A2, B1, par la présence du petit garçon devient « dans la ville grise, la grande ville grise » (titre inscrit par la majorité des élèves sur leur plan de récit). Alors que l'évocation de cette « ville grise » était déjà perçue par les élèves du groupe C (lexique présent à la première évaluation). Les élèves ont bien intégré des mots de vocabulaire ou expressions nominales comme « un bleu si bleu, rêve, le musée, envie de s'y blottir » car ils sont répétés dans le texte ou très liés au sens.

Cependant on ne constate plus d'amélioration du lexique sur les autres aventures. On note une perte de précision ou de fabrique d'images peut être justifiée par l'absence de techniques de soutien, autre que l'outil plan de récit, à la mémorisation du lexique. Rappelons que le lexique du texte est plutôt complexe. Avec le plan de récit, les structures lexicales sont toujours reprises, comme une manière de s'assurer de la cohérence du récit tout au long de la reformulation (« que cherches-tu ? - Je cherche un bleu si bleu qu'il donne envie de s'y blottir, ce n'était pas ce bleu - que cherches-tu ? Etc.), mais elles sont enrichies d'autres structures : groupes nominaux repris, verbes d'action... Cette amélioration est significative chez les élèves du groupe A.

Le plan de récit favorise donc la mémorisation de mots ou de textes par la création d'images mentales particulièrement pour les élèves les plus en difficultés.

- Une structuration du récit par les connecteurs logiques enrichi

L'emploi des connecteurs logiques lors des deux reformulations n'a pas permis de voir de changements notables. Le dispositif du plan de récit, à cette occasion, n'a pas entraîné de changement dans le choix des connecteurs employés. Les élèves utilisent souvent des connecteurs similaires à la première et la deuxième évaluation. Par ailleurs le choix des connecteurs est plutôt similaire chez les élèves. On note seulement un changement chez l'élève A2 qui a compris qu'il devait relater l'enchaînement des événements. Il relate des événements successifs : «la première image, la deuxième, la troisième... », les autres élèves continuent d'employer «et après ». Cet élève A2, malgré l'amélioration de sa reformulation d'événements, restitue au sens propre son dispositif puisqu'il parle d'images « numérotées ». Il raconte l'histoire sans vraiment effacer l'aide de l'outil.

Cette stagnation dans l'emploi des connecteurs chez les élèves à la deuxième évaluation est peut-être liée au manque d'entraînement à la reformulation de cette histoire ou d'activités décrochées sur les connecteurs. Par ailleurs nous voyons que l'emploi de liens logiques n'est pas réservé aux élèves les plus aptes à comprendre un texte. Ces données ne permettent pas d'établir un réel effet du plan de récit sur l'enchaînement logique des situations entre elles.

– **Le dispositif sert-il, de manière égale, tous les profils d'élèves ?**

Le dispositif du plan de récit a permis une nette amélioration du balisage de la compréhension d'un texte narratif chez tous les élèves, tous les groupes confondus : augmentation du temps de reformulation, augmentation du nombre d'épisodes de l'histoire et réussite à les citer tous, respect de l'ordre chronologique de ces épisodes et amélioration du lexique de description ou du lexique réemployé. Cependant l'amélioration des compétences narratives est très nette chez les élèves du groupe A, les élèves les plus en difficultés en compréhension de texte. En effet les compétences en reformulation ont été largement améliorées. Ils respectent la structure du récit, l'ordre chronologique, citent tous les personnages avec un débit de narration peu perturbé. La reformulation est en effet plus fluide ayant moins d'hésitations sur l'enchaînement des situations. L'enseignant a peu de relances à effectuer. L'histoire est narrée du début à la fin avec tous les éléments importants de l'histoire puisque les idées principales ont été largement dégagées. Par ailleurs le réemploi du lexique du texte est beaucoup plus probant chez ces élèves, que chez les autres élèves des autres groupes. L'élève A1 a un discours très décousu et ne finit quasiment jamais ses phrases dans la première évaluation. Avec le plan de récit, il propose une reformulation avec des phrases construites et un fil conducteur plus solide. L'élève A2 perd très vite le sens de l'histoire, dès l'énoncé de la situation initiale et ne parvient pas à retrouver la structure de l'histoire. Avec le plan de récit, l'élève reformule l'histoire entièrement sans s'interrompre, il énumère les différents épisodes avec un lexique précis. Le dispositif du plan de récit a apporté dans cette expérience plus d'aide à la compréhension aux élèves en difficultés.

1.3. Interprétation au regard du cadre théorique et de la méthode choisie

– Une démarche qui favorise le balisage de la compréhension

L'amélioration notable de la reformulation par tous les élèves à l'aide du dispositif du plan de récit nous montre que le découpage de l'histoire en épisodes légendés participe à la construction d'images mentales, processus développé par la recherche. L'augmentation de la mémorisation des épisodes et des personnages est expliquée par l'appropriation de l'élève de la structure de l'histoire. Traiter l'histoire comme un enchaînement d'épisodes importants cohérents les uns avec les autres fait partie des macroprocessus. Le plan de récit permet un travail sur la macrostructure du texte. Les élèves ont réussi à identifier le schéma narratif classique (situation initiale, quête, aventures, situation finale) et répétitif (schéma suivant: recherche du bleu-rencontre-insatisfaction). Les élèves se sont intéressés à la grammaire de récit en dégagant les idées principales des secondaires par le choix des épisodes à traiter et à légender. Par ailleurs les élèves ont associé ces idées principales aux rencontres des personnages. Les personnages sont travaillés en profondeur car celui qui crée son plan de récit est amené à réfléchir sur la manière de penser ses personnages. A quel moment arrivent-ils dans l'histoire, quels sont leurs ressentis, comment retranscrire au mieux leurs émotions lors de la reformulation ? Telles sont les questions que peuvent se poser les élèves lors de l'élaboration de leur plan de récit.

