



HAL
open science

Apprentissage de la compréhension en grande section à travers le conte et le rappel de récit

Pauline Le Bourhis

► **To cite this version:**

Pauline Le Bourhis. Apprentissage de la compréhension en grande section à travers le conte et le rappel de récit. Education. 2020. dumas-02893411

HAL Id: dumas-02893411

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02893411>

Submitted on 8 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Mention 1^{er} degré

2019-2020

Mémoire

**Apprentissage de la compréhension en
Grande section à travers le conte et le
rappel de récit**

**Mots clés: compréhension – rappel de récit – conte – langage – maternelle –
culture commune**

Présenté et soutenu par: Pauline Le Bourhis

Sous la direction de: Hélène Stoyanov

Table des matières

Introduction.....	4
1. Cadre théorique: Rappel de récit et compréhension à l'école maternelle.....	5
1.1 La littérature et la compréhension à l'école maternelle.....	5
1.1.1. La place de la littérature à l'école.....	5
1.1.2. La compréhension : un apprentissage à part entière.....	5
1.1.3. Les enjeux de la compréhension de textes littéraires: les compétences à construire.....	6
1.2. La culture commune.....	8
1.2.1. La culture commune: une responsabilité de l'école.....	8
1.2.2 Définition de la culture commune: le lien avec le langage.....	8
1.2.3 Enseignement explicite du langage.....	10
1.2.4 Un enseignement nécessaire à la réduction des disparités.....	11
1.3 Le rappel de récit.....	11
1.3.1 Définition.....	12
1.3.2 Compétences mobilisées.....	12
1.3.3 Méthode Narramus.....	13
1.3.4 Intérêt dans le contexte de classe.....	14
1.4 Conte et corpus.....	15
1.4.1 Choix du corpus.....	15
1.4.2 Définitions et nature du conte.....	16
1.4.3 Intérêts du conte.....	17
1.4.4 Le conte d'avertissement et notre corpus.....	19
2. Méthodologie et recueil de données:.....	21
2.1 Problématique et hypothèses.....	21
2.2 Corpus et séquence.....	21
2.2.1 Comment sont traités les différents contes du corpus?.....	21
2.2.2 La séquence.....	22
2.3 Évaluation et analyse.....	23
3. Analyse des productions des élèves.....	26
3.1. Hétérogénéité de langage: influence sur le rappel de récit.....	26
3.1.1 Articulation du langage et du récit.....	26
3.1.2 Analyse pragmatique.....	29
3.1.3. Éléments de compréhension fine.....	31
3.1.4. Des productions différentes selon la modalité de rappel de récit.....	34
3.2. Mesure des progrès des élèves au fil de leurs productions.....	35
3.2.1 Progrès d'un élève type «petit parleur»: Maïly.....	35
3.2.2. Progrès d'un élève type «Moyen parleur»: Antonin.....	37
3.3.3. Progrès d'un élève type «Grand parleur»: Mila.....	39
3.1.4. Bilan.....	40
3.3. Le rôle de l'enseignant.....	41
3.4.1. Différents type d'interventions.....	42
3.4.2. Etat des lieux des interventions.....	44
3.4.3 Des interventions différenciées.....	45
3.4.4 Écarts entre les résultats obtenus et les attentes.....	47
4. Prolongements.....	49
4.1.....	49
4.2.....	49
CONCLUSION.....	49

Introduction

Actuellement professeur des écoles stagiaire dans une classe de grande section, la littérature de jeunesse fait partie de ma pratique au quotidien. Ayant effectué des études de littéraire, c'est un goût que je souhaite partager à mes élèves et c'est donc naturellement que l'apprentissage littéraire à l'école maternelle s'est dessiné comme objet de mon mémoire.

Tout au long de leur scolarité, les élèves sont amenés à lire, étudier des textes et notamment s'essayer et se perfectionner dans une lecture littéraire des œuvres qu'on leur présente au cours de ce parcours scolaire ou qu'ils découvrent de leur propre initiative. Or dépasser la simple compréhension littérale d'un texte et accéder à son aspect littéraire nécessite le développement d'automatismes et de compétences, c'est pourquoi il est important d'initier les élèves à ces apprentissages au plus tôt. De plus, bien que le public de l'école dans laquelle j'exerce soit en majorité aisé culturellement et économiquement, j'observe des disparités dans ma classe, notamment au niveau du langage et du rapport au livre. Il me paraissait donc pertinent d'étudier la question d'une culture commune et d'élaborer une séquence qui permettrait aux élèves d'amorcer ce parcours littéraire.

Dans cette perspective, je me suis penchée sur la question du rappel de récit notamment au travers de la méthode Narramus et émet dès lors cette hypothèse générale: le rappel de récit permet à l'élève de raconter une histoire avec ses mots et, par là même, de rendre compte de sa compréhension du récit.

Je me suis donc interrogée et peut désormais formuler la problématique suivante: Dans quelle mesure le rappel de récit constitue-t-il l'objet d'un apprentissage commun susceptible de permettre la compréhension d'un texte et de rendre compte de cette compréhension?

Je répondrai à cette interrogation en plusieurs temps. Une première partie du mémoire sera consacrée au cadre théorique et à l'état actuel de la recherche sur les questions de la compréhension et de la culture commune. Dans une seconde partie je présenterai le dispositif mis en place et les outils d'évaluation avant de présenter les résultats de mon analyse dans une troisième partie. Enfin je m'interrogerai sur les limites et sur les prolongements envisageables.

1. Cadre théorique: Rappel de récit et compréhension à l'école maternelle

1.1 La littérature et la compréhension à l'école maternelle

1.1.1. La place de la littérature à l'école

L'apprentissage de la langue écrite constitue un des enjeux majeurs en terme d'apprentissage à l'école élémentaire et à l'école primaire de manière générale. C'est un langage particulier, aux codes différents du langage oral et donc apprentissage qui commence dès les premières années de scolarisation comme le précise le programme du cycle 1:

«Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités.» (2015, p.7)

De nombreux chercheurs ont d'ailleurs étudié cette question de la littérature dans les classes de maternelle. Catherine Tauveron pose notamment qu'à l'école maternelle, l'élève apprend à «*se mouvoir dans un livre, dans le monde du livre*» (2002, p13) et apprend notamment à reformuler l'intrigue d'un récit dans ses propres mots.

1.1.2. La compréhension : un apprentissage à part entière

Ainsi c'est dès la maternelle que l'élève est amené à comprendre des textes écrits et donc à exercer ses premiers actes de lecture et de compréhension. Il s'agit donc pour l'élève de mobiliser plusieurs compétences différentes, complexes et indispensables à la compréhension d'un texte. Selon le Ministère de l'Education nationale et la direction générale de l'enseignement scolaire (2019, p.8) :

«Les travaux de la littérature scientifique internationale s'accordent à considérer que l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux :

- l'identification de mots écrits, qui est spécifique à la lecture ;
- la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture»

La compréhension est primordiale dans l'acte de lecture et doit constituer un apprentissage à part entière, et ce *a fortiori* avec un texte littéraire. En effet un récit littéraire est, pour reprendre les termes de Catherine Tauveron, «constitutivement lacunaire.» (2002, p.16) et «Le sens d'un texte quel qu'il soit excède toujours la somme du/des sens des mots qui le composent». (2002, p.15)

Pour comprendre un texte, le lecteur doit avoir construit plusieurs compétences qui lui garantiront une lecture active dans laquelle il pourra construire, conjointement avec le texte lui-même, le sens et la compréhension du texte.

Toujours selon Catherine Tauveron, «le sens du texte ne préexiste pas à sa lecture. Le lecteur participe à sa finition «Le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime par exemple en imaginant consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis». (2002, p.16)

Ainsi, comprendre un texte littéraire nécessite non seulement une compréhension du code et du lexique mais également une compréhension d'éléments non textuellement présents. Pour comprendre un texte littéraire, il est nécessaire d'effectuer des inférences, de faire appel à des connaissances et savoir extérieures, mais également d'interpréter certains éléments comme les actes des personnages par exemple. Or, ne pas passer par ces apprentissages comme les inférences et ne pas les exercer explicitement causeraient des difficultés à la sortie de l'école primaire. Il s'agit donc de réflexes, de compétences nécessaires à construire explicitement avec les élèves.

1.1.3. Les enjeux de la compréhension de textes littéraires: les compétences à construire

Il s'agit d'un apprentissage long et important dans la mesure où il est complexe. A ce titre, Catherine Tauveron a classé les divers problèmes et difficultés qu'un élève va pouvoir rencontrer dans la compréhension d'un texte littéraire.(2002, p.24-34):

- **Les problèmes d'ordre cognitif** qui renvoient à la synthèse des informations discontinues, à la distinction des différents éléments structurants un récit, à la nomination des personnages notamment, posant par exemple que pour les

nouveaux lecteurs une nouvelle dénomination signifie systématiquement un nouveau personnage.

- **Les problèmes d'ordre culturel qui ont trait** aux codes communs de certains récits et genres littéraires. Or «la méconnaissance du genre qu'illustre canoniquement un texte peut aller jusqu'à empêcher les élèves d'en saisir la littéralité.» (C.Tauveron, 2002, p.26)
- **Des problèmes de compréhension programmés délibérément par le texte.** Ces problèmes surviennent lorsque le texte décide délibérément de brouiller les pistes. Par exemple, concernant la littérature de jeunesse et particulièrement les albums de jeunesse ces problèmes peuvent intervenir lorsque le texte et l'image se contredisent.

Catherine Tauveron définit notamment ces textes comme des textes réticents qui vont venir délibérément poser des problèmes, programmés, de compréhension.

- **Des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte.** Dans cette perspective on pense notamment à la notion d'album proliférant, également théorisée par Catherine Tauveron qui va définir ce dernier comme «des textes polysémiques, susceptibles d'une lecture plurielle aboutissant à des compréhensions différentes ou, parce que fortement symboliques, présentant plusieurs niveaux d'interprétation possibles.»
- **Des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur.**

Ainsi, en se basant sur cette typologie, on peut prendre la mesure des compétences à construire avec les élèves. C'est une opération très complexe, notamment lors des premiers actes de lecture littéraire que rencontreront les élèves de cycle 1. Il s'agit donc pour l'élève non seulement de repérer les personnages, d'identifier le personnage principal et ce au travers de toutes ses transformations, dénominations et évolutions au fil du récit, de le comprendre dans ses réactions, dans ses relations aux autres personnages, dans ses motivations et aspirations, mais il s'agit aussi de comprendre les relations entre les événements, les relations chronologiques et causales et à lier tous ces éléments afin de construire l'unité du récit.

Toutes ces compétences doivent évidemment s'exercer au regard de textes souvent résistants qui impliquent la participation active du lecteur et la réalisation notamment d'inférences ou encore d'interprétations.

1.2. La culture commune

1.2.1. La culture commune: une responsabilité de l'école

Un des rôles de l'école est de permettre à chaque enfant d'intégrer les compétences du socle commun et donc de sortir de l'école avec une culture commune, et ce notamment sur le plan de l'écrit.

On ne compte plus les chercheurs, didacticiens et sociologues comme Bourdieu qui ont mis en avant les écarts que peuvent induire les différences sociales. Cependant c'est un propos sur lequel il faut être prudent. En effet Philippe Rayou notamment démontre que l'idée selon laquelle «les origines sociales des élèves détermineraient strictement leurs trajectoires et leurs réussites scolaire» (2019, p.76) est un mythe et qu'il serait illusoire de considérer que l'école ne joue aucun rôle «dans la production de la difficulté et de l'échec scolaires» (2019, p77). Par là on entend bien que l'école et l'enseignant jouent bien un rôle dans la mise en place d'une culture commune et qu'il est nécessaire de penser autrement les gestes et dispositifs afin de ne pas accroître les écarts.

A ce titre le Ministère de l'éducation nationale mentionne bien cette nécessité:

Pour des raisons économiques, culturelles et sociales, les enfants n'entrent pas dans les classes d'école maternelle avec les mêmes connaissances, représentations et usages de la littérature de jeunesse. La lutte contre les inégalités sociales et territoriales, mise en œuvre par le programme 2015, conduit à permettre à chacun de se construire une première culture littéraire. Les enfants doivent sortir de l'école maternelle en connaissant un ensemble de références (personnages stéréotypés, univers et figures littéraires, motifs récurrents, titres, auteurs, formes de narration ou de traitements artistiques, présence et place de l'image ou du texte...). Ils doivent aussi, tous, devenir familiers des usages du livre (lieux, fréquentation, utilisation, fréquence...), commencer à acquérir un comportement de lecteur et trouver de l'intérêt pour la lecture des livres. (2017b, p1)

En somme, instaurer chez les élèves une culture littéraire commune permet notamment de gommer les disparités. Il s'agit donc de leur offrir dans le cadre de l'école une acculturation avec l'écrit et de leur donner les armes nécessaires pour évoluer dans cet univers parfois méconnu de certains.

1.2.2 Définition de la culture commune: le lien avec le langage

Cependant ma première vision de la culture commune m'est apparue comme erronée. En effet je l'ai tout d'abord comprise au sens de culture générale, comme «l'ensemble des connaissances de base dans les domaines intellectuels considérés comme importants par la société en place, qui précède la spécialisation et correspond à un niveau d'instruction secondaire¹».

Ainsi dans le cadre de cette étude, cette culture commune ressortait dans la familiarisation de l'ensemble de la classe avec plusieurs contes. Or si côtoyer des contes permet en effet d'enrichir cette culture générale, sur le plan de la culture commune et sur le plan des apprentissages de compréhension et de rappel de récit cette définition ne tient pas et la simple présence de récits, certes fortement ancrés dans le patrimoine, ne suffisent pas. En effet la culture commune repose davantage sur les outils communs dont disposeraient les individus afin justement d'accéder à ces savoirs, connaissances et compétences. On peut notamment s'appuyer sur les travaux de Elizabeth Bautier qui pose que la culture commune reposerait sur un ensemble de pratiques langagières transmises aux élèves.

En ce sens, Lev Vygotsky également confère au langage un rôle crucial dans le développement de la connaissance. Selon lui, la culture commune ne s'acquiert pas par l'expérience et la fréquentation de savoirs mais bien par la médiation langagière. Lev Vygotsky a travers la notion de zone proximale de développement, différencie ce que l'enfant est capable de faire seul au moment actuel de son développement et ce qu'il est capable de faire avec la médiation langagière d'un autre individu. A cela il ajoute l'idée qu'il est important que l'individu prenne conscience de ses apprentissages et des processus mis en œuvre lors de ces derniers:

«Le maître-mot, pour lui, est la métacognition, c'est-à-dire la connaissance de la connaissance ou la prise de conscience par l'individu de ses propres processus de pensée. Il n'y a apprentissage que s'il y a maîtrise, c'est-à-dire prise de conscience.» (H. Gilibert, 2001, p.44)

Dès lors il est important que l'enseignant transmette à l'élève des pratiques langagières susceptibles de lui faire accéder aux apprentissages et aux savoirs. Ainsi il s'agira bien d'aider l'élève à entrer dans ces apprentissages langagiers. Ainsi dans cette

1 Définition du CNRL

idée Elizabeth Bautier (2015) pose que «pour les élèves, il s'agit moins de difficultés d'apprentissages que de difficultés à entrer dans les apprentissages scolaires ou plus précisément à apprendre dans les situations de travail qui leur sont proposées.» (p.12)

A *fortiori*, les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves pourraient justement découler de pratiques enseignantes erronées, ou du moins de pratiques qui ne prennent pas en compte les différents bagages culturels avec lesquels les élèves entrent dans les apprentissages.

1.2.3 Enseignement explicite du langage

Cette réflexion vient renforcer la nécessité désormais connue et répandue d'un enseignement explicite à l'école. Dans ce mémoire on entend la pédagogie explicite comme la «nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves de procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en «comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets» des difficultés des élèves» (Centre Alain Savary, 2013)

Elizabeth Bautier suit cette mouvance quand elle pose que « S'établissent dès le début de l'année des sortes de rituels dans l'organisation de la classe et des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux élèves de comprendre ce qui est attendu par l'enseignant et les situations de travail ». (2015, p.12)

Construire une culture littéraire commune relève aussi de cette explication et il faut construire la lecture d'un texte littéraire comme telle afin de ne pas susciter davantage de difficultés chez l'élève. A ce titre, il s'agit de pratiques explicites qui doivent être mises en place dès la maternelle, instant de leur scolarité où les élèves construisent les différents enjeux de l'école et notamment ses usages langagiers.