Le plan de récit permet un travail sur la microstructure du texte en travaillant sur les liens logiques qui s'opèrent entre les épisodes sélectionnés. Le choix des connecteurs rend compte de cette compréhension sur l'enchaînement des épisodes.

– Une démarche personnelle et réflexive qui favorise les compétences narratives

Par la création de ses propres dessins et de ses textes, l'élève développe ses représentations de l'histoire. C'est un processus réflexif qui lui permet de se créer des images mentales et cela participe aux processus métacognitifs. L'élève prend conscience de ses savoirs et résonne sur la façon de s'en servir. Cette appropriation individuelle par la création d'hypothèses de lecture, fait de la démarche du plan de récit une démarche réflexive améliorant la compréhension face à un texte.

Le plan de récit améliore donc les compétences narratives (Cèbe et Goigoux, 2013). Cette activité de reformulation aide à la prise de conscience de la structure du texte, du lexique.

Le réemploi du lexique dans un contexte différent, ici celui du légendage des épisodes en vue de la reformulation, permet de le comprendre, de le réviser et de le réemployer. Ce dispositif permet au lecteur de comprendre les mots qu'ils utilisent et dans quel but. Ainsi la conservation du lexique est plus assurée et celui-ci pourra de nouveau être investi dans d'autres tâches ultérieures.

Cette activité de reformulation permet au lecteur d'exprimer ses idées avec ses mots et ainsi cela augmente la mémorisation des situations (Cèbe et Goigoux, 2013). Bien-sûr pour aider cette démarche réflexive, l'élève doit être accompagné par l'enseignant, comme ce fut le cas lors de l'expérience en classe, pour qu'il puisse identifier les façons de procéder aux tris des informations importantes. En effet le découpage des épisodes et donc des informations du texte a été établi à l'initiative d'un travail collectif guidé par l'enseignant. Le but intégrateur du rappel de récit, permis par la réalisation du plan de récit, est d'assurer la cohérence de ce que l'on dit et de faciliter la compréhension active et intentionnelle. Par ailleurs le dispositif permet de structurer sa narration car elle rend plus visible l'organisation de sa pensée et le travail de hiérarchisation nécessaire à la représentation de ce que l'on a compris. Organiser ses idées et soigner le choix des mots, en réalisant le plan de récit, participent à la cohérence de la reformulation proposée et ainsi à l'assurance d'une meilleure compréhension de l'histoire.

2. PROLONGEMENT

2.1. Objectivité du dispositif mis en place ?

L'organisation de la séquence en deux parties était évidente pour évaluer de manière objective les effets du plan de récit. Pour être le plus objectif possible et obtenir des réponses à nos hypothèses nous ne pouvions pas prendre deux histoires d'albums proches. Les critères d'évaluation auraient été biaisés : des personnages différents, un texte différent, etc. L'étude de l'album a donc été scindée en deux moments pour obtenir un avant et un après dispositif du plan de récit avec les mêmes critères objectifs d'évaluation : histoire, personnages et texte identiques à l'issue des deux moments. Nous pourrions noter qu'à partir de la deuxième partie de la séquence les élèves améliorent leurs connaissances de l'histoire parce qu'ils bénéficient d'une « rallonge » de temps sur l'étude sur l'album. Par ailleurs nous pourrions nous poser la question de la pertinence de l'évaluation du dispositif sur une seule période, autour d'une seule histoire, les élèves n'ayant eu en effet qu'un essai pour le dispositif.

Pourtant l'expérience séparée en deux moments était sûrement la méthode la plus objective pour mener l'étude. Par ailleurs la mise en place de ce dispositif a relevé des résultats assez probants sur les effets de la compréhension de textes narratifs chez tous les élèves. En outre le dispositif a été réinvesti, à la période suivante, lors d'une séquence sur l'album *La petite poule qui voulait voir la mer*, de Christian Jolibois et Christian Heinrich. Les élèves avaient pour consigne après une étude poussée de l'album de faire le plan de récit en collectif puis en individuel. Les résultats sur la compréhension ont été similaires à ceux de notre expérience, avec une nette amélioration de la compréhension chez les élèves en difficultés.

2.2. Prolongement

Revenons tout d'abord sur le prolongement de cette étude dans la réalisation d'un deuxième plan de récit en période 4. Citons le cas de deux élèves, situés parmi les plus faibles de la classe dans les apprentissages, ayant réalisé ce « deuxième » plan de récit. Ils ont réussi à construire le plan de récit de manière assez efficace : dessins et légendes réalisées en individuel, narration à l'enseignant parmi les premiers élèves et justesse de la reformulation. Par ailleurs leur rapidité d'exécution a dénoté d'un engagement vif dans la tâche proposée. Nous voyons donc que le dispositif du plan de récit sert le profil d'élèves en difficultés mais aussi les autres profils. Le résultat est un peu plus nuancé sur les élèves du groupe C qui, s'ils améliorent la reformulation des épisodes de l'histoire, montrent moins de signes sur les liens entre ces moments (connecteurs).

Les difficultés à cet âge pour les enfants à relater des événements d'une histoire sont surmontées en réalisant le plan de récit. L'ordre chronologique est respecté mais nous pourrions observer une nuance, du moins à l'issue de cette expérience. L'enchaînement logique des événements dans l'histoire n'est pas toujours bien souligné. Les élèves se sont toutefois appliqués à relater les événements d'un bout à l'autre. On peut penser qu'un défaut de lexique, comme soulevé précédemment ou le manque de perception des états mentaux du personnage principal ou des autres personnages, joue sur cette narration. Peut-être un changement dans la pratique d'enseignement aurait permis de mettre en place une activité très concrète de recherche sur les liens entre les situations de l'histoire (repérage de passages du texte qui montrent que le personnage ne trouve pas son bleu, par la redondance des phrases). Lors de la réalisation individuelle du plan de récit, le guidage possible de l'enseignant a peut-être pu induire des éléments pas toujours probants pour l'élève. Celui-ci aurait alors corrigé ses erreurs sans réelle prise dessus.

Comme le souligne Cèbe et Goigoux, comprendre une histoire c'est comprendre les buts et les intentions des personnages, leurs états mentaux. Cette démarche est donc clairement propre au lecteur et doit être intégrée dans son esprit. Au-delà de la nécessité de travailler sur les inférences en compréhension qui permettent aussi la structuration du récit, le lecteur doit trouver une démarche individuelle qui lui permette de comprendre un texte à travers une grille de lecture. Notre étude permet de montrer que ce dispositif du plan de récit est une pratique bénéfique pour les élèves.

Ce travail sur le plan de récit m'a permis de constater les réels bénéfices de ce dispositif sur la compréhension de la structure d'une histoire. Il doit être mené en plusieurs étapes, guidé au début si les élèves ne l'ont jamais pratiqué et petit à petit réinvesti individuellement pour en tirer tous les bénéfices liés à l'appropriation. Je mettrai en place ce dispositif régulièrement dans les études en compréhension de textes littéraires narratifs.

CONCLUSION

Le lecteur construit donc sa compréhension s'il détient les codes pour la déchiffrer. Ces codes se décryptent et particulièrement par le biais de dispositifs adaptés au type de textes lus. La compréhension de textes littéraires est particulière car les intentions de l'auteur sont précises. Pour faciliter la compréhension de ces textes, le dispositif du plan de récit est un dispositif qui permet de travailler plusieurs compétences ensemble. L'étude révèle, en regard des résultats, que les élèves améliorent grandement leur compréhension d'un texte littéraire et leur engagement dans la tâche. Les processus d'intégration, d'élaboration et métacognitifs enclenchés, lors de la réalisation du plan de récit, participent à l'amélioration de ces compétences liées à la compréhension par la création d'images mentales liées à la réalisation de ses propres dessins et textes, par la reformulation du récit liée au découpage en épisodes et enfin par une appropriation individuelle lié au travail individuel.

Cette étude nous a montré que les effets sont multiples, aussi bien sur la qualité de la reformulation que sur la quantité de récit produit (structuration du langage, ordre chronologique respecté et événements importants relatés, lexique plus riche). Les éléments importants de l'histoire sont bien cernés et énoncés grâce à la pratique du plan de récit et à l'entraînement sur la narration qui en découle. Cette étude m'a permis d'enrichir mes réflexions sur les méthodes d'apprentissage en compréhension et a fait évoluer ma pratique en classe. Les améliorations sur la compréhension ont été notables lors du réinvestissement de ce dispositif à la période suivante.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cèbe S., Goigoux R. (2006), Apprendre à lire à l'école, Paris : Retz, p.6-68.

Cèbe S., Goigoux R. (2013), Lectorino et Lectorinette- Apprendre à comprendre des textes narratifs CE1-CE2, Paris : Retz, p.5-38.

Demougin, F. (2003), Pour une éducation du regard, Paris : Harmattan, p.145-155.

Fayol, M. (2003), Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia, Paris : Hachette éducation.

Giasson, J. (2016), La compréhension en lecture, Louvain-la-Neuve, Paris : De Boeck -Wesmael, p.1-113, p.137-163, p. 199-211.

Tauveron, C. (1999), Lire la littérature à l'école, comprendre et interpréter des textes à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM, Paris : Hatier, p.40-46, p. 70-77.

Ressources numériques

Rémond, M. (2009). La métacognition : une composante de la compréhension. *CARMAL Centre Académique de ressources sur la Maîtrise des langages* [en ligne], (page consultée le 5/01/2018), http://lettresouvertes.enfa.fr/wpcontent/uploads/sites/4/2011/05/metacognition_composante_comprehension1.pdf

Groupe de recherche, Institut Français de l'Enseignement Ifé (2015). Lire et écrire, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Cèbe S., Goigoux R. (2015). Le rapport lire écrire ; Bishop M.-F. (2015). L'enseignement de la compréhension, <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Education.gouv (2015), Cycle 2, Français, p.15-32, http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

ANNEXE 1

Entretiens des élèves du groupe A

Élève A1

- **Premier entretien mené en APC avec l'élève A1, phase 1. Durée :3'28.**

La maîtresse : « - Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ? Et toutes les aventures ?

L'élève A1 : - Le livre *Un bleu si bleu* c'est un p'tit garçon qui voulait ... qui voulait ... chercher un bleu vraiment un bleu. Et en fait il est allé dans un musée. Après, il y a le garde du musée qui vient le voir... qui... ils sont assis sur un banc.

Pause.

Et après bah en fait le monsieur il dit ... le p'tit garçon il dit, en fait il a trempé les pinceaux sur les cadres sur les tableaux et en fait y a le monsieur qui arrive après.

Et là il lui dit « est ce que ... ? »

Grande pause.

Et il lui dit : « Qu'est-ce que tu cherches ? » Et là le petit garçon lui dit : « Je cherche un bleu si bleu ».