Cet enseignement explicite du langage et notamment du langage écrit apparaît dans le document accompagnateur «Se préparer à apprendre à lire et à écrire». En effet celui-ci pose l'explicitation comme essentielle dans la mesure où elle fait appel, de la même manière que le pose Vygostky, à des capacités métacognitives et donc à la construction de connaissances explicites et compréhensibles pour les élèves. Cependant ce document accompagnateur s'intéresse exclusivement à l'apprentissage du langage

écrit comme langage à décoder et constitue dès lors un «Guide pour l'enseignement de la phonologie, du principe alphabétique et de l'écriture à l'école maternelle».

Or nous l'avons vu précédemment, l'apprentissage de la compréhension est un moment incontournable de l'apprentissage du langage écrit et de la lecture de textes littéraires. Cet apprentissage, comme le prescrivent les programmes de 2015 et le document accompagnateur « La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement » doit bien débuter dès la maternelle. A ce titre Catherine Tauveron dans Lire la littérature à l'école Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM pose bien qu'« il est nécessaire d'introduire une continuité, de la maternelle au lycée, dans les modalités d'approche de la lecture du texte littéraire. » (2002, p.21)

1.2.4 Un enseignement nécessaire à la réduction des disparités.

Cette nécessité est renforcée par les importantes disparités qu'on rencontre entre les élèves dans leur fréquentation du monde littéraire. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux exposent également ce fait (2017, p.9):

De multiples recherches révèlent que les activités de « lectures partagées » dont les jeunes enfants bénéficient en famille favorisent le développement de compétences précoces en lecture, à la fois sur le versant de la compréhension et du vocabulaire (Sénéchal, 2006). Ces expériences sont d'autant plus efficaces que l'adulte attire l'attention de l'enfant sur le sens de l'histoire, le vocabulaire (mots et expressions) et les illustrations, lui donnant ainsi accès à des connaissances du monde physique et social qui vont bien au-delà de celles qui se développent dans les conversations de la vie quotidienne (Blewitt et al., 2009 ; Ganea et al., 2008 ; Justice et Ezell, 2002). Mais on sait aussi que ces activités s'observent plus souvent dans les milieux favorisés (Heath, 1983 ; Michaels, 1981).

C'est pourquoi il est important de rendre communes, à l'école, les compétences de compréhension, de réception et de productions de récits de fictions. En effet, toujours selon Goigoux et Cèbe, les activités de lectures partagées ne s'effectuent pas de la même manière lorsqu'elles s'exécutent dans des familles de milieux populaires ou des familles de milieux aisés.

«Quand les familles de milieux populaires s'y livrent, les échanges ne sont pas tout à fait de même nature : les conversations autour de l'album sont plutôt descriptives, concrètes, contextualisées, la majorité des échanges portant sur la description des illustrations, des

personnages et de leurs actions. De leur côté, les parents favorisés ont tendance à employer un discours plus décontextualisé et abstrait qui inclut des définitions de mots, des explications d'idées, des productions d'hypothèses et d'inférences, des mises en lien avec les expériences de l'enfant, des invitations à résumer ou à rappeler les idées importantes » (2017, p.9)

1.3 Le rappel de récit

Mais dès lors, comment expliciter cet apprentissage ? Comment rendre l'apprentissage de la compréhension explicite pour les élèves et comment dépasser la construction de cette habileté par la simple fréquentation régulière et complète d'œuvres littéraires ? Comment faire en sorte que tous les élèves puissent accéder à de telles compétences et habiletés ?

La série d'ouvrages pédagogiques NARRAMUS m'a permis de répondre à cette question. En effet en se basant sur de nombreuses recherches, Cèbe et Goigoux posent des dispositifs pédagogiques telles que le rappel de récit qui apparaît dès lors comme un moyen pédagogique privilégié pour familiariser l'élève avec les multiples compétences et habiletés cognitives requises par la réception et la production du langage écrit. Selon Goigoux et Cèbe, «l'activité de rappel de récit finalise la tâche d'écoute de la lecture oralisée. Elle lui donne un but intégrateur – facilement repérable par de jeunes enfants – puisqu'elle les oblige à « prendre ensemble » et à réunir toutes les idées du texte pour pouvoir raconter, sans aide, l'histoire étudiée en classe. » (2017,p.13)

1.3.1 Définition

Selon Michelle Brigaudiot, le rappel de récit est une « activité langagière qui consiste pour un enfant de dire, avec ses mots à lui, à l'oral ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue ». (2002, p.125)

Dès lors le rappel de récit a trait au langage d'évocation qui se définit comme « précis et structuré, sinon il ne sera pas compris ; il s'apparente au langage écrit en tant que forme décontextualisée comme l'est l'écrit. Il peut ne pas avoir absolument toutes les marques de l'écrit (les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents, la reprise du sujet typique de l'oral peut fonctionner) mais il en a des caractéristiques essentielles » (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011, p.6-7).

C'est donc un langage proche de l'écrit qui nécessite le respect de la temporalité,

des relations causales et de la compréhension profonde du texte. On pourra observer dans les productions des élèves que le passage du langage en situation au langage d'évocation n'est pas chose aisée pour certains élèves qui utiliseront encore beaucoup le présent dans leur rappel de récit, comme Antonin ou convoqueront des éléments déictiques: « Maintenant ils vont vite dans la maison de briques».

Le rappel de récit est donc une activité langagière qui mêle à la fois des compétences de compréhension et de production orale afin que le récit produit par l'élève soit compréhensible par l'auditeur.

1.3.2 Compétences mobilisées

Comme nous l'avons précisé, le rappel de récit convoque une multitude de compétences. Tout d'abord le rappel de récit va venir convoquer des compétences liées à l'oralité et inviter notamment l'élève à oser entrer en communication.

Cependant, cette activité de rappel de récit va également demander plusieurs compétences essentielles liées à la compréhension du texte.

En effet afin de pouvoir rappeler un récit à un auditoire il faut être capable de maîtriser le récit dans sa pragmatique, c'est-à-dire en maîtrisant les personnages, les relations chronologiques et causales, l'importance et la place des différents épisodes et événements. Le rappel de récit passe donc par la compréhension de l'architecture et du schéma narratif du récit en question afin de le transmettre correctement, de manière compréhensible et logique comme nous l'analyserons plus précisément dans la partie 3.1.2.

Dans un deuxième temps, les compétences lexicales et syntaxiques, que nous analyserons dans la partie 3.1.1, sont également importantes puisqu'elles organisent le récit et permettent au conteur de rendre compte de sa compréhension des liens de causalité et de temporalité qui lient les événements du récit entre eux. Le rappel de récit est donc notamment tributaire du type de phrases utilisées, de la présence de connecteurs et d'indicateurs de temporalité. Afin de comprendre et de relater un récit compréhensible l'élève devra également développer un lexique adapté et désigner les différents personnages de manière appropriée.

Enfin le rappel de récit met en avant des compétences de compréhension inférentielle et implicite. En effet «Pour être compris de leur auditoire, les apprentis narrateurs devront souvent rendre explicite une partie des informations implicites du texte, ainsi que celles

portées par les illustrations.»(Goigoux & Cèbe, 2017, p.13). Cela passe donc entre autre par l'explicitation des intentions et des pensées des personnages comme on pourra entre autre le voir dans cet exemple tiré du rappel de récit de Mila: « Il est content parce qu'elle est jolie. ».

1.3.3 Méthode Narramus

Dès lors la méthode NARRAMUS de Goigoux et Cèbe propose un cheminement explicite que l'on peut détailler ici.

En premier lieu, la méthode prévoit la découverte et la compréhension d'une histoire par épisode afin que l'élève comprenne chaque épisode en lui-même et puisse ensuite le mettre en lien et le relier avec les autres afin de produire un récit complet. Dès lors il s'agit d'orienter « son attention vers la construction pas à pas de cette représentation unifiée en explicitant notamment les intentions des personnages qui structurent la cohérence d'un récit. » (Goigoux & Cèbe, 2017, p.10). Chaque épisode est ensuite présenté aux élèves avec une dissociation de l'illustration et du texte afin que l'élève se construise une représentation mentale du récit et puisse « fabriquer un dessin animé » (Goigoux & Cèbe, 2017, p.10) mental. Cette dissociation permet d'éviter que l'attention des enfants soit « plus captivée par l'information visuellement attractive que par l'information linguistique importante sur le plan sémantique » (Goigoux & Cèbe, 2017, p.10). Une fois l'épisode lu, il est ensuite raconté, en effet selon Goigoux et Cèbe « quand elle est menée juste après la lecture, cette activité de narration du même récit permet aux élèves d'enrichir la qualité de leur compréhension » (2017, p.12).

Afin de faciliter cette représentation unifiée du récit, la méthode propose différentes tâches qui permettent à l'élève de mémoriser le texte de manière ludique et de se faire une représentation du récit mettant en avant les liens de causalité et les intentions des personnages: les marottes, la maquette, le jeu dramatique avec des masques, le rappel de récit par épisode, etc..

De même l'élève apprend explicitement à prêter attention aux intentions des personnages et à créer une compréhension inférentielle et implicite, dépassant donc la simple compréhension littérale. Cet apprentissage est soutenu par des activités comme la mise en mots orale et écrite des pensées et dialogues des personnages.

Au fur et à mesure de la séquence l'élève fait donc du sens et lie les événements entre eux par ces multiples activités mais également par le rappel de récit en début et fin

de séance. Il sera donc également en mesure d'approfondir cela par des exercices d'anticipation du récit en se basant sur des éléments textuels et donc en construisant petit à petit une compréhension fine du texte basée sur des éléments tangibles.

Enfin, la méthode prévoit des temps importants et réguliers de maîtrise lexicale avant la découverte d'un nouvel épisode. Cette activité ritualisée permet non seulement à l'élève d'acquérir du nouveau vocabulaire afin de comprendre l'histoire mais également de le réemployer lors des moments de rappel de récit et donc de l'assimiler pleinement, en contexte et hors contexte.

1.3.4 Intérêt dans le contexte de classe

Dès lors il s'agira pour moi d'appliquer une méthode similaire dans ma classe. Bien qu'ils viennent pour la plupart d'un milieu favorisé, les 26 élèves de ma classe de grande section, semblent tout de même présenter des différences quant à leur rapport à la lecture et à la culture littéraires. Ces disparités sont notamment apparues dans les premiers relevés que j'ai pu effectuer auprès de mes élèves, au cours d'un simple sondage à main levée².

En effet, j'ai demandé aux élèves s'ils connaissaient les quatre contes qui seront au cœur de la séquence: *Le petit chaperon rouge*, *Le petit poucet*, *Les trois petits cochons*, *Le loup et les sept chevreux*:

Le conte	Nombre d'élèves connaissant le conte	Pourcentage d'élèves connaissant le conte
Le petit chaperon rouge	18	69%
Le petit Poucet	8	31%
Les 3 petits cochons	20	76%
Le loup et les 7 chevreux	1 ³	7%

Ainsi j'ai pu voir que certains contes sont plus connus des familles. Or parmi les nombreux élèves qui connaissent le petit chaperon rouge, j'ai pu observer que beaucoup n'étaient pas capables de le raconter. Cependant la plupart étaient capables de ressortir

2 Naturellement, il faut relativiser ce type de sondage qui peut s'avérer peu précis, notamment auprès d'individus de cet âge. Il s'agissait juste de relever un premier indicateur.

3 De fait il s'agit ici d'une donnée à prendre avec précaution dans la mesure où l'élève en question n'a pas été du tout capable de raconter l'histoire.

des formules types du conte telles que «la galette et le petit pot de beurre » «tire la chevillette et la bobinette cherrera».

De plus il y a dans ma classe plusieurs niveaux de langage parmi les élèves et le rappel du récit basé sur une séquence suivant la méthode narramus a pour objectif de permettre aux élèves d'aborder le conte d'une manière scolaire différente des moments de contage que l'on trouve à la maison et qui ne sont pas similaires d'un enfant à un autre.

1.4 Conte et corpus

1.4.1 Choix du corpus

L'interrogation suivante s'est ensuite située au niveau du corpus que je devais construire. Quels textes utiliser afin de démarrer cet apprentissage et cette construction d'une culture commune entre les différents élèves de ma classe?

Au regard des compétences à construire avec mes élèves je cherchais un texte qui soit à même de permettre ces apprentissages. Il fallait donc un texte par essence « résistant » dans la mesure où il devait permettre à l'élève de développer activement des compétences de compréhension et de rencontrer et dépasser les difficultés précédemment énoncées. En effet selon Catherine Tauveron:

«Ces difficultés sont de plus en plus souvent prises en charge par les manuels mais souvent en les épargnant aux jeunes élèves et en leur donnant des textes avec un maximum de lisibilité: mobiles clairement affichés Positionnements évidents des personnages, rapport logique voire explicité du physique/comportement/morale de chaque personnage, termes peu variés pour désigner les personnages, récit au plus près des normes de son genre, monde de référence connu et homogène, etc. » (2002, p.36)

Il s'agissait donc de trouver des textes qui permettent d'exercer cette lecture littéraire et de dépasser la simple lecture littérale. J'ai donc joint cette nécessité à ma lecture récente du *Loup sentimental* de Geoffroy de Pennart qui narre l'histoire d'un jeune loup devenu adulte et quittant dès lors le domicile familial. Ses parents, soucieux de son bien-être lui donnent une liste de ce qu'il pourra manger sur laquelle figurent les noms de personnages traditionnels des contes dont le loup est, pour la plupart, le célèbre adversaire. Or en rencontrant ces divers personnages, le loup se laisse toucher par leur

histoire et se décide à ne pas les engloutir. Il va même jusqu'à dévorer l'ogre afin de sauver le Petit Poucet et ses six frères.

Cet album est ainsi empreint d'une grande intertextualité et, ni son sens ni l'humour qui le traversent ne peuvent être saisis si on ne connaît pas les contes mentionnés.

1.4.2 Définitions et nature du conte

Avant d'être un écrit individuel ou organisé dans un recueil, le conte fut d'abord une production orale. Ce caractère oral explique en partie l'état actuel du conte. En effet il existe de nombreux contes différents mais également une grande variété de variantes pour un même conte. A ce titre plusieurs folkloristes dont Paul Delarue dans le *Catalogue raisonné du conte populaire français* (1951) ont compilé des narrations multiples et diverses d'un même conte. Dès lors, au sein de cette grande diversité, il peut être difficile d'identifier une définition précise commune à tous les contes.

Il est cependant possible d'identifier quelques invariants qui serviront de point de départ à nos critères d'analyse. Claude Brémont notamment, en partant des travaux de Vladimir Iakovlevitch Propp, assimile le conte à « un jouet de Meccano dans la caisse de jouet d'un enfant » (1979, p13-16). Il pose ainsi que le conte relève d'un jeu de construction dans la mesure où les mêmes pièces structurales peuvent être combinées de différentes manières fabriquant ainsi des récits variés. Il est donc possible d'identifier certaines caractéristiques⁴:

- Le conte se place dans un espace-temps flou, difficile à définir. En effet, la célèbre et récurrente formule « il était une fois » ne permet pas de situer le récit à un instant précis et identifiable. De même le lieu de l'intrigue est souvent vague et se rapporte à des lieux stéréotypés.
- Les personnages sont souvent unidimensionnels et d'un conte à un autre on retrouve souvent le même type de personnage: le héros confronté à des épreuves dont il ressortira grandi, l'opposant et les adjuvants .
- Les contes de plus, s'articulent le plus souvent selon un schéma narratif simple composé d'une situation initiale, d'un événement perturbateur et déclencheur, de péripéties, d'un dénouement et d'une situation finale.

4 <http://expositions.bnf.fr/contes/index.htm>

- Cependant cela sert aussi l'aspect « initiatique » du conte. En effet, comme nous le voyons dans la partie 1.4.3 de ce mémoire, les contes mettent souvent les auditeurs ou lecteurs face à une morale, à une réflexion.

1.4.3 Intérêts du conte

Comme nous l'avons dit précédemment, le choix du corpus est d'une importance capitale dans l'apprentissage de la compréhension littéraire. En ce sens, le conte est un objet de travail intéressant à la fois pour instaurer une culture commune entre les élèves et pour travailler la compréhension.

Il s'agit tout d'abord, d'un objet patrimonial et culturel important qui trouve sa place à chaque cycle d'apprentissage de l'école primaire. On note en effet que pour chaque cycle, les listes de références des ouvrages de littérature de jeunesse proposent des ouvrages notamment étiquetés de l'appellation « patrimoine ». Plus spécifiquement, la DGESCO a publié une *Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire à l'école maternelle* dans laquelle plusieurs contes comme le Petit chaperon rouge ou les Trois petits cochons sont présents. *A fortiori* cette liste comporte une catégorie intitulée « entrer [dans la littérature] par les pratiques orales de transmission » (DGESCO, 2020) et composée essentiellement des contes et recueils. On constate bien l'importance et l'adéquation des contes dans la construction d'une culture littéraire commune.