Et après du coup le bonh..., le grand le garçon bah il dit ... le grand, le gardien lui dit : « En fait j'ai pas voyagé depuis très longtemps dehors ». Et après en fait du coup il a dit que les clients ils expliquaient, en fait ils disaient, les clients, lui disaient sur la nature et tout...

- Où se passe le début de l'histoire ?

- Dans une ville.

- Qui est le personnage principal ?

- Le petit garçon.

- Quelle est sa passion ?

- Faire la peinture, des bleus quoi.

- Comment se sent-il ? Quels sont ses sentiments ?
- Un peu... Il est content.

- Que recherche-t-il ?
- Un bleu si bleu.

- Où va-t-il aller ?
- Je crois m'en souvenir. En fait il va dehors et il dessine un bleu si bleu, il voit un marchand de glace j'sais plus quoi. Après ...

- Il voit la mer ?
- Il rentre le petit garçon, en fait quand il rentre, bah la mère avait les yeux bleus, un bleu si bleu dans les yeux.

- Je te parle de la mer qui s'écrit M E R. La mer des bateaux.
- La mer en fait le petit garçon il se rend compte...*Pause*

- Tu te souviens entre le moment du musée et le moment de son retour chez sa maman ?
- Non plus trop.

- Il a trouvé son bleu ?
- Oui, il a trouvé le bleu si bleu dans les yeux de sa maman.

- **Deuxième entretien mené en APC avec l'élève A1, phase 2. Durée :4'03**

La maîtresse : - Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

L'élève A2 : - C'est un petit garçon qui veut trouver un bleu si bleu, en fait au début, bah en fait il est dans une graaaaaande ville grise. Après il fait dodo et en fait il rêve, je crois. Après il part au musée voir...Il prend son pinceau... Il trempe son pinceau dans le cadre et en fait, non, il tourne la tête et il dit : « Nan, nan, c'est pas mon bleu que j'adore ».

Bah en fait il y a un gardien. Il est triste il s'assoit sur une espèce de banc dans le musée et après le

gardien il dit : « Oh, oh, qu'est-ce que tu fais là ? ». Et après il dit : « Je cherche un bleu si bleu ». Et il dit : » « Je ne sais pas où ça peut se trouver ». Je crois qu'il dit ça.

Et après il dit : « Avec tout ce que les gens me racontent ».

Bah en fait il croit que le p'tit enfant, il part. Du coup après il prend le bateau. Après que le bateau est parti, en fait il est sur une île. Une tortue arrive et elle dit -j'me rappelle plus trop ce qu'elle lui dit- mais après en fait il va rentrer. Il va voir un musicien et en fait il joue de la guitare. Il est resté le lendemain. Et après il dit en revoir.

Pause.

Le musicien il lui dit.

Pause.

- D'aller quelque part ?

- Non il lui dit, oui, il lui dit que son tonton lui avait raconté là- bas que dans le désert, voilà il y avait des hommes sur des chameaux. Après il lui conseille d'aller au désert et après il va au désert le p'tit garçon. Et après il croise un homme bleu comme il avait dit le musicien. Et après il trempe son pinceau dans... sur l'homme, le truc bleu, il tourne la tête et il dit non ce n'est pas mon bleu de rêve, mon bleu si bleu.

Et après vu que ... Il rentre chez lui et après il est devant son hôtel ou son immeuble. Et après en fait il rentre chez lui, il ouvre la porte et il voit sa maman. Sa maman elle était triste et après il prend sa maman dans les bras. Et après comme elle pleure la maman, il dit ... il trempe son pinceau dans la larme de sa maman et après il a trouvé son bleu si bleu.

- L'homme du désert lui dit quelque chose ? Il lui dit : « On trouvait souvent dans sa poche... »

- J'm'en souviens plus trop.

- Sa maman lui manque, au petit garçon ?

- Oui.

- Comment se sent-il ?

- Il se sent joyeux.

Élève A2

- **Premier entretien mené en APC avec l'élève A2, phase 1. Durée : 2'59.**

La maîtresse : - Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

L'élève A2 : Alors en fait le garçon dans la première image il était dedans son bâtiment. Après dans la deuxième page il rêve d'un bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir. Et...

- Ensuite, que va-t-il faire, tu te souviens des endroits qu'il traverse ?

- Il essaye de chercher son bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir. Bah en premier j'me rappelle plus.

Pause.

- Tu te souviens quand on a parlé de son voyage ? Les moyens de transports ?

- Un bus...*Pause*...Un bateau et aussi après...

- Où se passe le début de l'histoire ? Il est dans son bâtiment, tu m'as dit.

- Oui.

- Qui est le personnage principal ?

- Le petit garçon.

- Quelle est sa passion ?

- De chercher son bleu tellement bleu qui donne envie de s'y blottir.

- Comment est-il ?

- Il est triste parce qu'il trouve pas la couleur. Après à la fin il est content parce que les yeux de sa mère ressemblent à son bleu.

- Te souviens-tu maintenant des endroits où il va ?

- L'Espagne... un guitariste...

Pause

- Il réussit à trouver son bleu ?

- Oui.

- **Deuxième entretien mené en APC de l'élève A2. Durée : 3'52.**

La maîtresse : - Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

L'élève A2 : - La première image c'est dans une ville grise, la deuxième c'est le rêve du petit garçon, son mystérieux bleu, la troisième il rencontre...il rêve d'un bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir.

Dans la troisième c'est la rencontre avec un marin.

Avant le marin, il va au musée, il voit un monsieur.

A la troisième il rencontre un marin et à la quatrième il fait un voyage. Et aussi il passe par la rivière.

Il arrive dans une île et après il arrive une tortue et elle lui dit d'aller où il y a un chanteur qui chantait une musique.

Et après le monsieur, il lui dit : « C'est ma chanson qui te fait triste ? ». Le p'tit garçon, il répond : « Non. ». Après j'me rappelle plus de ce que dit le musicien.

- Te souviens-tu maintenant d'autres endroits où il va ?

- Le désert. Il arrive un monsieur avec un vêtement vert ou le manteau vert puisque c'est un homme vert ou bleu. Dans la dernière image, la huitième image, il rencontre sa mère et son pinceau met la pointe dans les gouttes dans les yeux.

- Et alors ?

- Il a trouvé son bleu.

ANNEXE 2

Entretiens avec le groupe B

Élève B1

- **Premier entretien avec l'élève B1- Durée : 3'09.**

- La maîtresse : « Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- L'élève B1 : Le garçon, il avait fait un rêve d'un bleu si bleu profond. Et après, il est parti voir au musée et mettre son pinceau sur un tableau.

Et après il s'est assis, le gardien il s'est assis. Et après le gardien, il a dit : « Qu'est-ce que tu cherches de tremper ton pinceau ? ». Lui, il a dit : « Je cherche un bleu si bleu ... profond, si profond ».

Pause

- Où se passe le début de l'histoire ?

- A sa maison, il dormait.

- Quel est le personnage principal ?

- Un garçon.

- Quelle est sa passion ?

- Le bleu si bleu.

- Comment se sent-il au début ?

- Il est pas très content, il cherche sa couleur.

- Que va-t-il faire ?

- Il va chez des personnes.

- Quelles sont les personnes qu'il rencontre ?

- Le gardien, le monsieur du bateau, la tortue, le monsieur qui fait de la guitare.

- Que se passe-t-il à la fin de son aventure ?

- Il a retrouvé son bleu si bleu. C'était le chanteur il avait fait un bleu si bleu. Lui il était très émerveillé du coup il a trouvé son bleu si bleu.

- C'est le chanteur qui lui a trouvé le bleu si bleu ?

- Oui.

- Te souviens-tu d'autres endroits ?

- Sa maison.

- **Deuxième entretien avec l'élève B1. Durée : 4'50.**

- La maîtresse : « Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- L'élève B1 : C'était une ville grise et après le petit garçon il rêve d'un bleu si bleu et lumineux à la fois. Et après il va au musée et après il trempe son pinceau à un tableau. Et après le gardien il dit : « Qu'est-ce que tu cherches ? ». Et le petit garçon, il dit : « Je cherche un bleu si bleu si lumineux à la fois ».

Et après il va voir le marin et après il lui dit : « Qu'est-ce que tu cherches ? » Et le petit garçon il dit : « Je cherche un bleu si lumineux à la fois ». Il lui dit d'aller dans une île.

Après il s'est assis et après la tortue elle sort de l'eau. La tortue elle lui dit : « Qu'est-ce que tu fais ici ? » Le garçon dit : « Je cherche un bleu si bleu si lumineux à la fois. ». Après elle a dit : « Il y a un chanteur pas très loin d'ici peut-être c'est ça que tu cherches ? ».

Après il va avec le ...bateau et après il va voir le chanteur et après il trempe son pinceau dans l'instrument. Mais il dit : « Non, c'est pas le bleu si bleu que je cherche. ». Et après il reste jusqu'à la nuit et après tous les clients sont partis.

Et après il lui dit d'aller chez toi.

- Le petit garçon rencontre -t-il d'autres personnes ?

- Il va dans un désert, il rencontre un monsieur, il trempe son pinceau sur le monsieur. Et après le monsieur il lui dit : « Qu'est-ce que tu cherches ? - Je cherche un bleu si bleu si lumineux à la fois ». Le monsieur, il lui dit : « Va chez toi parce que t'es très loin ». Il va à sa maison, il trempe son pinceau avec sa maman et après il a trouvé le bleu de ses rêves.

Élève B2

- **Premier entretien avec l'élève B2. Durée : 3'23.**

- La maîtresse : « Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- Le petit garçon il voulait trouver ... euh ... un jour comme il aimait pas sortir dehors ... euh... il n'aimait pas sortir dehors et quand la maîtresse... la maman exaspérée le faisait sortir ... il sortait jamais sans son carnet et sa boîte de couleurs.

Et un jour il fait un rêve merveilleux et il a voulu dire de trouver un bleu si bleu profond et lumineux à la fois et après il est parti et il a pris le train. Après il a trempé son pinceau dans la vague.

Et après il est allé voir un monsieur sur une scène qui faisait de la musique. Le soir le p'tit garçon il restait que sur la chaise. Le monsieur qui faisait de la guitare il lui a dit : « Qu'est ce qui te rend triste ? C'est ma chanson ? ». Le petit garçon a dit : « Non c'est parce que faut que j'trouve un bleu lumineux à la fois ».

Après il a pris le train, il est parti dans un musée et il a trempé son pinceau dans un cadre. Il s'est assis à côté de celui qui surveillait le musée et après le monsieur il a dit : « Qu'est ce qui te rend triste à la fois ? » Et après il a dit : « Parce que j'trouve un bleu si bleu qu'on avait envie de s'y blottir ».

Et après quand il y avait le monsieur avec il était dans le désert et après le monsieur il lui a dit quelque chose. Mais après j'm'en rappelle plus. Et bah après il est allé sur le bord de la mer et après y a une tortue qui est sortie de l'eau et elle a dit : « Qu'est ce qui te rend triste ? » Le p'tit garçon, il a dit : « Faut que je trouve un bleu lumineux à la fois ».