Si les contes sont si présents, c'est parce qu'ils présentent de nombreux intérêts pour les élèves et pour les enfants de manière générale. Bruno Bettelheim notamment déclare⁵: « La masse énorme des autres livres et publications qui forment ce qu'on appelle la « littérature enfantine » vise à amuser l'enfant ou à l'informer, ou les deux à la fois » (1998, p.14)

Selon lui, le conte présente des intérêts que ne présentent pas nécessairement d'autres formes de récit constituant la « littérature enfantine » de son époque. De plus, le conte, de par ses caractéristiques, est entièrement à la portée des enfants. A cela s'ajoute la question des thèmes abordés qui jouent un rôle important du point de vue de l'enrôlement de l'élève et de son investissement dans l'écoute et la compréhension du conte. En effet les contes abordent des thèmes proches des enfants, comme la famille par exemple, au travers de personnages, enfants ou antropomorphiques par exemple, auxquels il est facile de s'attacher et de s'identifier. A cela s'ajoute la dimension souvent

5 Psychanalyse des contes de fées. (p.14)

merveilleuse du conte qui influe beaucoup sur le plaisir de la lecture et de l'écoute. Bruno Bettelheim pose dès lors que (1998, p.15):

Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination ; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations ; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent.

Bruno Bettelheim, bien qu'il évoque essentiellement l'effet psychologique et thérapeutique des contes sur les enfants, pointe tout de même des qualités générales du conte qu'il est possible d'associer à l'usage pédagogique de ces derniers. Ainsi, le conte émerveille et divertit l'enfant mais il lui offre également des possibilités réflexives importantes et parce que « Les contes de fées ont pour caractéristique de poser des problèmes existentiels en termes brefs et précis » (Bettelheim, 1998, p.19) et mettent « l'enfant en présence de toutes les difficultés fondamentales de l'homme » (Bettelheim, 1998, p.19).

Au-delà de cela, Catherine Tauveron, sur un plan cette fois-ci davantage pédagogique et littéraire rejoint ces propos et argue qu'il faut proposer aux élèves des récits de fiction littéraires qui dépassent la simple compréhension littérale et doivent être choisis en fonction des obstacles qu'ils vont proposer et auxquels on souhaite confronter les élèves. De par leur schéma narratif simple et l'utilisation de personnages stéréotypés, le conte permettra de travailler et d'approfondir avec les élèves un élément évident de compréhension: la structure chronologique du conte.

Cependant cela ne posera pas de réel problème aux élèves et cela ne sera pas un obstacle majeur à la mise en mémoire du conte, rendant ainsi ce genre idéal pour l'activité de rappel de récit. Cette facilité de mise en mémoire est également renforcée par des formules typiques de conte, telles « qu'il était une fois ». De même la dimension originellement orale du conte abonde en ce sens et permettra notamment un travail sur la représentation de l'histoire afin que les images se construisent leur propre image avant de leur montrer l'album. De plus, cette simplicité structurale permettra de poser aux élèves des problèmes de compréhension plus fins liés aux motivations, intentions et pensées des personnages et aux relations causales.

1.4.4 Le conte d'avertissement et notre corpus.

Si le conte se présente comme un objet de travail adéquat pour ce projet autour de la culture commune et de la compréhension, il reste à déterminer quels contes, quel corpus utiliser précisément.

Les contes ont à plusieurs reprises fait l'objet d'études, d'analyses et de multiples tentatives de classification dont la plus connue est celle d'Aarne-Thompson. On peut néanmoins s'intéresser à la catégorie des contes d'avertissements. Cette catégorie, identifiée tardivement, regroupe « tous les récits qui ont pour but d'éloigner les enfants des dangers qui les menacent, l'eau, la forêt, etc.» (Soriano, 2005, p.81). Il s'agit de contes qui dépassent le divertissement pour devenir éducatifs.

Ainsi de nombreux contes comportent un avertissement, une morale parfois implicite dans la mesure où elle n'est pas directement énoncée par le texte. C'est notamment le cas des contes de notre corpus:

- *Le Petit chaperon rouge et le Loup et les sept chevreaux* ont un avertissement proche. En effet tous deux personnifient le danger en la personne du loup et invitent l'enfant à se méfier des inconnus.
- Dans *les Trois petits cochons*, la morale si elle n'est pas explicitée, se rapproche de celle de *la Cigale et la fourmi* de Jean de la Fontaine et valorise le travail long et appliqué du troisième cochon à la paresse voire l'oisiveté de ses deux jeunes frères.
- Enfin *le Petit Poucet* sort un peu du lot et présente une morale différente. L'avertissement ne se situe pas tant au niveau de l'ogre et d'un risque dont il faudrait se méfier mais il est possible d'interpréter la morale de ce conte comme une mise en garde contre les préjugés.

Ainsi, le conte, et plus particulièrement lorsqu'il présente un avertissement, une morale, est un genre qui invite clairement à dépasser la compréhension littérale et à identifier notamment une morale. Cela encourage ainsi un enseignement lié à l'implicite et à l'interprétation.

2. Méthodologie et recueil de données:

Après avoir effectué un état des lieux de la recherche sur ce sujet et éclairci plusieurs aspects théoriques, j'ai pu affiner mon hypothèse générale à travers plusieurs hypothèses secondaires.

Tout d'abord, j'émetts une hypothèse dont la validité me paraît évidente: plus le niveau de langage de l'élève sera élevé, moins l'élève aura de difficultés à comprendre le conte et à transmettre cette compréhension à travers un récit cohérent, structuré, syntaxiquement correct. Dans un deuxième temps et à partir de cette première hypothèse, je peux en émettre une seconde qui prend en compte les variables didactiques du rappel de récit et selon laquelle plus le support visuel du rappel de récit sera important moins l'élève est en mesure de s'approprier le dit récit et de s'émanciper d'une forme de langage en situation. Enfin, comme nous l'avons exposé dans la partie théorique de ce mémoire, les gestes de l'enseignant sont capitaux dans l'acquisition d'automatismes et de compétences communes. J'émetts dès lors une hypothèse selon laquelle les relances de l'enseignant jouent un rôle facilitateur, mais également différenciateur et sont ainsi plus importantes et variées à mesure que le niveau de langage des élèves baisse.

Afin de répondre à ces interrogations j'ai mis en place un dispositif et une séquence, inspirés de la méthode Narramus, et au cours desquels j'ai pu enregistrer les élèves et obtenir divers supports pour mon analyse.

2.1 Corpus et séquence

2.1.1 Comment sont traités les différents contes du corpus?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les contes qui ont servi de support à cette analyse sont les contes présents inter-textuellement dans *le Loup sentimental* de Geoffroy de Pennart. Les élèves étudient donc *Le petit chaperon rouge*, *le Petit poucet*, *le Loup et les sept chevreaux*, *Pierre et le loup* ainsi que les *Trois petits cochons*.

Dans notre corpus de retranscriptions, aucune ne concernera Pierre et le loup. En effet, il s'agit d'un conte particulier puisque fortement lié à la musique et son exploitation a donc été menée plus largement et n'a pas engendré de rappel de récit.

En revanche les quatre autres contes ont donné chacun lieu à une séquence dédiée au cours de laquelle les élèves ont pu apprendre à comprendre et raconter le

conte. Les élèves ont d'abord rencontré les contes du *Petit chaperon rouge* et du *Petit poucet*, ils ont ensuite découvert *Les trois petits cochons* puis le *Loup et les sept chevreaux*.

2.1.2 La séquence

Ainsi, trois contes ont été vus avec les élèves au travers donc de trois séquences identiques basées sur le même modèle et dont le découpage suit le schéma narratif de chaque conte.

- **Séance 0 – La présentation du conte:** Présentation en début de séquence du travail qui sera fait sur le conte et résumé de l'histoire
- **Séance 1 – Écouter, lire, raconter et comprendre la situation de départ:** Présentation de la situation de départ. Après l'explication de la démarche aux élèves l'enseignant lit une première fois l'épisode en montrant le texte mais sans l'illustration afin que ceux-ci se fabriquent leur propre représentation comme un « dessin animé ». L'enseignant raconte ensuite le texte avec ses propres mots puis affiche l'illustration après avoir recueilli les hypothèses des élèves sur cette dernière. Après cette présentation de l'épisode, les élèves imaginent les dialogues entre les personnages afin d'éclaircir les intentions et états d'âme de ces derniers. En fin de séance, un élève raconte l'épisode au groupe puis l'enseignant présente la maquette.
- **Séance 2 – Écouter, lire, raconter et comprendre l'élément déclencheur:** Après un rappel de l'histoire à partir des illustration de l'album, on fait découvrir l'épisode suivant de la même manière que lors de la première séance. A chaque page découverte avec le groupe-classe on s'arrête sur des parties de l'illustration et on imagine ce que ressent le personnage ciblé avant de passer à la suite. En fin de séance un élève raconte l'histoire.
- **Séance 3 – Écouter, lire, raconter et comprendre les premières péripéties:** Après un rappel du travail des séances précédentes et des deux premiers épisodes par un élève, on découvre la suite de la même manière que précédemment, toujours en s'intéressant au ressenti des personnages et notamment du protagoniste. A la fin de la séance un élève raconte l'histoire

- **Séance 4 – Écouter, lire, raconter et comprendre la suite des péripéties:** La séance débute par un rappel des différentes séances et des épisodes précédents par un élève. A la suite de cela les élèves ont pour consigne d'anticiper la suite de l'histoire en l'imaginant et la dessinant. On procède ensuite à la découverte du nouvel épisode. On compare la série de péripéties avec la précédente et on récapitule avec les élèves les différentes aventures du héros. On s'assure qu'ils aient compris « pourquoi » le héros traverse tout cela et on fait des hypothèses sur la suite. A la fin de la séance, un élève raconte l'histoire.
- **Séance 5 - Écouter, lire raconter et comprendre le retournement de situation:** Après un rappel des différentes séances et des épisodes précédents par un élève, on rappelle les hypothèses de la séance précédente. On découvre ensuite l'épisode. Afin de bien saisir le caractère du retournement de situation, on s'arrête avec les élèves sur les dialogues et les pensées des personnages. A la fin de la séance, un élève raconte l'histoire avec ses propres mots.
- **Séance 6 - Écouter lire, raconter et comprendre le dénouement:** On rappelle la séance précédente et un élève raconte le dernier épisode avec ses propres mots. On découvre ensuite l'épisode et les élèves reçoivent à nouveau pour consigne d'imaginer et de verbaliser l'état d'esprit des différents personnages. On interroge ensuite les élèves sur ce que le héros a appris dans cette histoire. On précise bien aux élèves qu'il s'agit d'interprétations personnelles. A la fin de la séance, un élève raconte l'histoire à l'aide de la maquette.
- **Séance 7 – S'entraîner à raconter toute l'histoire avec l'enseignante:** Après un rappel de la séance précédente, un élève raconte l'histoire avec ses mots. On organise ensuite la frise de l'histoire avec les élèves. Les élèves peuvent raconter l'histoire selon différentes modalités.

Cette séquence a également donné lieu, comme le prescrit la méthode Narramus, à des séances de vocabulaire. En effet, chaque séance est précédée d'une séance de lexique introduisant notamment du nouveau vocabulaire nécessaire à la compréhension de l'épisode.

2.2 Évaluation et analyse

2.2.1 Contexte du corpus à analyser

Afin de répondre à la problématique et aux hypothèses précédemment énoncées, j'ai procédé à un recueil des productions des élèves afin de pouvoir les analyser.

Le recueil s'est effectué dans la classe, avec mes 26 élèves de grande section entre novembre et février, dans le coin regroupement afin d'avoir suffisamment d'espace. Sur le plan matériel, l'enregistrement s'est effectué avec la fonction dictaphone d'un téléphone portable.

Les conditions de recueil de données ont en revanche varié en fonction des contes. En effet, pour les contes du *Petit chaperon rouge* et du *Petit Poucet*, les enregistrements se sont faits dans le courant de la séance au moment du rappel de récit de fin de séance avec 1 à 3 élèves. Cependant, cette modalité ne m'a pas entièrement convenue dans la mesure où les élèves auditeurs avaient parfois des difficultés à rester investis. De plus, cela rendait la gestion du temps plus difficile. J'ai donc changé de modalités au cours de ces séquences et pour la séquence des *Trois petits cochons* j'ai procédé aux enregistrements sur un temps dédié, en entretien avec l'élève.

Toujours dans cette volonté de répondre aux questions soulevées, les productions sont analysées dans la partie suivante selon trois axes. Tout d'abord j'analyse les productions selon les niveaux langagiers des élèves. Dans un second temps, je m'intéresse aux progrès des élèves selon leurs niveaux langagiers avant de m'intéresser à l'étayage de l'enseignant.

2.2.2 Critères d'observation et d'évaluation des élèves

Comme je l'ai présenté dans la partie théorique, le rappel de récit est une activité qui vient mobiliser de très nombreuses compétences. J'ai pensé mes critères d'observation et d'évaluation dans la perspective d'orienter le rappel de récit vers un apprentissage de la compréhension., en orientant l'évaluation autour de:

- La compréhension de la structure et du schéma narratif du conte et du récit,
- La construction syntaxique du récit.
- La capacité à donner vie aux personnages et à rendre compte des intentions et états mentaux de ces derniers.
- L'engagement de l'élève dans le rappel de récit.

Afin de comparer les productions des élèves et d'observer leurs progrès, j'ai analysé les productions à l'aide de ce tableau:

<i>Identification des éléments structurants du récit</i>	
Personnages et caractéristiques des personnages	
Action	
Lieux	
Contexte	
<i>Récit structuré et cohérent</i>	
Cohérence entre les différentes actions	
Schéma narratif complet	
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	
<i>Récit qui donne vie aux personnages</i>	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	
Justification des états mentaux des personnages	
Justification des actions des personnages	
Théâtralisation et jeux vocaux	
<i>Récit syntaxiquement correct</i>	
Utilisation de phrases simples, de phrases complexes, de connecteurs	
Désignation du sujet de l'action	
Prise en compte de la temporalité	
Richesse du lexique employé	
<i>Oser raconter</i>	
L'élève réalise le récit sans relance ; avec quelques relances ; a besoin de l'enseignant à chaque étape	
Capacités à se détacher du support	

3. Analyse des rappels de récits produits par les élèves

A l'issue de cette séquence j'ai pu constituer un corpus d'enregistrements, à partir duquel je vais pouvoir vérifier ou non les hypothèses énoncées précédemment.

3.1. Hétérogénéité de langage: influence sur le rappel de récit

Tout d'abord, on peut observer de réelles disparités entre les récits des élèves et celles-ci semblent, comme j'en ai fait l'hypothèse, découler du niveau de langage des élèves. J'ai ainsi classé les productions des élèves selon le niveau de langage (petits parleurs, moyens parleurs, grands parleurs) de ceux-ci. Pour cibler les compétences et analyser les disparités entre élèves j'ai choisi trois productions, d'élèves aux niveaux de langage différent, produites à partir du même conte: *les Trois petits cochons*.

On peut immédiatement constater que ces trois élèves ne sont pas entrés dans le rappel de récit de la même manière. En effet, pour Antonin et surtout Ibékélia le rappel de récit a essentiellement pris la forme d'un dialogue avec l'enseignant tandis que Charlie a eu plus de facilités à entrer dans cette activité langagière continue. Ces écarts dans l'entrée dans l'activité langagière résument assez bien les écarts que j'ai pu observer entre les élèves qui n'ont pas «osé raconter» de manières équivalentes..

3.1.1 Analyse des récits sur le plan syntaxique

En s'intéressant tout d'abord à la syntaxe des rappels de récit, on peut observer que la longueur des rappels de récit et notamment le nombre de mots utilisés par les élèves n'augmente pas nécessairement avec le niveau de langage.

Niveau de langue	Elève	Nombre de mots	Nombres de phrases	Nombre de mots par phrase (moyenne)
Petit parleur	Ibékélia	341	63	5,4
Moyen parleur	Antonin	310	48	6,4
Grand parleur	Charlie	401	41	9,8

A partir de ces données quantitatives on peut cependant relever que les élèves utilisent un nombre de mots inférieur au récit initial, lu en classe, qui en comporte 868. On peut donc déjà anticiper un travail de reformulation et un tri dans les informations relatées.

Il est également intéressant de noter que le nombre de phrases diminue à mesure que le niveau de langage augmente. Si cela ne peut être étendu à l'échelle de tous les élèves, on peut néanmoins conclure qu'en moyenne les phrases vont être plus construites en fonction du niveau de langage. Et si ce n'est pas nécessairement flagrant pour Ibékélia et Antonin dont les phrases comptent en moyenne 5,4 et 6,4 mots, c'est plus évident lorsqu'on voit que Charlie produit des phrases d'en moyenne 9.8 mots.