Après j'm'en rappelle plus.

- Où se passe le début de l'histoire ?

- Dans la ville.

- Quel est le personnage principal ?

- Le petit garçon.

- Quelle est sa passion ?

- De trouver un bleu si bleu.

- Comment se sent-il au début ?

- Il est triste.

- Te souviens-tu d'autre chose dans l'histoire ?

- Il est rentré de son voyage, il a vu un bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir, c'était sa maman qui l'avait plus vu. C'était un bleu quand elle pleurait ».

- **Deuxième entretien avec l'élève B2. Durée : 3'58.**

- La maîtresse : « Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- L'élève B2 : Eh bien au début il était à sa maison et il y a sa mère elle espérait le faire sortir dehors et bien il sortait jamais sans son petit carnet et sa feuille de couleurs.

Après c'était le soir il allait dormir et après il avait fait un rêve. Et c'était que c'était un bleu, fort et doux à la fois.

Et un jour il partait en train et y avait une vague et il avait trempé son pinceau dedans et il secouait la tête et ce n'était pas encore son bleu si bleu.

Et bien il avait pris le cargo et après le marin il lui a dit : « Va prendre le cargo et part ». Ce n'était toujours pas son bleu si bleu. Il a rencontré la tortue et il avait toujours pas rencontré le bleu de ses rêves et après la tortue elle a dit : « J'ai fait tout le globe ». Et après elle lui a dit : « Va aux États-Unis, il y a un musicien qui chante ».

Après il était allé aux États-Unis et il est allé dans un bar. Il est allé voir le monsieur et il a secoué. Ce n'était toujours pas le bleu si bleu et après y avait le p'tit garçon il restait toujours assis. Et après le monsieur il lui a dit : « Qu'est ce qui te rend triste ? C'est ma chanson ? » Et après il a dit : « Non je cherche un bleu doux et fort à la fois ».

Et comme il est parti et après il est allé dans le désert, il a vu un homme bleu. Et après le petit garçon il lui a dit moi je cherche un bleu fort et doux à la fois. Le monsieur il lui a dit : « Tu es peut-être loin de chez toi, faut que tu retournes à ta maison ». Et après il est retourné chez lui et là il avait vu dans la vitre une couleur bleue et c'était sa mère qui pleurait.

- C'était quoi la couleur bleue ?

- C'était les larmes quand elle pleurait.

- Comment se sent-il à la fin ?

- Il se sent bien.

ANNEXE 3

Entretiens avec les élèves du groupe C

Élève C1

- **Premier entretien avec l'élève C1. Durée :**

- La maîtresse : « Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- L'élève C1 : Il y avait un garçon, il y avait une ville grise avec un petit garçon qui ne jouait pas comme les autres enfants de son âge. Il ne jouait pas aux billes et pas au chat perché. Et quand sa mère elle lui disait de profiter du soleil et bah il ne sortait jamais sans son petit carnet et sa boîte de couleurs.

Une nuit le p'tit garçon fit un rêve merveilleux d'un bleu si bleu lumineux et profond à la fois, un bleu si bleu qu'il donnait envie de s'y blottir et après il est parti pour chercher le bleu de ses rêves. Il avait pris son pinceau. Il a trempé dans le bleu de sa boîte de couleurs, il a fait une petite tâche dans son carnet, ce n'était pas celui- là. Après il a pris un autre bleu, c'était non plus pas celui- là. Après il est parti pour s'acheter un bleu. J'me rappelle plus où il était.

- Te souviens-tu des autres endroits où il va ?

- En premier il est allé au musée il a pris le bus de la ligne 7 après il est descendu et il est allé au musée. Il a trempé son pinceau dans un des tableaux avec une femme qui le regardait. C'était pas celui-là. Après il a trempé dans un autre bleu du ciel des montagnes, c'était pas celui-là. Et après celui avec le bandeau bleu du monsieur avec une couronne et des cheveux coiffés en couronne et c'était pas celui-là. Après il s'est assis et le gardien s'est assis à côté de lui : « Qu'est-ce que tu fais dans ce musée ? ». Après le garçon lui dit : « Je cherche le bleu de mes rêves, un bleu si bleu doux et fort à fois un bleu qui donne envie de s'y blottir ». Et après le gardien dit en se grattant le menton : « Je n'ai pas beaucoup voyagé j'ai passé ma vie dans ce musée. Mais avec les voisins on a beaucoup discuté. Et un jour ils m'ont dit, ils m'avaient parlé du bleu de la mer. Ce serait ton bleu peut-être ».

Après le garçon il allait pour prendre le train pour aller à la mer mais il n'était pas là pour se baigner. Il trempa le pinceau dans le bleu de la mer. Ce n'était pas toujours celui- ci.

- Te souviens-tu d'autres personnes rencontrées par le petit garçon ?

- Non. Le musicien...

- Te souviens-tu de la fin de l'histoire ?

- Quand il était au désert il y avait le gardien qui lui a dit : « Tu es très loin de chez toi ».

Après il est retourné parce qu'il avait oublié sa mère et après quand la mère elle avait une larme aux yeux et bah il trempe son pinceau dans la larme et bah c'était ce bleu-là.

- **Deuxième entretien avec l'élève C1. Durée : 6'03.**

- La maîtresse : « Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- L'élève C1 : En fait au début c'était une grande ville grise. Après le garçon il dort. Il a fait un rêve. C'était un bleu si bleu, un bleu lumineux et fort à la fois, un bleu si bleu qu'on a envie de s'y blottir. Après quand il s'est réveillé au petit matin il sauta sur son pot de peinture et il prit le bleu, il trempe le pinceau dans un bleu. Ce n'était pas le bleu de ses rêves, après dans un autre c'était un autre bleu et le dernier bleu ce n'était toujours pas le même.