Cette première observation quantitative permet de constater les différents niveaux de langage mais également d'anticiper d'éventuelles difficultés syntaxiques et de construction du récit. Il est cependant nécessaire de l'approfondir en observant plus précisément les phrases et structures syntaxiques de ces trois productions.

Récit syntaxiquement correct	Ibékélia		Antonin		Charlie	
Utilisation de phrases simples, de phrases complexes, de connecteurs	NA ⁶	Peu de liens entre les phrases: rares connecteurs.	A	Présence de phrases complexes et de connecteurs	A+ ⁷	Phases complexes et nombreux connecteurs de temporalité et de causalité.
Désignation du sujet de l'action	ECA	Peu explicite	ECA ⁸	Nom ou pronom personnel. Pas pour les dialogues	A+	Varié et clair. Dans une phrase complexe il n'est pas forcément répété.
Prise en compte de la temporalité	A ⁹	Mélange de plusieurs temps mais utilisation de temps du passé principalement	NA	Forte utilisation du présent	A	Mélange de temps mais utilisation du passé et présence de connecteurs.
Richesse du lexique employé	ECA	Utilisation de synonymes	A+	Réutilisation précise du vocabulaire présenté	A	Utilisation du vocabulaire présenté

6 Non acquis

7 Objectif dépassé

8 «En cours d'acquisition»

9 Acquis

L'articulation d'un récit et la syntaxe de celui-ci sont non seulement un critère d'évaluation du langage oral et écrit, mais également un indicateur de compréhension du récit. Les connecteurs sont en effet des instruments importants pour faire du lien entre les phrases et installer des relations de temporalité ou de causalité. Dans cette perspective, il est intéressant de voir que la syntaxe est un élément fortement discriminant entre les élèves.

Tout d'abord, les trois rappels de récit ne présentent pas de nombreuses phrases agrammaticales ou erreurs syntaxiques. Cependant, la construction des phrases témoigne du rapport qu'ont les élèves avec le langage et on observe notamment chez Ibékélia et Antonin des hésitations de construction («Ou ou ou ou vas tu comme ça...») absentes chez Charlie.

On peut constater qu'à mesure que le niveau de langage augmente, les élèves présentent des phrases plus complexes, ainsi qu'une désignation du sujet de l'action plus précise et plus variée.

Ibékélia produit un énoncé avec peu de connecteurs dans lequel dominant les phrases simples juxtaposées dont le sujet n'est pas systématiquement identifiable clairement. (ex: «« La madame, est-ce que tu peux me donner ?..» Il le disait oui... Il le prenait, il mettait, il construisait sa maison...»). Antonin et Charlie en revanche produisent des énoncés plus construits. Si Antonin hésite à plusieurs reprises et a encore quelques difficultés à construire ses phrases, il fait tout de même du lien, essentiellement causal, entre celles-ci (ex: Il achète des briques. Il demande « Voulez-vous me vendre vos briques ? » « Mais bien sûr. » Alors il construit sa maison en briques... Mais la porte est en bois.). Charlie produit quant à lui des phrases complexes, plus longues, toutes grammaticalement correctes (ex: «Alors le loup a soufflé mais la maison n'est pas tombée parce qu'elle est solide!»).

On observe cependant que les trois élèves présentent des difficultés dans la prise en compte de la temporalité. S'ils enchaînent tous trois les événements et actions du conte dans le bon ordre, les élèves utilisent peu de marqueurs temporels. Antonin, tout particulièrement, utilise uniquement le présent de l'indicatif et ne réalise donc pas de rupture entre le temps du récit et le moment de l'énonciation.

On peut donc conclure, à l'issue de cette première analyse syntaxique qu'il y a bien des écarts syntaxiques entre les élèves et que ceux-ci peuvent être liés à leur niveau de langage. Ainsi plus le niveau de langage est élevé plus l'élève construit des phrases longues et complexes. Nous allons maintenant poursuivre l'analyse en nous penchant sur l'aspect pragmatique du rappel de récit et donc sur la manière dont les élèves en transmettent la trame et les éléments structurels.

3.1.2 Analyse pragmatique

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, la compréhension d'un récit ne peut pas s'arrêter à la simple compréhension et transmission du schéma narratif qui le compose. Cependant la compréhension de la structure du récit et l'identification des éléments majeurs de ce dernier restent importants.

Identification des éléments structurants du récit	Ibékélia		Antonin		Charlie	
Les personnages et leurs caractéristiques	ECA	Présents parfois de manière floue.	A	Manque un personnage de second plan. Présence forte des caractéristiques	A	Caractéristiques des cochons.
Action	A	Comprise	A	Comprise	A	Comprise
Lieux	A	Oui mais confusions et sur sollicitations	A	Oui même si cela doit parfois être sollicité	A	Spontanément présentés
Contexte	A	Oui malgré ajouts d'éléments non présents dans l'album	A	Présent	A+	Complet et clair.

En regardant les tableaux d'évaluation des élèves on peut d'emblée poser que les trois élèves semblent identifier les différents éléments structurants du récit malgré des degrés de précisions différents. Les élèves notamment identifient bien les actions qui vont rythmer le récit.

En revanche, le traitement des personnages va être un peu plus flou pour certains élèves. Du point de vue de la présence des personnages, on n'observe que de légères différences. En effet, si chez Charlie tous les personnages sont présents, Antonin oublie un des personnages secondaires bien que sa rencontre soit sous-entendue «Il achète des briques». Chez Ibékélia on observe des différences plus grandes dans la mesure où il va

mélanger les personnages. En effet, la vieille dame aux épines, par exemple, devient «le fermier», et les personnages restent flous et peu caractérisés au contraire d'Antonin et Charlie. Charlie notamment présente les petits cochons avec leurs attributs: « le plus jeune », «Le premier petit cochon ». En revanche, pour les personnages secondaires c'est un peu plus flou alors qu'Antonin caractérise également certains personnages secondaires comme «la très vieille dame».

Pour les autres éléments structurels du récit, on observe un gain de précision dans les propos des élèves à mesure que le niveau de langage augmente. On peut notamment lier cela avec le point précédent dans la mesure où à mesure que le niveau de langage augmente les élèves produisent des phrases plus complètes contenant plus d'informations.

Récit structuré et cohérent	Ibékélia		Antonin		Charlie	
Cohérence entre les différentes actions	ECA	Peu de connecteurs. Enchaînements flous	A	Peu de connecteurs mais enchaînements cohérents	A	Liens de causalité présents et enchaînement logique
Schéma narratif complet	A	Malgré une transformation du schéma originel.	A	Certaines étapes du schéma narratif sont plus complètes que d'autres.	A+	Avec appropriation
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	ECA	Dénouement uniquement en lien avec les péripéties impliquant le loup.	ECA	Dénouement uniquement en lien avec les péripéties impliquant le loup.	A	Lien explicite avec le début de l'histoire

Cependant la cohérence au sein du récit va creuser les écarts entre les élèves.

Ibékélia produisant notamment davantage un ensemble de phrases simples apposées sans réels connecteurs, il est difficile d'identifier une réelle cohérence. En revanche, Antonin et *a fortiori* Charlie utilisent davantage de connecteurs, notamment sur le plan de la causalité.

Néanmoins, les trois élèves présentent les actions dans l'ordre de l'album et du schéma narratif et maintiennent, à ce titre, une cohérence dans l'enchaînement des évènements. Le schéma narratif est complet pour les trois élèves, bien qu'on puisse identifier chez Ibékélia des éléments extérieurs que l'on peut interpréter comme des résidus d'une lecture familiale. On peut aussi noter qu'Antonin développe les étapes du schéma narratif de manières inégales.

Enfin, si on considère le dénouement, les trois élèves présentent bien celui de l'album et notamment la fin heureuse à l'issue de l'opposition avec le loup. Cependant, Charlie est le seul à présenter un dénouement entièrement cohérent avec le début de l'histoire dans la mesure où il est le seul à faire une référence explicite aux maisons (qui sont pourtant le point de départ du conte et le support de l'avertissement de ce conte.

Ainsi, bien que les élèves gagnent en précision, on n'observe pas de grands écarts dans l'identification des éléments structurants du récit. En revanche, on peut identifier une concordance entre le niveau de langage des élèves et leurs capacités à produire un récit cohérent. Cela peut d'ailleurs être mis en lien avec la syntaxe et l'utilisation de connecteurs par les élèves. Cependant, pour valider notre hypothèse, il faut pousser l'analyse et examiner la capacité des élèves à produire un récit qui donne vie aux personnages par l'explicitation d'éléments implicites tels que les états mentaux de ceux-ci.

3.1.3. Éléments de compréhension fine

Comme nous l'avons précisé dans la première partie de ce mémoire, il ne s'agit pas seulement pour l'élève de retransmettre un schéma narratif dans lequel des événements se succèdent mais bien de construire une « représentation unifiée [du récit] en explicitant notamment les intentions des personnages qui structurent la cohérence d'un récit » (Cèbe & Goigoux, 2017, p.10) et en « rendant explicite une partie des informations implicites du texte » (Cèbe & Goigoux, 2017, p.13). Dès lors il s'agit d'analyser comment les élèves ont réalisé un « Récit qui donne vie aux personnages ». Il s'agit donc d'analyser comment ces trois élèves ont accompli cette tâche en fonction de leurs différents niveaux de langage.

Récit qui donne vie aux personnages	Ibékéla		Antonin		Charlie	
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	A +	Insertion de dialogues présents dans l'album mais également d'autres dialogues.	A	Reformulation des dialogues présents dans l'album	A	Reformulation des dialogues présents dans l'album
Justification des états mentaux des personnages	ECA	Très peu d'états mentaux mentionnés verbalement.	A	Pas systématiquement, mais justifiés lorsque présentés. Loup et petits cochons	A	Oui. Principalement pour les petits cochons
Justification/	ECA	Rarement précisé	A	Oui. Liens de causalités	A+	Nombreux liens de

Motivation des actions des personnages		verbalement.		présents.		causalité avec «alors»
Théâtralisation et jeux vocaux	A+	Nombreux effets vocaux qui théâtralissent le récit et matérialisent parfois les états mentaux des personnages.	NA		A	Oui. Jeux d'intonations sur la voix et bruitages

A partir de ce pan de l'analyse, on commence à observer des éléments qui empêchent de valider unilatéralement l'hypothèse selon laquelle plus l'élève a un niveau de langage élevé, moins il a de difficultés à comprendre le conte et à transmettre cette compréhension à travers un récit cohérent, structuré, syntaxiquement correct.

On observe tout d'abord des éléments de validation de cette hypothèse en analysant les justification des états mentaux des personnages et de leurs motivations. On note ainsi qu'Ibekelia ne justifie verbalement les actions et états mentaux des personnages que très peu. Souvent les actions des personnages s'enchaînent et si on est capable de percevoir un lien logique (ex:« Ouvre-moi ta porte. » « Non. » « Ou sinon je soufflais. » « Ah non. » FFF et encore fff encore fff encore fff et encore ffff, il arrivait pas.») Antonin en revanche verbalise davantage les motivations et états mentaux des personnages (ex:«Le loup est en colère alors il monte dans la cheminée») qu'il s'agisse des protagonistes ou du loup! De même les actions des personnages sont souvent motivées grâce au connecteur «alors » . Charlie de même utilise beaucoup ce connecteur (ex: « Alors je soufflerai, ta maison tombera par terre, je te mangerai. » « Non, non, non. » Alors le loup souffla et la maison tomba par terre. »). De plus, il donne vie aux personnages dans la mesure où il présente l'état mental de chaque petit cochon face à sa maison avec et nous précise bien l'état d'esprit des petits cochons à la fin de l'histoire! Charlie va donc effectuer peu d'ajouts extérieurs à l'album mais bien reformuler ce dernier en se l'appropriant.

En revanche d'autres éléments permettant de donner vie aux personnages apportent des éléments qui nécessitent de nuancer l'hypothèse précédemment énoncée. Si Ibekelia verbalise peu, il signifie sa compréhension des états mentaux des personnages et de leurs intentions autrement. En effet il va non seulement reformuler les dialogues présents dans l'album mais en ajouter d'autres qui vont notamment illustrer l'état d'esprit des personnages. Par exemple, le loup lorsqu'il va tomber dans la marmite

va crier «A l'aide! A l'aide!» signifiant sa peur. De même il ajoute à plusieurs reprises des éléments non verbaux matérialisant les états mentaux des personnages. Ces éléments non verbaux et extérieurs à l'album témoignent donc d'une certaine appropriation du récit. A ce titre il les utilise d'ailleurs davantage que les deux autres élèves qui par exemple vont également insérer des dialogues mais simplement en reformulant ceux de l'album. De même Antonin notamment n'utilisera aucune théâtralisation.

Ainsi, expliciter des éléments implicites du récit et rendre vivant ce dernier sont de véritables compétences que les élèves doivent acquérir et qui peuvent leur poser des difficultés. Il est évident que verbaliser ces éléments implicites n'est pas un réflexe pour les élèves et cela va souvent susciter une incitation de l'enseignant. Pour les élèves dont le niveau de langage est un peu fragile cela semble constituer une difficulté supplémentaire puisque d'une certaine manière cela interrompt le récit. De même, pour les élèves qui vont verbaliser cela spontanément, des progrès peuvent être envisagés pour s'intéresser à d'autres personnages que les protagonistes. Ainsi le rappel de récit est un exercice qui permet de développer ce type de compétences mais également de mettre en exergue par d'autres moyens, la compréhension du récit par des élèves qui ne parviennent justement pas à cette verbalisation comme on peut le voir avec Ibékélia

3.1.4. Des productions différentes selon la modalité de rappel de récit

Nous avons donc détaillé les difficultés auxquelles se sont confrontés les élèves au cours de cet exercice et la manière dont elles ont été gérées en fonction du niveau de langage de l'élève. On observe notamment qu'en fonction du niveau de langage des écarts vont se creuser et ce a fortiori au niveau de la compétence «Oser raconter» et de la syntaxe. Cependant en analysant les productions des élèves on peut observer que la modalité de rappel de récit joue également un rôle discriminant, et ce principalement au niveau de l'appropriation du récit et de la capacité de l'élève à produire un récit qui donne vie aux personnages.

Dans un premier temps on peut constater que réaliser un rappel de récit avec la maquette ou a fortiori de l'album, semble rendre l'appropriation du récit parfois difficile pour les élèves. En effet, devoir se détacher d'un support représente une difficulté supplémentaire qui peut inciter l'élève à rester au niveau du langage en situation, dans le domaine de la description notamment. Sur les dix-sept productions relatives aux *Trois*

petits cochons, sept sont formulées intégralement ou en grande majorité au présent. Parmi ces sept productions, quatre ont été effectuées avec le support de l'album, tandis que deux l'ont été avec le support de la maquette. En effet, avoir un support peut inciter l'élève à associer son rappel de récit à une activité en cours: l'observation des illustrations et la manipulation de la maquette, ce qui l'empêcherait donc de prendre entièrement la temporalité en compte. Cependant, si ce point peut être considéré comme sujet à l'interprétation on remarque des éléments plus explicites, déictiques, qui ancrent le discours dans la situation présente et non dans le temps particulier du récit: «Maintenant, le troisième rencontre un homme et un âne qui portait des briques.» ou «Oui... Mais là, là, le loup arrive !» A plus forte raison, la présence d'un support, et surtout la présence de l'album, amène certains élèves, notamment les élèves plus fragiles en langage, à sous expliciter leur récit en oubliant des informations essentielles à la compréhension du récit comme on peut le voir dans cet exemple:

Moi: Et où part-il ?

Ilyas: Là.

Moi: C'est quelle maison celle-ci ?

Ilyas: La maison d'épines.

Se détacher d'un support et surtout de l'image permettrait ainsi à l'élève d'accéder à un niveau de compréhension supplémentaire et de passer du langage en situation au langage d'évocation. Je me suis donc demandée si la modalité de rappel de récit pouvait influencer sur une compréhension plus fine du récit. En observant les dix sept productions, on peut conclure que la verbalisation d'éléments implicites ne semble pas découler directement du choix de la modalité mais plus du niveau de langage des élèves et de leur familiarisation avec cette pratique. En revanche, on observe tout de même une différence importante de ce point de vue entre les différentes modalités. En effet, sur les dix-sept productions on en observe onze pour lesquelles les élèves ont accompagné leurs récits de divers bruitages, matérialisant ainsi les différents personnages voire les états mentaux de ces derniers comme la peur, la colère ou même la fourberie (ex: voix chantante). Sur ces onze productions, une seule est réalisée avec le support de l'album. A contrario pour les élèves ayant la maquette comme support, un seul élève ne produira pas un seul bruitage, de même pour les élèves n'ayant pas de support, un seul ne théâtraliserait pas son récit. Ainsi, on voit bien que le fait d'avoir l'image sous les yeux peut-être un frein à un rappel de récit plus dynamique et théâtralisé qui témoigne d'une plus grande

appropriation du récit par les élèves voire d'une certaine finesse de compréhension sous certains aspects.