Après il dévala les escaliers de son immeuble et il prend le bus de la ligne 7 qui le dépose au musée. Il trempe son pinceau dans la robe d'une dame qui souriait en la regardant.

Un peu plus loin il trempa son pinceau ds le bleu du ciel des montagnes et après il trempa son pinceau dans l'écharpe du monsieur coiffé d'une couronne mais ce n'était toujours pas son bleu. Après il s'assit sur un banc et après y avait le gardien du musée qui s'assit à côté de lui : « Qu'est-ce que tu cherches avec ton pinceau à tremper dans tous les tableaux ? - Je cherche le bleu de mes rêves, un bleu si bleu, un bleu fort et lumineux à la fois, un bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir. » Après le gardien en se grattant le menton il dit : « J'ai pas beaucoup voyagé j'ai passé ma vie dans ce musée mais avec les visiteurs on a parlé de choses très intéressantes. Une fois j'ai entendu parler du bleu profond de la mer, lumineux à la fois c'est peut-être le bleu que tu cherches ? ».

Après le p'tit garçon il prend le train il roula toute la nuit au-dessus des montagnes qui bloquent le passage et après il arrive à la mer mais le garçon n'est pas venu pour ça, se baigner. Après il trempa le pinceau dans l'eau mais ce n'était toujours pas le bleu de ses rêves.

Après le petit garçon il part et il rencontre un vieux marin sur son bateau et le marin lui dit de monter.

Il atterrit dans une île. Il trempa son pinceau dans le ciel mais ce n'était toujours pas son bleu. Après y a une tortue qui sortait sa tête de l'eau et lui dit : « Tu cherches un bleu ? ». Et après le p'tit garçon lui dit : « Je cherche le bleu de mes rêves, un bleu fort et doux à la fois, un bleu qui donne envie de s'y blottir ». Après la tortue, comme elle connaissait toutes les couleurs et qu'elle

a beaucoup voyagé, elle avait dit : « En Amérique, aux États-Unis il y avait une musique triste et gaie à la fois. Peut-être est-ce le bleu que tu cherches ? ».

Il n'a pas trouvé le bleu. Il lui dit d'aller au désert avec les hommes bleus.

Après il marcha le long dans le désert avant de rencontrer les hommes bleus. Après il trempa son pinceau dans le foulard du chef de la tribu et ce n'était toujours pas son bleu. Après le chef de la tribu pris la parole et il dit : « Je ne sais pas qu'est-ce que tu cherches avec ton pinceau mais tu es bien loin de chez toi !! ».

Après le petit garçon il pensa à sa mère qui voulait le serrer entre ses bras. Il retourna dans son immeuble et il voyait une petite lumière dans la cuisine et après il trouve sa mère en train de pleurer et après il la sert contre ses bras et après il trempa le pinceau dans la larme de sa mère et après c'était le bleu de ses rêves.

- Comment se sent-il ?

- Il est content.

Élève C2

- **Premier entretien avec l'élève C2. Durée : 2'37.**

- La maîtresse : Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- L'élève C1 : Au début c'était une ville toute grise et il y avait un enfant, c'était un peintre. Il avait toujours sa boîte de couleurs avec lui. Et il dessinait le marchand de glace, le boucher, la boulangerie et une madame en train d'arroser ses fleurs.

Et après j'me souviens aussi il rencontre... il va au musée en fait et il rencontre le gardien du musée et il lui dit : « Que recherches-tu ? ». Et après il lui pose une question. Et euh... après il recherchait un bleu si bleu qu'on pouvait s'y blottir et fort à la fois.

Et après il a passé une aventure, la rencontre avec un musicien et un monsieur qui était sur un bateau et après ...eh bien... il lui a dit le monsieur qui chantait sur la scène : « Va voir les bonhommes bleus. » Et après il lui a dit : « Oui ».

Et après le bonhomme bleu, il a dit : « Tu ferais mieux de rentrer chez toi. »

Et après il est rentré chez lui et il a trouvé le bleu de ses rêves fort à la fois et un bleu qu'on pouvait s'y blottir. C'est les yeux de sa maman.

- Quelle est sa passion ?

- D'être un peintre.

- Que recherche-t-il ?

- Un bleu si bleu.

- Te souviens-tu d'autres endroits traversés ?

- je crois qu'il rencontre une tortue sur une île...

Pause

- Comment se sent-il à la fin ?

- Content car il a retrouvé sa maman.

- **Deuxième entretien avec l'élève C2. Durée : 3'56.**

- La maîtresse : Peux-tu me raconter l'histoire du livre que nous avons étudié en classe ?

- L'élève C2 : Dans le premier épisode on voit une ville toute grise. L'enfant de l'histoire, il est peintre. Il avait toujours sa boîte de couleurs avec lui. Et il dessinait le marchand de glace, le boucher, et une dame en train d'arroser ses fleurs et qui souriait. Il n'était pas comme les autres enfants de son âge... Il fait un rêve. Il se réveille et il veut un bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir.