Pour conclure cette partie, on observe donc que les disparités langagières se répercutent bien au niveau du rappel de récit. Cependant, les écarts entre les productions tiennent aussi à la modalité selon laquelle le rappel de récit est effectué. Ce constat est intéressant dans la mesure où il peut constituer une piste de différenciation intéressante pour les élèves.

3.2. Mesure des progrès des élèves au fil de leurs productions

Nous avons pu observer que le rappel de récit soulevait plusieurs compétences différentes acquises de manière hétérogène par les élèves. La séquence ayant pour but d'amener les élèves à progresser dans ces compétences, nous allons maintenant nous intéresser aux progrès des élèves et aux écarts que l'on peut relever à différents moments du projet. Afin de mesurer ces progrès, nous allons cibler notre analyse sur trois élèves aux niveaux de langage différents.

3.2.1 Progrès d'un élève type «petit parleur»: Maïly

Dans un premier temps, nous allons mesurer les progrès de Maïly, une élève de type «petit parleur» qui a produit trois rappels de récits différents: Le premier sur le *Petit chaperon rouge*, le second sur *les Trois petits cochons* et le troisième sur *Le loup et les sept chevreaux*. Afin d'analyser les progrès de Maïly et des autres élèves, je me suis une fois de plus appuyée sur le tableau qui se situe en annexe pour chacun des trois élèves.

Lors du premier rappel de récit, Maïly ne s'exprimait que par mots-phrases ou phrases simples brèves et simplement apposées les unes par rapport aux autres et était largement soutenue par les relances de l'enseignant sans lesquelles elle ne parvenait pas à progresser dans son récit. Ainsi, son premier rappel de récit ressemble davantage à un échange de questions réponses dans lequel il est difficile de déceler une cohérence. Il

faut cependant préciser que Maïly devait raconter un épisode et non le conte dans son intégralité, rendant dès lors la cohérence et la structure de son récit difficiles à évaluer. De même, c'est l'enseignant qui doit situer l'épisode et donc introduire les éléments de contexte et de structure du récit. Quant aux diverses actions et dialogues, ils sont fortement induits voire introduits par l'enseignant:

Moi: Et que demande le loup au petit chaperon rouge ?

Maïly: ...

Moi: Le loup demande au petit chaperon rouge: « Où... »

Maïly: « Où vas tu ? »

Le récit étant clairsemé, il est difficile pour Maïly de le rendre vivant et d'explicitier des éléments implicites de compréhension plus fine dans la mesure où elle peine déjà à se le remémorer et à le formuler. Dans cet ordre, Maïly ne justifie que très peu et sur incitation les intentions et pensées des personnages. Il est également possible de voir que ces justifications sont également très peu présentes dans son second rappel de récit et ont du être sollicitées: «**Maïly:** Il était une fois, trois petits cochons. Ils s'ennuyaient dans la ferme. / **Moi:** D'accord ! Que veulent ils faire les trois petits cochons ? / **Maïly:** Ils veulent faire une maison.».

On note en revanche, au regard des autres colonnes du tableau, une grande évolution dans la mesure où Maïly, bien qu'elle fasse de nombreuses pauses et hésite régulièrement sur ses mots et ses tournures de phrases, produit de véritables énoncés ne reposant pas sur un système de questions-réponses. Progressivement, cette élève produit un récit syntaxiquement plus correct en y ajoutant des connecteurs qui lui serviront à justifier les états mentaux et les actions des personnages. Pour son troisième rappel de récit Maïly est capable de former des phrases complexes utilisant à la fois des connecteurs de causalité (ex: «Elle pleure parce que les autres chevreaux ont été mangé») et des connecteurs temporels (ex: Après ils rentrent tous à la maison et ils sont contents). Sur le plan de la compréhension fine, Maïly a progressé et justifie maintenant plus spontanément les états mentaux et actions des personnages qu'il s'agisse des protagonistes (ex: «Ils sont contents parce qu'ils pensent que c'est maman alors..euh..euh..ils ouvrèrent la porte.») ou de l'antagoniste (ex: «Le loup il veut manger les chevreaux.. Il achetèrent de la craie et il mange la craie pour avoir une voix toute douce..»). On peut donc conclure que Maïly a non seulement évolué dans la compétence d'entrée en communication et d'entrée dans le rappel de récit, mais qu'elle a également acquis

certains réflexes d'explicitations d'éléments implicites qui lui seront utiles par la suite. Maïly ose davantage raconter et va même jusqu'à jouer légèrement sur les intonations lors du troisième rappel de récit. Pour son dernier rappel de récit, Maïly produit donc un récit davantage structuré respectant le schéma narratif du conte et présentant les éléments de structure indispensables. On note cependant encore des points pour lesquels les progrès sont assez ténus: la question de la temporalité par exemple reste compliquée pour Maïly, qui utilise peu de connecteurs temporels et mélange les temps.

3.2.2. Progrès d'un élève type «Moyen parleur»: Antonin

Dans un second temps, je vais m'intéresser à la progression d'Antonin, un élève de type moyen parleur, qui a également produit trois rappels de récits différents, également à partir du Petit chaperon rouge, des Trois petits cochons et du Loup et des sept chevreaux.

On peut tout d'abord faire un point sur la première colonne du tableau. Lors de son premier récit, Antonin construit un énoncé dans lequel on retrouve en grande partie les différents éléments structurants du récit et ce de manière assez approfondie. Par exemple, Antonin, contrairement à un certain nombre de ces camarades, a pris rapidement le réflexe de caractériser plus précisément les personnages du conte (ex: «Le deuxième petit cochon rencontre une très vieille dame avec un fagot d'épines»).

Cependant, Antonin rencontre des difficultés à entrer dans le rappel de récit, il hésite beaucoup et nécessite les interventions de l'enseignant. Ainsi, comme pour Maïly son récit ressemble davantage à un dialogue entre lui et l'enseignant qu'à un récit construit et cohérent. Ce qui est marquant dans ce premier récit est la difficulté qu'éprouve Antonin à s'éloigner du support de l'album et donc du langage en situation. On peut notamment s'appuyer sur cet exemple:

Antonin: Elle lui dit de faire très très attention et « Attention, ne saute pas à droite à gauche ».

Alors.. Alors..

[Pause]

Alors la petite fille.. La petite fille elle lui répond « D'accord je vais être sage »

[Pause pour tourner la page]

Antonin: Là, là, la petite fille, elle rencontre le loup.

On peut trouver dans ce rappel de récit, mais également dans le suivant, une grande présence du présent de l'indicatif et d'éléments déictiques accompagnés souvent d'un mouvement d'Antonin vers l'illustration pour appuyer ses propos (ex: Là, là, la petite fille, elle rencontre le loup.). Et Antonin, comme on peut l'observer dans l'exemple, ne va pas nécessairement lier les événements entre eux et se baser principalement sur l'illustration qu'il a sous les yeux.

Cependant, comme en témoigne la dernière colonne du tableau, Antonin effectue une avancée majeure dans la compréhension de ce qu'est un récit. Il s'éloigne notamment peu à peu du langage en situation pour arriver au langage d'évocation auquel se rattache le rappel de récit. Si la prise en compte de la temporalité dans son récit reste approximative, Antonin fournit un récit bien plus cohérent pour lequel on retrouve le schéma narratif du conte initial et dont le dénouement est cohérent avec le début de l'histoire.

Comme pour l'élève «petit parleur», on peut également observer de nombreux progrès, notamment sur les éléments et la structure du récit mais principalement sur la compréhension fine du récit et la capacité de l'élève à formuler un récit qui donne vie aux personnages dont les états mentaux (ex: «Du coup la chèvre prend des ciseaux et ouvre le ventre du loup et tous les petits chevreaux sortent! Du coup tout le monde est très content») et les actions (ex: «ils n'ouvrent pas la porte parce qu'ils savent que c'est le loup [prend une grosse voix] et qu'il a une grosse voix comme ça») sont justifiés

Cependant, pour Antonin «Oser raconter» est encore difficile dans la mesure où dans chacun de ses rappels de récit, on trouve de nombreuses hésitations langagières mais également une certaine dépendance aux relances de l'enseignant pour avancer bien que celles-ci diminuent tout de même.

3.3.3. Progrès d'un élève type «Grand parleur»: Mila

Dans un troisième temps, on peut s'intéresser aux progrès de Mila, une élève de type «grand parleur» qui ne rencontre en effet aucune difficulté à intervenir spontanément et à produire un langage clair lorsqu'elle s'exprime en classe. Comme ses deux

camarades, Mila a produit trois rappels de récit différents: le premier à partir du Petit chaperon rouge et les deux suivants à partir des Trois petits cochons.

A la lecture du tableau d'analyse, on s'aperçoit que Mila également a progressé au fil des rappels de récit, avec cependant un écart moins élevé entre ses différentes productions que Maïly et Antonin.

Si on observe la colonne relative à la première production de Mila, on peut voir que Mila produit un récit syntaxiquement correct malgré un manque de nuances. En effet, Mila n'utilise que peu de connecteurs et va essentiellement employer la conjonction de coordination « et » pour relier ses phrases. De même, elle ne prend pas réellement en compte la temporalité et produit un récit intégralement au présent sans indicateurs temporels. Cette forte présence du présent peut par ailleurs traduire une difficulté à quitter totalement le langage en situation, que peut fortement induire la manipulation de la maquette simultanément à l'activité de rappel de récit. De même Mila produit des phrases syntaxiques et désigne le sujet de l'action par un pronom personnel ou son nom (ex: Et le loup demande « Où habite-t-elle, ta grand-mère ? » Et il lui répond « Au fond des trois chênes et puis, puis il y a des noisetiers.). Mais parfois son utilisation importante des pronoms rend le discours peu compréhensible sans support sous les yeux (ex: En fait, en fait, il lui dit « Où vas tu comme ça de si bonne heure petit chaperon rouge ? » Et il lui répond: « Chez ma grand-mère qui est malade.). Ce manque de précision peut également être du au fait que Mila manipule directement les personnages sans avoir besoin de les identifier différemment. Sur le plan de la structure et de la cohérence du récit, il est difficile de porter une évaluation complète sur le récit de Mila dans la mesure où elle ne raconte qu'un épisode du conte. On peut tout de même noter que Mila produit un récit logique dans la mesure où les éléments sont racontés dans l'ordre de l'album, cependant en n'utilisant pas de réels connecteurs de causalité ou de temporalité elle ne parvient pas à réaliser un récit réellement cohérent dans lequel les actions et événements sont justifiés et organisés les uns par rapport aux autres. De même, on note que Mila ne contextualise pas son récit, mais cela peut également être vu comme une limite au fait de ne raconter qu'un épisode du conte. Il faut cependant noter que l'action de l'épisode est comprise et bien narrée et que l'ensemble des personnages de l'épisode sont présents, bien que simplement nommés et peu caractérisés par l'élève. Ces personnages sont de plus rendus vivants par une forte présence de dialogues au discours direct (ex: « En fait, en fait, il lui dit « Où vas tu comme ça de si bonne heure petit chaperon rouge ? » Et il lui répond: « Chez ma

grand-mère qui est malade»). Les personnages restent cependant peu caractérisés et leurs actions et états mentaux ne sont pas explicités verbalement par Mila, ce qui ne permet pas de juger de sa compréhension fine de l'histoire.

En revanche, grâce aux deux autres colonnes du tableaux, on peut constater des écarts et progrès importants au cours de la séquence et à la fin de celle-ci. En effet, Mila aboutit à des rappels de récits se basant sur la structure et le schéma narratif du conte lu et raconté en classe. Le récit a gagné en cohérence dans la mesure où Mila diversifie davantage les types de phrases et les connecteurs qui lui servent à construire son récit. (ex: «Il pense que sa maison est la plus solide et il est très content. Pendant ce temps, le loup frappait à la porte: «Toc toc toc ouvre-moi ta porte.» «Non!» dit le petit cochon. « Alors je tape... Je taperai, je soufflerai et je te mangerai.» Euh.. Alors le loup tapa des pieds, souffla et la maison tomba par terre.»). De même, Mila s'interroge spontanément et plus régulièrement sur l'état mental des personnages et la cause de leurs actions et n'a pas besoin de sollicitations. Si cela se voit de manière timide et peu évidente en cours de séquence (ex: « Il dit «Ouvre moi ta porte, sinon je vais te manger... Euh, je vais taper du pied! Je vais souffler!» «Non» Alors le loup souffle»), c'est bien plus explicite et fréquent dans son dernier rappel de récit, bien que cela se concentre seulement sur les trois petits cochons (ex: Il était très heureux, il pensait que sa maison était la plus belle!»). Mila continue d'insérer des dialogues et commence même à théâtraliser davantage les personnages. Enfin Mila, à la fin de la séquence, a pu évoluer d'un récit parfois proche de la description avec une utilisation massive et exclusive du présent lors de ses deux premiers rappels de récit à un langage d'évocation dans lequel elle prend en compte la temporalité soit par un connecteur («Pendant ce temps») soit par une plus grande variété de temps verbaux. Ainsi bien que Mila hésite encore et ne produise pas encore un récit sans relance de l'enseignant, on voit qu'elle a compris l'exercice et le conte qu'elle relate.

3.1.4. Bilan

En analysant les écarts entre les différentes productions de trois élèves aux niveaux de langage différent, on peut observer des progrès pour chacun d'eux à l'issue de la séquence et des diverses activités qui la composaient. De manière générale, l'ensemble des élèves a progressé et s'est familiarisé avec l'activité, ce qui se voit tout particulièrement sur deux points:

- Dans l'ensemble les élèves osent d'avantage communiquer et raconter. De ce point de vue ci, la marge de progression est plus importante et plus évidente avec les élèves petits parleurs. On peut par exemple noter que pour la séquence des trois petits cochons qui a donc donné suite au petit chaperon rouge et au petit Poucet, un seul élève nécessite une aide de l'enseignant pour débiter son rappel de récit.
- Sur le plan de la compréhension, on peut également estimer que les élèves ont effectué des progrès, notamment dans la manière dont ils interrogent le texte. En effet, il était majoritairement difficile pour les élèves de spontanément expliciter les états mentaux des personnages ou expliquer les actions de ces derniers. Pour une grande majorité des élèves ces justifications n'ont lieu que sur incitation ou sollicitation de l'enseignant et cela sera d'ailleurs davantage explicité dans la partie suivante. Cependant, si ce n'est pas acquis pour tous les élèves c'est devenu spontané pour d'autres et lorsque c'est interrogé par l'enseignant les élèves savent davantage ce qui est attendu par l'enseignant.

Remplir ce tableau d'évaluation permet également d'adopter un certain recul sur les pratiques mises en place. En effet, les modalités choisies ont pu compliquer l'évaluation de certains critères. Par exemple le rappel de récit d'un épisode ne permet pas d'une part d'évaluer de manière correcte la cohérence et la compréhension du schéma narratif du conte, mais peut également être, pour les élèves ayant des difficultés de langage, un obstacle supplémentaire puisque cela suscite un effort de mémoire accru.

On a ainsi observé que certaines modalités étaient plus susceptibles de développer chez l'élève des compétences de compréhension et des automatismes qui leur seront utiles pour toute lecture littéraire. A la suite de ces réflexions et des progrès observés il est nécessaire d'envisager de nouveaux gestes pédagogiques appuyés éventuellement sur une émancipation plus forte de l'écrit et de l'illustration que ce soit pour l'élève ou pour l'enseignant. Il serait ainsi envisageable de mettre en place une séquence de contage pur au cours de laquelle donc «L'enseignant ne lit pas, il parle et ses mises en mots disent sa compréhension via un ensemble d'éléments (reformulations lexicales, transformations des formes dialoguées, changements de voix pour les personnages et d'intensité pour signaler les émotions, accentuations d'évènements, répétitions de mots, ajouts d'informations ou de connaissances)» (Boiron, 2014, paragr. 13). Ainsi, en s'appuyant sur

l'étude de Virginie Boiron il s'agirait de mettre en place en premier lieu une séance de contage découverte, puis une deuxième séance de contage du même récit dans un objectif de mémorisation avant de mettre en place des entretiens individuels. Comme Virginie Boiron le démontre, le contage permettrait aux élèves de mieux identifier les personnages et les événements mais également de mieux saisir divers éléments implicites puisqu'ils s'appuieraient sur un contage adapté transcrivant de diverses manières la compréhension du récit par l'enseignant.

De même, il serait intéressant et envisageable d'envisager pour cette séquence à la fois un rappel de récit qui permettraient aux élèves de transmettre leur propre compréhension du conte mais également des entretiens individuels privilégiant le dialogue afin de permettre à l'enseignant de poser davantage de questions et d'inviter l'élève à réfléchir sur le récit.

3.3. Le rôle de l'enseignant

De la même manière qu'il a permis d'observer les progrès et compétences des élèves, ce tableau a permis de mettre en lumière certaines pratiques enseignantes, notamment en mettant en valeur le fait qu'aucun élève n'a produit de rappel de récit sans intervention de l'enseignant.

Comme nous l'avons précisé dans la partie théorique, ce sont bien, selon Elizabeth Bautier, les «modalités d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux élèves de comprendre ce qui est attendu par l'enseignant et les situations de travail» (2015, p.12) Dès lors, la médiation langagière de l'enseignant est capitale aux élèves pour l'apprentissage de nouvelles compétences. C'est pourquoi il m'a semblé nécessaire d'étudier la place de mes interventions dans les énoncés des élèves en posant notamment l'hypothèse que les niveaux de langage des élèves étant hétérogènes mes interventions le seraient également et rempliraient notamment un rôle différenciateur.

3.4.1. Différents type d'interventions

Il est désormais nécessaire d'analyser plus en profondeur toutes ces interventions que j'ai pu effectuer auprès de mes élèves. Tout d'abord j'observe que mes interventions

sont de différentes sortes et interviennent à plusieurs niveaux dans la production des élèves. J'ai donc classé mes interventions en cinq grandes catégories, chacune d'entre elle étant également divisée en sous-catégories:

- **Les questionnements sur le récit:**
 - Les questionnements inducteurs invitent l'élève à rester dans l'activité et à poursuivre son récit, en l'interrogeant sur la suite de ce dernier. (ex: «Et que se passe-t-il? / Mais que se passe-t-il?»). J'ai majoritairement effectué ce type de relances lorsque l'élève marquait une pause.
 - Les questionnements dont le but est d'interroger la compréhension de l'élève soit pour l'inciter à corriger une erreur (ex: Est-ce qu'elle est juste jolie sa maison au troisième petit cochon?) soit pour l'amener vers une compréhension plus fine et plus détaillée (ex: «Et pourquoi elle ne tombe pas?»)
- **Les reformulations:**
 - Les reformulations récapitulatives dont le but est de reprendre l'énoncé de l'élève afin de lui donner un repère clair et de lui permettre de continuer son récit. (ex: «Lo disait..Euh.. C'est quelle maison.. Attends..La madame est ce que tu peux me donner... Il le disait oui.. Il le prenait. Il mettait il construisait sa maison.. Et tout a coup le loup arrivait.. Ils sont allés se cacher» → «Alors, les trois petits cochons ont construit chacun une maison.»)
 - Les reformulations grammaticales n'interviennent pas nécessairement à un moment de doute de l'élève mais lorsque celui-ci formule sa phrase de telle manière qu'il est nécessaire de la reformuler afin qu'il garde en mémoire un énoncé clair. (ex: «Il disait.. Il disait la plus maison elle était solide.» → **«Le petit cochon construit sa maison et dit que c'est la plus solide.»**)
 - Les reformulations avec amplification ajoutent une information supplémentaire. (ex: «Il construit sa maison.. Tout en épines... Il est content.» → «Le deuxième petit cochon construit sa maison **tout en épines**. Il est content **parce qu'il pense que sa maison est la plus jolie!**»)
- **Les amorces** entament un mot ou une phrase afin d'aider l'élève hésitant ou incertain à poursuivre son récit. (ex: « *Le toit était en paille...* » / «*é...* » pour « *épines* »). Cette amorce peut intervenir dès le début du rappel de récit pour les

élèves qui auraient du mal à rentrer dans l'exercice ou n'oseraient pas raconter. (ex: «Il était... »).

- **Les encouragements**

- Cette intervention peut notamment intervenir au cours du rappel de récit pour inciter l'élève à continuer son récit et le rassurer lors d'un moment de doute. Cela peut prendre la forme d'une validation simple (ex: «*D'accord* »/ «*Oui* ») ou d'un encouragement directement adressé à l'élève (ex: «*C'est très bien Ulysse! Tu vas y arriver!*»). On note un rapport plus personnel dans ces interventions puisqu'elles contiennent majoritairement une adresse directe à l'élève.
- Cette intervention est aussi systématique en clôture du rappel de récit pour terminer l'activité sur une note encourageante! (ex: «*Et bien Maïly tu as très bien raconté! Tu fais de très gros progrès ! Bravo!*»).

- **Les interactions relatives à l'activité en elle-même** qui encadrent le rappel de récit en tant qu'activité langagière.

- Les interventions méthodologiques permettent de donner des conseils à un élève qui hésiterait et se trouverait dans une impasse. (ex: «*Super Mila continue! N'hésite pas à bouger les personnages sur la maquette, ça t'aidera!*»)
- On peut également compter les interventions dédiées à la répartition de la parole dont le but est de rendre la parole à l'élève. (ex: «*D'accord! Je te laisse continuer!*»)
- Enfin, on peut également compter des interactions en dialogue avec l'élève, souvent sous la forme de questions fermées, dont le but est d'interroger l'élève sur sa progression dans le rappel de récit. (ex: «*Tu ne sais plus?*» «*D'accord, tu as fini?*»)

3.4.2. Etat des lieux des interventions

Dans un premier temps, on peut observer que sur l'ensemble des rappels du récit des Trois petits cochons, je suis intervenue à 230 reprises. Sur ces diverses relances, certaines interventions sont majoritaires.

En effet, on peut compter 83 questionnements et 80 encouragements. Cela correspond à 36% et 35% des interventions, soit à 71% si on cumule les deux catégories.

Le rappel de récit est un exercice parfois difficile pour les élèves et j'observe notamment que la plupart de mes interventions et *a fortiori* celles relevant de l'encouragement et de la validation interviennent à la suite d'hésitations marquées soit verbalement (ex: «euh...» / «je ne sais plus») soit par une interruption dans le récit. La validation et l'encouragement sont des formes d'étayage, de maintien de l'activité que j'utilise quotidiennement dans les apprentissages afin de pouvoir poursuivre l'activité et ce tout particulièrement lorsque celle-ci peut présenter des obstacles importants à l'élève.

Les questionnements sont également récurrents. Cela concerne les questions relatives à l'avancée du rappel de récit (ex: «Tu as fini?») ou incitant l'élève à revenir sur des points précis du récit (ex: «Mais est-ce que c'est le premier?» - «Aaaaaah. [tourne les pages] c'est le deuxième!» - «Tu es sûr?»). Mais les questions ouvertes à caractère narratif voire descriptif (ex: «Qu'est-ce qui se passe?») mais également, dans une moindre mesure, à caractère interprétatif (ex: «Pourquoi il est content?»).

Une grande majorité de ces questions a pour but de permettre à l'élève de remettre en question son récit afin de le corriger. Cette pratique me paraissait plus pertinente que les amorces de phrases¹⁰ pour permettre à l'élève de poursuivre la trame de son récit, cependant je la remettrai en question dans une prochaine sous-partie. Cette prédominance des questionnements m'a interrogée sur ma représentation de la compréhension de récits puisque de nombreuses questions peuvent rappeler celles qui composent fréquemment les questionnaires de compréhension littéraire, et se rapportent souvent à des éléments textuels et explicites qu'à des inférences ou éléments de compréhension implicite.

En revanche j'ai été surprise par le peu de reformulations effectuées. En effet dans ma représentation du rappel de récit cela m'apparaissait comme étant l'intervention la plus importante afin de réguler le récit. A ce titre dans plusieurs retranscriptions je peux observer des formes agrammaticales que je n'ai donc pas corrigé dans la mesure où elles ne perturbaient pas l'avancée du récit.

Ainsi, j'ai pu faire un premier état des lieux des interventions que j'ai mené auprès de mes élèves, cependant afin de réellement répondre à la problématique, il est nécessaire que j'analyse la portée différenciatrice de ces interventions.

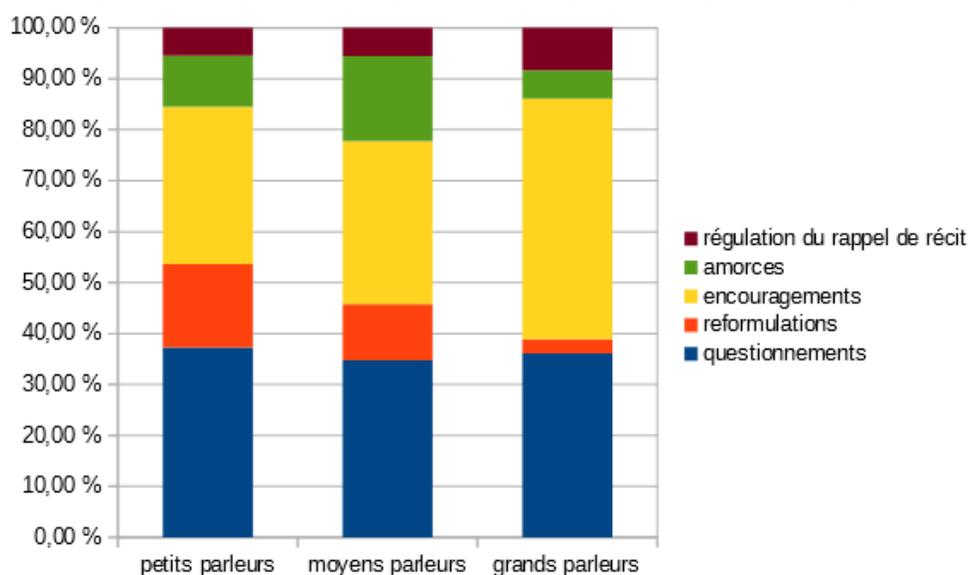
10. Les amorces représentent seulement 11 % de mes interventions

3.4.3 Des interventions différenciées

Afin de répondre plus précisément à l'hypothèse selon laquelle les interventions de l'enseignant constitueraient une forme de différenciation entre les élèves et varieraient donc selon le niveau de langage de ceux-ci, j'ai décidé d'écarter deux productions d'élèves « grands parleurs »¹¹ afin d'avoir le même nombre d'élèves dans chaque catégorie, soit cinq élèves. Il me faut également nuancer mes propos en rappelant que les rappels de récits ont été effectués à divers moments de la séquence et dès lors tous les élèves n'ont pas rappelé la même quantité d'épisodes et la longueur des énoncés, dès lors, est variable.

Si on comptabilise les interventions que j'ai menées sur les retranscriptions sélectionnées, on observe que leur nombre décroît de manière significative à mesure que le niveau de langage des élèves augmente. En effet, pour 217 interventions au total sur les 15 retranscriptions, 110 ont eu lieu avec des petits parleurs, 71 avec des moyens parleurs et 36 avec des grands parleurs. Cette première observation valide ainsi l'hypothèse selon laquelle les petits parleurs ont un plus grand besoin d'étayage de la part de l'enseignant.

Il est nécessaire d'étayer cette réflexion par l'analyse des différents types d'intervention en fonction du niveau de langage des élèves. On peut observer la répartition suivante:



11 Il s'agit des productions de «Amir » et «Mila2 »

Dans un premier temps j'observe qu'à l'échelle de chaque groupe d'élèves, la proportion de questionnements par rapport au nombre total d'intervention semble similaire. En revanche, en se penchant plus particulièrement sur la sous-catégorie des questionnements réflexifs visant à interroger la compréhension de l'élève, on peut observer des disparités. En effet, pour les grands parleurs un seul de ces questionnements (soit 1/9) résultait d'une erreur ou imprécision de l'élève et avait donc pour but de l'inviter à corriger son récit. Dans la catégorie des moyens parleurs on comptabilise 3 questionnements sur 10 avec cet objectif. Si cela augmente, cela reste malgré tout peu significatif. En revanche dans la catégorie des petits parleurs 17/30 questionnements ont cet objectif, soit plus de la moitié. On peut ainsi faire l'observation que plus le niveau de langage de l'élève est élevé moins je l'interroge sur des éléments textuels relatifs au déroulement général et chronologique de l'histoire et plus je dirige mes questions vers les relations causales ou les intentions des personnages. Cette observation me pose donc question dans la mesure où dans ma partie scientifique j'ai pu développer l'idée selon laquelle les pratiques du professeur sont importantes pour permettre à l'élève des apprentissages.

Un deuxième point intéressant se situe au niveau des encouragements et validations. En effet, peu importe le niveau, ils sont extrêmement présents. On peut cependant observer des disparités au niveau de leur formulation. Avec les grands parleurs je m'aperçois qu'ils sont rarement couplés avec un autre type d'intervention, en revanche chez les moyens et petits parleurs c'est fondamentalement différents et on trouve plus fréquemment des encouragements couplés avec une amorce (ex: «*C'est vrai Ilyas... Il achète des briques et après...*»), une reformulation (ex: «*D'accord! Il était une fois trois petits cochons qui vivaient à la ferme. Ils voulaient construire leur maison à eux!*») ou un questionnement inducteur (ex: «*D'accord! Que veulent-ils faire les trois petit cochons?*»). Encore une fois, j'analyse ceci comme une intervention de mes propres représentations: l'activité étant plus difficile pour cet élève j'allège sa tâche de manière presque automatique.

Je remarque également une diminution du nombre de reformulations à mesure que le niveau de langage des élèves augmente. Chez les grands parleurs, la seule reformulation effectuée est grammaticale. Avec les petits et les moyens parleurs, la plupart des reformulations ont un objectif récapitulatif et témoignent donc d'un besoin de cadre et de repères plus important. Cependant, entre ces deux niveaux de langage on

observe tout de même des différences dans la mesure où avec les petits parleurs, j'ai davantage reformulé en corrigeant grammaticalement ou en ajoutant des informations.

Pour conclure, on peut dire que les interventions de l'enseignant semblent en effet tributaires du niveau de langage des élèves et semblent donc exercer une forme de différenciation. Il est intéressant de noter que les différences se creusent tout particulièrement avec les grands parleurs qui bénéficient de beaucoup moins d'interventions. Dès lors le niveau de langage semble influencer l'enseignant dans ses interventions mais les représentations de celui-ci semblent également jouer un rôle important.

3.4.4 Écarts entre les résultats obtenus et les attentes

En analysant mes interventions, j'ai pu parfois observer un écart entre ce que je voulais produire comme réaction chez l'élève et ce que j'ai obtenu.

Tout d'abord, j'envisageais mes propos et interventions comme rassurants pour l'élève afin de l'enrôler, confiant, dans l'activité. Le langage oral et le récit étant donc des exercices parfois intimidants, il me semblait devoir jouer un rôle rassurant en ce sens, notamment auprès des élèves les plus fragiles au niveau du langage. En ce sens mes interventions m'ont paru pertinentes puisque les élèves ont systématiquement essayé de continuer leur récit.

De même, le rappel de récit constituant un acte de compréhension, il me paraissait plus pertinent d'aider les élèves en leur posant des questions plutôt qu'en effectuant des amorces de phrases ou de mots:

Thiméo: [...]La maison ne tombe pas!

Moi: Ah bon?

Thiméo: Euuh..

Moi: Pourquoi elle ne tombe pas?

Thiméo: Le cochon est plus intelligent!

Moi: Pourquoi?

Thiméo: ...

Moi: Elle est comment sa maison?

Thiméo: En briques...

Moi: Oui c'est vrai! Mais comment il la trouve?

Thiméo: Ah ! Elle est solide!

Moi: D'accord !

Thiméo: ...

Moi: Alors le loup souffle, tape du pied, cogne mais la maison en briques ne tombe pas !

Thiméo: ...

On peut le voir dans l'exemple ci-dessus, mes relances avaient pour objectifs de permettre à Thiméo d'approfondir son récit en explicitant davantage son récit et en établissant des liens de causalité qu'il n'aurait pas effectué plus tôt.

Cependant, on peut d'ores et déjà remarquer certaines limites. Les relances que j'ai effectué ont souvent joué un rôle disruptif et ont perturbé l'élève dans son rappel de récit et ce peu importe son niveau de langage. A la lecture de mes interventions, il apparaît donc évident que les relances doivent être questionnées et réfléchies. En effet, on a pu dire précédemment que les certains élèves, principalement les petits et moyens parleurs, avaient des difficultés à produire un énoncé complet et unifié. Cependant on peut observer que mes interventions en jouant ce rôle disruptif ont contribué à faire de certains rappels de récit des dialogues prenant la forme de questions et de réponses. On peut s'appuyer sur cet exemple:

Moi: D'accord ! Et elles sont comment leurs maison ?

Antonin:... Euh... Jolies ?

Moi: Ils trouvent leurs maisons jolies les deux petits cochons ?

Antonin: Euh... Oui !

Moi: D'accord !

Antonin: ...

Moi: Je te laisse continuer Antonin !

Antonin:...

On peut ainsi observer que les réponses de cet élève prennent la forme de mots phrases ou de mots uniques et que l'élève a ici répondu comme il aurait pu répondre à un questionnaire, et n'a pas poursuivi son récit. Dès lors il faut non seulement réfléchir à la pertinence et à la fréquence des interventions mais également à la forme de celles-ci.

De même, bien que j'ai tenté de les limiter, j'ai pu observer un certain nombre d'amorces dans mes relances et en les analysant, j'ai pu constater qu'elles amenaient également souvent l'élève à se reposer sur les relances de l'enseignant et à attendre ses interventions pour poursuivre son récit:

Moi: Alors, les trois petits cochons ont construit chacun une maison. Le premier a construit une maison en...

Ibekelia: ... [je montre la maquette] Ah ! En paille.

Moi: Le deuxième a construit une maison en...

Ibekelia: En bois.

Moi: Et le troisième...

Ibekelia: En briques.

Pour conclure cette partie, on peut valider l'hypothèse selon laquelle les interventions de l'enseignant sont de plusieurs types, peuvent jouer un rôle différenciateur et ont bien pour objectif d'aider l'élève à progresser dans son rappel de récit tout en approfondissant ce dernier. Cependant, dans la réalité, ces relances doivent être réfléchies en amont et peuvent être des gestes contre productifs et empêcher l'élève de construire correctement son récit.

Conclusion

Pour conclure on peut commencer par rappeler la problématique: Dans quelle mesure le rappel de récit constitue-t-il l'objet d'un apprentissage commun susceptible de permettre la compréhension d'un texte et de rendre compte de cette compréhension?

Au travers de ce mémoire, on a pu observer que les activités de rappel de récit et les diverses modalités qui l'accompagnaient ont permis à l'ensemble des élèves d'améliorer leurs compétences langagières et de développer pour une majorité d'entre eux des automatismes nécessaires à la compréhension d'un texte. Ainsi, des élèves qui n'osaient pas raconter et entrer en communication sans relances fréquentes de l'enseignant étaient capables à la fin de la séquence de construire un énoncé de manière autonome en y créant du lien et de la cohérence. Cependant, certains élèves présentent encore des difficultés et les automatismes liés à l'implicite en particulier n'ont pas été entièrement assimilés par tous les élèves.

Il est également possible de valider l'hypothèse selon laquelle plus le niveau de langage de l'élève sera élevé, moins l'élève aura de difficultés à comprendre le conte et à transmettre cette compréhension à travers un récit cohérent, structuré, syntaxiquement correct. Celle-ci doit cependant être nuancée. En effet, nous pouvons valider l'hypothèse concernant les variables didactiques puisque certaines modalités favorisent l'appropriation du récit là où d'autres risquent de maintenir les élèves dans du langage en situation. Dès lors, il est nécessaire d'envisager un prolongement et de nouveaux gestes afin d'aider l'ensemble des élèves à accéder à l'implicite d'un texte en s'émancipant entre autre de l'écrit et de l'illustration.

De même la présence de l'enseignant doit être réfléchi. Le rappel de récit de par la création d'une interaction privilégiée avec l'enseignant permet également d'accéder à un autre niveau de compréhension du récit. Cependant ces interventions doivent être dosées afin de ne pas complexifier la tâche de l'élève et l'écarter d'un réel rappel de récit.

Enfin, à l'issue de l'analyse, la question de l'avertissement et de la morale des contes à finalement été très peu investie. Il pourra être intéressant éventuellement de l'interroger davantage, sur un plan interdisciplinaire en interrogeant avec les élèves et en fonction de leur âge les valeurs civiques et morales que l'on peut dégager de ces récits.

Bibliographie

Littérature de jeunesse

PENNART, G. DE. (2000). *Le loup sentimental*. Kaléidoscope.

FAUCHER, P., & MULLER, G. (2018). *Trois petits cochons*. Père Castor-Flammarion.

GRIMM, J., GRIMM, W., & LE GOFF, H. (2017). *Le loup et les 7 chevreux*. Magnard jeunesse.

GRIMM, J., & GREEN, I. (Éds.). (2010). *Le Petit Chaperon rouge : Un conte*. Père Castor-Flammarion.

PERRAULT, C., & BADEL, R. (2018). *Le petit poucet*.

Textes institutionnels

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE - B.O Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – Documents d'accompagnement - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie IV.3 La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement 2017c

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – Documents d'accompagnements – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie III.1 - L'écrit - Découvrir la fonction de l'écrit 2015

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – Documents d'accompagnements – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Partie IV.1 Les ouvrages pour la classe 2017a

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – Documents d'accompagnements – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Partie IV.2 Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires 2017b

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE - Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – édition 2019

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – La littérature à l'école – Liste de références.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, & DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP : Un guide fondé sur l'état de la recherche : nouvelle édition 2019*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. SCÉRÉN-CNDRP.

DGESCO. (2018a) *La littérature à l'école: Listes de référence Cycle 2*

DGESCO. (2018b) *La littérature à l'école: Listes de référence Cycle 3*

DGESCO.. (2020). *La Littérature à l'école: Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire*.

Théorie littéraire

BETTELHEIM, B. (1998). *Psychanalyse des contes de fées*. Hachette

BREMOND, C. « Le meccano du conte », Magazine littéraire. Contes et mémoires du peuples, n° 150, 1979, p. 13-16

SORIANO, M. (2005). L'enfance de l'art: Contes d'animaux, contes d'avertissement, formulettes. *Conte en bibliothèque* (p. 79-90). Cercle de la librairie.

Sciences de l'éducation

Rayou, P. (2019). *L'origine sociale des élèves*. Retz Editions.

Centre Alain Savary. (2013, septembre 27). Réaliser un enseignement explicite. Consulté le 25 avril 2020,

à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/documents-assises-ep-2013/realiser-un-enseignement-explicite/view>

Didactique:

BAUTIER, E. (2006) «Des exigences pour entrer dans la culture commune L'exemple de la langue» *Diversité*, n°144 p61-71

POPET, A., HERMAN-BREDEL, J., & ROUZÉ, M. (2014). *Le conte et l'apprentissage de la langue : Maternelle-CP*. Retz.

TERWAGNE, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 11-20.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 9-38.

TAUVERON, C. "*Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ?*" extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français " Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000

BRIGAUDIOT, M., & EWALD, H. (1990). Construction du récit en section de petits. *Repères*, 2(1), 87-96.

Pédagogie:

BOIRON, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : Effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle¹. *Repères*, 50, 83-104.

DRUSCH, M. (2018). Raconter ensemble. L'exemple de l'épisode de la rencontre avec la chatte dans Danger dans le potager. *Pratiques*, 177-178.

GILABERT, H. (2001). *Apprendre à lire en maternelle*. ESF.

CAMPOLI, C., & TAUVERON, C. (2006). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM*. Hatier

CEBE, S. & GOIGOUX, R. (2017) «Préambule» *Narramus*. Retz

CANUT, E. & VERTALIER, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179(4), 51-66.

GENNAÏ, A., & CELLIER, M. (2016). Le « sac à histoires » : Un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1. *Repères*, 54, 79-100.

Annexes

Annexe 1 Transcriptions des rappels de récit du Petit Chaperon Rouge

Eowyn – avec l’album – grand parleur

Eowyn: Le petit chaperon rouge, il rencontre le loup et le loup il dit au petit chaperon rouge « où vas-tu ? »

Alors le petit chaperon rouge lui dit « je vais rendre visite à ma grand-mère » [pause] « qui est malade » dit le petit chaperon rouge.

Et... Et le petit... Et le loup dit que « que portes-tu » et le petit chaperon rouge il dit « je porte une galette pour ma grand-mère et du vin »

Moi: Très bien ! Le petit chaperon rouge lui répond « Je porte une galette et du vin pour ma grand-mère »

Eowyn: Oui et... Et ...

[Pause]

Moi: Et ensuite le loup lui demande....

Eowyn: Et... Et le loup lui demande au petit chaperon rouge « Où habite ta grand-mère? ».

[Pause]

Moi: Alors le petit chaperon rouge lui répond...

Eowyn: « Ma grand-mère elle habite de l’autre côté de la forêt. »

Moi: Alors le petit chaperon rouge lui répond: « Ma grand-mère habite de l’autre côté de la forêt sous le chêne ». C’est très bien Eowyn ! Merci

Mila – avec la maquette – grand parleur

Mila: En fait, le petit chaperon rouge il rencontre le loup.

[Pause]

Moi: Mais où rencontre-t-il le loup ?

Mila: Dans la forêt.

[Pause]

Moi: Et que se passe-t-il ?

Mila: En fait, en fait, il lui dit « Où vas tu comme ça de si bonne heure petit chaperon rouge ? » Et il lui répond: « Chez ma grand-mère qui est malade ».

[Pause]

Moi: D'accord et que lui dit-il encore?

Mila:...

Moi: Que lui demande encore le loup?

Mila: « Qu'est-ce que tu transportes comme ça ? » et la petite fillette elle lui répond « Je lui porte une galette, une cuillère et du vin pour ma grand-mère qui est malade. »

Moi: C'est ça Mila. Le loup lui demande: « Que portes tu petit chaperon rouge ? » et la petite fille lui répond: « Je porte une galette et du vin à ma grand-mère qui est malade ».

Mila: Oui et... Et... Le loup... Et..

Moi: Et le loup lui demande encore...

Mila: Et le loup demande « Où habite-t-elle, ta grand-mère? » Et il lui répond « Au fond des trois chênes et puis, puis il y a des noisetiers. »

Moi: C'est très très bien Mila. Le loup lui demande: « Où habite-t-elle ta grand-mère ? ». Le petit chaperon rouge lui répond: « Elle habite de l'autre côté de la forêt, sous le grand chêne près de trois noisetiers ».

Antonin – avec l'album – petit parleur

Antonin: Il était une fois une... Une adorable petite fille. Sa mamie lui faisait beaucoup de cadeaux.

[Pause]

Moi: C'est bien Antonin, continue. Il était une fois, une adorable petite fille. Tout le monde l'aimait beaucoup et sa grand-mère lui faisait souvent des cadeaux. Un jour elle lui a offert...

Antonin: Elle lui offre un petit chaperon... Un petit chaperon rouge...

[Pause]

Moi: Un jour, sa grand-mère lui a offert un petit chaperon rouge et depuis...

Antonin: On l'appelle le petit chaperon rouge.

[Pause]

Un jour, sa maman elle lui demande « Va porter ça ... Viens porter une galette avec un peu de vin à ta grand-mère qui est malade. »

Moi: C'est bien Antonin: Un jour sa maman lui demande: « Ta grand-mère est malade. Porte lui une galette et du vin ».

Antonin: ...

Moi: Que lui dit-elle d'autre?

Antonin: Elle lui dit de faire très très attention et « Attention, ne saute pas à droite à gauche ».

Alors.. Alors..

[Pause]

Alors la petite fille.. La petite fille elle lui répond « D'accord je vais être sage »

[Pause pour tourner la page]

Antonin: Là, là, la petite fille, elle rencontre le loup.

Moi: C'est bien mais attends Antonin. La petite fille lui répond qu'elle sera sage et s'en va voir sa grand-mère... Sur le chemin...

Antonin: Sur le chemin elle rencontre un loup et elle a pas peur... Mais il est méchant... Le loup lui demande « Bonjour petit chaperon » et où elle va comme ça.

Moi: C'est très bien Antonin. Sur le chemin elle rencontre un loup. Elle ne sait pas que c'est une très méchante bête et n'en a pas peur. Le loup lui dit alors: « Bonjour petit chaperon rouge ! Où vas-tu comme ça ? »

Antonin: Oui «Où, où, où, où vas-tu comme ça ?.. »

[Pause]

Moi: Et que fait le petit chaperon rouge ?

Antonin: Elle lui répond.

Moi: Oui elle lui répond. Elle lui répond...

Antonin: Elle lui répond « Bonjour le loup... Ma mamie habite dans la forêt sous le chêne. »

Moi: Alors, le petit chaperon rouge lui répond: « Je vais chez ma grand-mère qui est malade. Je lui porte une galette et du vin ça lui fera du bien. »

Antonin:...

Moi: Alors le loup lui demande:

Antonin: Où habite sa mamie ! Et, et, et le loup... Le petit chaperon lui dit « Dans la forêt. »

Moi: Le loup demande au petit chaperon rouge: « Où habite ta grand-mère ? » Et le petit chaperon rouge lui répond: « Elle habite de l'autre coté de la forêt ». C'est très bien Antonin.

Antonin: Le loup maintenant il veut manger le petit chaperon rouge et la mamie.

[pause]

Moi: Le loup a très envie de dévorer à la fois la grand-mère et le petit chaperon rouge, alors il réfléchit.

Antonin: ...

Moi: Il lui demande...

Antonin: « Pourquoi tu ramasses pas des fleurs ?.. Elles sont jolies. » Alors... Alors le petit chaperon rouge ramasse des fleurs.

Moi: Le loup lui demande alors: « Pourquoi ne regardes-tu même pas les fleurs ?.. Elles sont pourtant si jolies ». Le petit chaperon rouge pense alors qu'elle a du temps et part ramasser des fleurs. C'était très bien Antonin !

Maïly – petit parleur – sans support

Maïly: ...

Moi: Alors je t'aide en te racontant le passage juste avant, d'accord ?

Maïly: ...Oui.

Moi: La maman du petit chaperon rouge lui demande d'aller porter une galette et du vin à sa grand-mère qui est malade et habite de l'autre coté de la forêt. Elle lui dit: «fait bien attention sur le chemin et ne court pas à droite à gauche ». Le petit chaperon rouge lui répond: Oui je ferai attention et elle s'en va...

Maïly: ...

Moi: Que se passe-t-il maintenant ?

Maïly: ...

Moi: Regarde la maquette ça va t'aider

Maïly :....

Moi: Le petit chaperon rouge rencontre...

Maïly: ...Le loup ?

Moi: Oui ! Le petit chaperon rouge rencontre le loup.

[pause]

Moi: Et que demande le loup au petit chaperon rouge ?

Maïly: ...

Moi: Le loup demande au petit chaperon rouge: « Où... »

Maïly: « Où vas tu ? »

Moi: C'est ça Maïly. Je te laisse continuer..

Maïly: ... Je vais rendre visite à ma mère-grand... Je lui amène une galette.

[pause]

Moi: Très bien! Le petit chaperon rouge lui dit « Je vais voir ma grand-mère qui est malade, je lui porte une galette et du vin »

Maïly:

Moi: Et ensuite que lui demande le loup ?

Maïly:

Moi: Tu penses qu'il veut faire quoi le loup, Maïly?

Maïly: ... Manger le petit chaperon rouge ?

Moi: Juste le petit chaperon rouge ?

Maïly: Non... La grand-mère aussi...

Moi: C'est vrai ça ! Il est gourmand ! Alors a ton avis il lui demande quoi le loup ?

Maïly: ...

Moi: Est-ce qu'il peut manger la grand-mère tout de suite ?

Maïly: Non....

Moi: Pourquoi ?

Maïly: Elle est pas là.

Moi: Alors qu'est-ce qu'il peut lui demander ?

Maïly:...

Moi: Le loup demande « Où... ? »

Maïly: « Où est ta grand-mère? »

Moi: C'est ça: Le loup demande au petit chaperon rouge: « Où habite ta grand-mère ? »

Et le petit chaperon rouge...

Maïly: Le petit chaperon rouge... Le petit chaperon... Il répond: « Ma grand-mère elle habite dans la forêt... De l'autre coté de la forêt... »

Moi: D'accord Maïly... Le petit chaperon rouge répond au loup: « Ma grand-mère habite de l'autre coté de la forêt sous le chêne, près des noisetiers » Tu as fini pour l'instant?

Maïly: Oui..

Moi: D'accord Maïly! Merci beaucoup!

Blanche – grand parleur – avec l'album

Blanche: En fait, la petite fille elle part cueillir des framboises et des fleurs.

[pause]

Moi: Le petit chaperon rouge s'enfonce alors dans la forêt et cueille des fleurs, de plus en plus...

Blanche: De plus en plus loin parce qu'elle pense qu'elle a le temps.

[pause]

Moi: C'est bien. Et pendant ce temps...

Blanche: Pendant ce temps, le loup il veut manger la grand-mère. Alors il va.. Il va tout droit chez la mamie.

[pause]

Moi: Alors le loup...

Blanche: Le loup va tout droit chez la grand-mère et frappe à la porte. La grand-mère dit « Qui est là ? »

[pause]

Moi: Alors le loup répond...

Blanche:...

Moi (en montrant l'image): Le loup...

Blanche: Le loup lui dit « C'est ta petite fille, je t'amène du vin et une galette. »

Moi: C'est bien Blanche. Le loup dit « C'est moi! Le petit chaperon rouge! Je t'apporte du vin et une galette, tu te sentiras mieux ». Alors la grand-mère lui dit:

Blanche: La grand-mère lui dit « Tire la bobinette et la chevillette cherrera. »

[pause]

Moi: Pourquoi lui dit-elle de faire ça?

Blanche: Parce qu'elle est trop vieille et trop fatiguée pour se lever.

Moi: La grand-mère lui dit: « Je suis trop faible... »

Blanche: « Je suis trop faible et trop fatiguée pour me lever. Tire la bobinette et la chevillette cherrera. »

Moi: C'est bien Blanche, continue ! Alors le loup...

Blanche: Le loup, il pousse la porte, il entre et ouaaaaaah et la grand-mère, elle a peur et elle crie et le loup il mange la grand-mère. Il va dans le lit et il met les habits de la grand mère.

Moi: C'est très bien Blanche.

Ibekelia – moyen parleur – avec la maquette

Moi: Alors Ibékélia raconte moi ce qu'on a lu aujourd'hui !

Ibékélia: [joue avec la maquette sans parler]

Moi: Ibékélia si tu ne racontes pas l'histoire tout haut je ne vais pas comprendre.

Ibékélia: Je ne sais pas commencer...

Moi: Alors la dernière fois on a vu: « Le petit chaperon rouge s'enfonce dans la forêt pour cueillir des fleurs et pendant ce temps le loup part tout droit chez la... »

Ibékélia: Ah ! Chez la grand-mère ! Parce qu'il veut la manger. Il frappe à la porte Toc Toc ! Après la mère grand répond: « Qui est là ? » [imite la voix chevrotante] Et le loup et le loup.. Je sais plus..

Moi: Que veut faire le loup?

Ibekelia: Manger la mamie.

Moi: Est-ce qu'il va lui dire qu'il veut la manger ?

Ibekelia: Non ! Il ment. Il lui dit: « Je suis le petit chaperon, je t'apporte un petit pot de beurre, un vin et une galette » Mais Mais [Pause]

Moi: La grand-mère lui répond:...

Ibékélia: Je suis trop vieille pousse le loquet. Alors, il pousse et il entre... Après AAAAAAH, la grand-mère a peur et il mange le loup la grand-mère. [Pause]

Moi: Et c'est tout ?

Ibekelia: Eeeuh.. Il met son bonnet rose et il va dormir dans le lit...

Moi: Pourquoi il fait ça ?

Ibekelia:... Euh... Je sais plus

Moi: Est-ce qu'il veut qu'on le trouve ?

Ibekelia: Non ! Est caché !

Moi: Pourquoi il se déguise et se cache ? Il attend qui à ton avis ?

Ibekelia: Eeuh le petit chapereau. Y va le manger.

Moi: C'est très bien! Merci Ibekelia

Tristan – moyen parleur – avec l'album

Moi: A ton tour Tristan! Toi, tu vas me raconter le petit chaperon rouge!

Tristan: Mais je sais plus...

Moi: On va essayer de s'en souvenir ensemble. Regarde je te relis un peu ce qu'on a vu juste avant et tu continues. Mais ne t'inquiètes pas je te montrerai les images.

Tristan: [plaintes et dispersion]

Moi: Allez, Tristan. On essaie de se concentrer, je sais que tu sais.. Je t'ai vu avec la maquette ce matin et c'était bien !

Tristan: Mais je sais pas lire...

Moi: Ce n'est pas grave tu racontes avec tes mots ! Tu n'es pas obligé de lire... On n'a pas appris à lire, c'est normal !

Alors, le loup a mangé la grand-mère et s'est caché dans le lit, a mis les vêtements et le bonnet de la grand-mère.

Tristan: Oui.

Moi: Que se passe-t-il maintenant ? Qui arrive ? Regarde les images.

Tristan: Le petit chaperon rouge, il porte des fleurs.

[tourne la page]

« Que tu as de grands yeux, grand-mère. » « C'est pour te voir. » « Que tu as de grandes oreilles. » « C'est pour écouter. » « Que tu as de grandes dents ! » « C'est pour te manger. Grr » [Pause.]

Et il a mangé le chaperon.

Moi: Qui a mangé le petit chaperon rouge ?

Tristan: Le loup. Après il s'endort. Le chasseur arrive et il sauve la grand-mère et la petite fille. Après y tue le loup. [Pause]

La petite fille fait un câlin à sa grand-mère.

Moi: C'est fini?

Tristan: Oui

Moi: Que pense le petit chaperon rouge à la fin?

Tristan: Elle fera attention et obéira à sa maman

Moi: D'accord Tristan C'est bien merci!

Annexe 1 Transcriptions des rappels de récit du Petit poucet

Lilya – Avec la maquette – grand parleur

Moi: Alors Lilya! Que s'est-il passé dans ce qu'on a lu aujourd'hui ? Je voudrais que tu me racontes ce que nous avons lu. Est-ce que tu as besoin des images ?

Lilya: Non !

Moi: D'accord, alors je t'écoute.

Lilya: Oui. Eh bien les parents ont retrouvé le Petit Poucet et les autres enfants et ils ont mangé... Mais après ils sont pauvres... Alors après ils veulent perdre encore les enfants et... Et le petit poucet il entend encore tout. Après il réfléchit et bah il prend des cailloux.

Moi: Le petit poucet prend des cailloux?

Lilya: Oui.

Moi: Tu es sûre ? La deuxième fois que les parents veulent emmener les enfants dans la forêt le petit poucet trouve des cailloux ?

Lilya: Ah non ! La porte est fermée à clé.

Moi: C'est ça Lilya alors que fait-il ?

Lilya: Il prend des miettes. Après ils partent dans la forêt et ils perdent les enfants. Ils ont peur, y pleut, mais pas le Poucet. Mais... Mais il ne trouve pas les cailloux parce que les oiseaux ont mangé. Après y monte en haut. Y a une lumière de maison. Après ils frappent à la porte [rigole en frappant au tableau]. Y a une femme. «Bonjour madame, nous sommes perdus ».

Moi: Qui parle ?

Lilya: Le petit poucet parle.

Moi: Oui c'est ça Lilya. Le petit poucet dit «Bonsoir madame. Nous sommes perdus pouvons nous dormir ici cette nuit ? »

Lilya: Oui ! Mais elle dit que c'est la maison d'un ogre GRRRRR. Y mange les enfants.

Moi: D'accord ! C'est tout ?

Lilya: Non après et ben le petit poucet il dit « Pitié juste cette nuit ou c'est la forêt qui va nous manger » Et elle les cache. C'est tout.

Moi: D'accord! C'est très bien Lilya. Merci!

Mona – avec l'album – moyen parleur

Mona: Ils veulent... Ils veulent...

Moi: Attends Mona, retourne sur la dernière page, ça va peut-être t'aider.

Mona:...

Moi: Le petit poucet et ses frères sont rentrés à la maison..

Mona: Oui

Moi: Et que font-ils ?

Mona: Ils mangent la viande. Mais après c'est fini.

Moi: D'accord, c'est fini et il n'y a plus d'argent... Les parents sont encore p...

Mona: Pauvres !

Moi: Oui les parents sont de nouveau pauvres. [PAUSE]

Alors que font-ils ? Que se passe-t-il ?

Mona: ...[dispersion]

Moi: Oui mais ça ce n'est pas l'histoire, Mona. Regarde bien la page et essaie de te souvenir de la maquette. Que font les parents ?

Mona: Ça recommence.

Moi: Qu'est-ce qui recommence ?

Mona: ...

Moi: Les parents décident d'emmenner les enfants... Ou emmènent-ils les enfants ?

Mona: Dans la forêt. Pour les perdre encore !

Moi: D'accord. Et que font les autres personnages, là ? Regarde cette image.

Mona: C'est le petit poucet.

Moi: Oui et que fait-il ?

Mona: Il réfléchit. Il prend des cailloux.

Moi: Il prend des cailloux la deuxième fois ? Tu es sûre ?

Mona:...

Moi: La deuxième...

Mona: Ah non ! Du pain !

Moi: C'est très bien Mona ! Et donc, que se passe-t-il ?

Mona:... Je sais plus.

Moi: Essaie de te rappeler, ça ressemble à la première fois où les parents ont perdu les enfants mais ça ne finit pas pareil !

Mona:... Ils vont loin dans la forêt... Ils ont peur...

Moi: Qui a peur ?

Mona: Les petits poucets

Moi: Le petit poucet et ses frères ont peur. Mais pourquoi ont-ils peur ?

Mona: Parce que les parents sont partis. Les ont laissés loin.

Moi: Et que fait le petit poucet ?

Mona: Il laisse le pain.

Moi: Pourquoi?

Mona: Pour rentrer. Mais il peut pas.

Moi: Ah bon ? Pourquoi il ne peut pas rentrer ?

Mona: Parce que le pain est plus là.

Moi: Très bien Mona ! Et que font les enfants ? Regarde bien l'image. Rappelle toi on a bougé les enfants sur la maquette.

Mona: Oui. Ils ont peur. Il pleut. Le petit poucet, il voit une madame.

Moi: Le petit poucet voit directement une madame?

Mona: ...

Moi: Regarde sur l'image il y a de la ..

Mona: Lumière !

Moi: C'est la lumière d'une...

Mona: D'une maison ! Mais c'est la maison d'un ogre GRRRR !

Moi: Oui ! Ils n'ont pas de chance ! Que font-ils ?

Mona: Le petit poucet il veut rester sinon la forêt va les manger.

Moi: Oui c'est très bien Mona ! Le petit poucet demande à la femme de l'ogre s'ils peuvent rester pour la nuit pour ne pas être mangés par les loups.

Annexe 2 Transcriptions des rappels de récit des trois petits cochons

Ulysse – moyen parleur – avec l'album

Moi: Alors, Ulysse, raconte nous l'histoire des trois petits cochons ! Qu'est-ce que ça raconte ?

Ulysse: Une fois, trois petits cochons qui s'ennuyaient dans la ferme...[PAUSE]

Moi: Alors que veulent-ils faire les trois petits cochons ?

Ulysse: Ils veulent faire leur maison...[PAUSE]

Moi: Ils veulent faire leur maison ! C'est ça Ulysse.

Et ensuite comment ça se passe ?

Ulysse: Ils sont pas d'accord...[PAUSE]

Moi: Oui c'est vrai que font-ils donc ?

Ulysse: ... Plus...

Moi: Tu ne sais plus ?

Ulysse: (secoue la tête en signe de négation)

Moi: Ils n'arrivent pas à se mettre d'accord... Et donc ils partent...

Ulysse: ...(hésitation) chacun de leur côté.

Moi: C'est très bien Ulysse! Tu vas y arriver!

Ulysse: ...

Moi: Alors, ensuite, qu'est-ce qu'il se passe après ? Une fois qu'ils sont partis chacun de leur côté ?

Ulysse: ... Je sais plus...

Moi: D'accord Ulysse ! C'est quand même très bien! On réessayera avec la maquette!

Mila – grand parleur – avec la maquette (1)

Mila: Il était une fois, trois petits cochons qui s'ennuyaient à la ferme.

Ils voulaient leur maison à eux. Mais chacun voulait la construire à son idée. « Moi je la voudrais comme ci. » « Moi je la voudrais comme ça » et « moi je la voudrais comme ci ».

[Mila change les voix a chaque changement de personnage]. Le plus jeune dit:
« Partons chacun de notre côté, on verra celui d'entre nous trois qui fera la plus belle maison ! » [PAUSE]

Moi: C'est très bien Mila, continue, tu y arrives très bien !

Mila: Il rencontre un monsieur qui porte des pailles.

Moi: Un homme qui porte de la paille. Oui !

Mila: « Voulez vous me vendre votre paille ? » « Bien sûr, oui. » Donc il construit sa maison en paille !

Le deuxième rencontre une dame avec un sac d'épines. « Voulez vous me vendre votre paille ? Euh... Vos épines ? » « Bien sûr, oui » Donc il fait une maison en épines. Le dernier petit cochon rencontre un homme qui a des briques et il lui dit « Voulez vous me vendre votre paille ? » Il construit une maison toute en briques.

Mais le loup arrive à la maison de paille. Il dit « Ouvre moi ta porte, sinon je vais te manger... Euh, je vais taper du pied ! Je vais souffler ! » « Non » Alors le loup souffle SHHHHHHHHH. La maison tombe alors alors alors le petit cochon court vite viiiiite dans la maison d'épines.

Moi: C'était vraiment très bien Mila ! Bravo !

Mila – grand parleur – avec la maquette (2)

Mila: Il était une fois trois petits cochons qui s'ennuyaient à la ferme. Ils voulaient leur maison à eux (**insiste sur «à eux »**). Mais chacun la voulait à son idée. « Moi je la voudrais comme ci ! Moi je la voudrais comme ça ! Et moi je la voudrais comme ci. »
[Pause]

Moi: Très bien ! Continue !

Mila: Ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord ! Alors le plus jeune eut une idée: « Partons chacun de notre côté et nous verrons celui qui fera la plus belle maison ! »

Ils partent chacun de leur côté ! [Pause]

Moi: Alors ? Qu'est-ce qui se passe ?

Mila: Le premier petit cochon rencontra un homme qui portait de la paille. « Voulez vous me vendre votre paille ? » «Mais oui » dit l'homme ! Alors le petit cochon acheta la paille et il fit la maison tout en paille. Les murs étaient en paille. Le toit était en paille et les fenêtres et la porte étaient en paille. Il était très heureux, il pensait que sa maison était la plus belle! [Pause]

Moi: Super Mila continue ! N'hésite pas à bouger les personnages sur la maquette, ça t'aidera !

Mila: Pendant ce temps-là, le deuxième petit cochon rencontra une femme qui portait des épines. « Voulez vous me vendre vos épines. » dit le petit cochon. « Oui. » répondit la dame. Alors le petit cochon acheta la paille... Euh les épines et construit sa maison tout en bri... Euh épines. Le toit était en épines. Les murs étaient en épines et les fenêtres et euh... La porte étaient en épines. Il pensait que sa maison était la plus belle. [Pause pour manipuler la maquette]

Le troisième rencontra un homme et un âne qui portait des briques. « Voulez vous me vendre vos briques ? » « Oui. » dit l'homme alors le petit cochon acheta la paille... Euh, la brique et il fit la maison tout en briques. Les murs étaient en briques. Le toit était en briques et les fenêtres et la porte étaient en briques, euh la porte est en bois... [pause]

Moi: Continue Mila tu y arrives très bien. [pause] Que pense le troisième petit cochon à ce moment-là ?

Mila: Il pense que sa maison est la plus solide et il est très content. Pendant ce temps, le loup frappait à la porte: « Toc toc toc ouvre-moi ta porte. » « Non ! » dit le petit cochon. « Alors je tape... Je taperai, je soufflerai et je te mangerai. » Euh.. Alors le loup tapa des pieds, souffla et la maison tomba par terre. POUF. Le petit cochon courra a la maison du frère.

« Toc toc toc ouvre moi ta porte. » « Non ! » dit le petit cochon. « Alors je taperai du pied. Je cognerai, je soufflerai et je te mangerai. Et je vous mangerai tous les deux. »

Il tapa du pied, il cogna, souffla et la maison tomba. Il courut chez son frère.

« Toc toc toc ouvre moi ta porte ! » « Non ! » dit le petit cochon. « Alors je taperai du pied, je soufflerai et je vous mangerai ! »

Il tapa du pied, il cogna, il souffla ! Mais la maison ne tomba pas ! Elle était plus solide. Alors le loup monta sur le toit et voulait passer dans la cheminée. Mais les petits cochons avaient fait chauffer une marmite. Et le loup plouf tomba dedans ! Les petits cochons ont gagné ! Ils sont contents ! C'est fini !

Moi: Bravo Mila c'est très bien !!!

Sarah G – moyen parleur – avec la maquette

Sarah: Il était une fois, euh...

Moi: Alors essaie de te rappeler le début, les personnages et ce qu'ils font.

Sarah: Il était une fois trois petit cochons..

[pause]

Moi: Oui c'est tout à fait ça ! Et que font-ils ?

Sarah: Les trois petits cochons ils s'ennuyaient à la ferme. Ils voulaient construire une maison. « Moi je voudrais la faire comme ça. » « Moi je voudrais la faire