Il part en bus au musée. Il trempe son pinceau dans les tableaux. Il rencontre le gardien du musée. Le gardien lui dit : « Qu'est-ce que tu cherches ? ». Le garçon, il répond : « Un bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir, un bleu fort et profond à la fois. » Et après il rencontre un marin dans un port qui lui dit d'aller voir une île. Et après il part en bateau et va sur l'île. Une tortue sort la tête de l'eau. La tortue demande au petit garçon : « Que cherches-tu ? ». Le petit garçon lui dit : « Je cherche un bleu si bleu qui donne envie de s'y blottir » ... Elle dit : « Va aux États-Unis, il y a un musicien. Il est guitariste, il chante sur la scène ». Il écoute toute la nuit et après il va lui parler. Il lui dit : « Va voir les hommes en bleu dans le désert, ils connaissent sûrement ta couleur. »

L'homme bleu dit : « Tu ferais mieux de rentrer chez toi, tu es loin ... on trouve souvent à côté ce qu'on cherche. » Et après le garçon, il est rentré chez lui. Il voit sa maman qui pleure à la fenêtre. Il va tremper son pinceau dans ses larmes. Il a trouvé le bleu de ses rêves, un bleu doux et fort à la fois, un bleu si bleu qu'on pouvait s'y blottir. C'est les yeux bleus de sa mère ».

ANNEXE 4 - PLANS DE RECIT



GROUPE A- élève A1



GROUPE A- élève A2



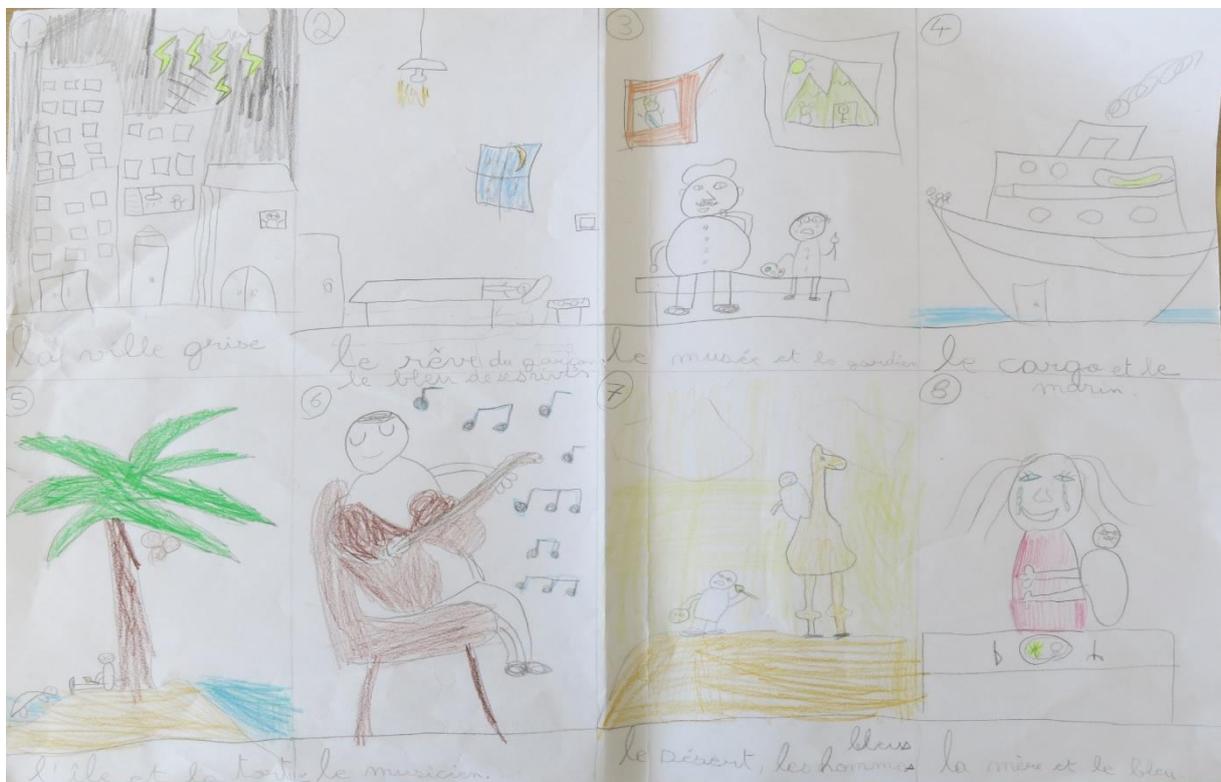
GROUPE B - élève B1



GROUPE B - élève B2



GROUPE C-élève C1



GROUPE C- élève C2

Déclaration anti-plagiat

Déclaration anti-plagiat

Nom.....Prénom.....

Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets et que je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise.

Date :

Signature :

Quels sont les effets du dispositif du « plan de récit » pour la compréhension d'un album de littérature de jeunesse étudié avec une classe de Cours Élémentaire 1 ?

Résumé

La compréhension de textes littéraires est l'un des enjeux des apprentissages du Lire Écrire au Cycle 2. Lire est un processus dynamique qui met en action plusieurs compétences chez l'élève. Améliorer les compétences de l'élève pour le rendre autonome dans ses lectures est un objectif crucial chez l'enseignant. Ce dernier cherche donc à développer des démarches réflexives et abouties chez l'élève afin de lui permettre de mieux comprendre un texte et particulièrement dans cette étude, la structure d'un texte littéraire et ses composantes. Le dispositif du plan de récit est le dispositif choisi dans cette réflexion sur les outils de la compréhension. Cette étude se propose de relater l'expérience de sa mise en œuvre dans une classe de CE1, de mesurer ses effets sur la compréhension d'un texte narratif et d'en tirer un enseignement.

Mots-Clés

Compétences et processus en compréhension, texte narratif, plan de récit

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude aux directrices de ce mémoire, Madame Negro et Madame Ngo- Mai pour leur disponibilité et leurs conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier ma tutrice de terrain Madame Reutter pour ses conseils avisés et son soutien.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche.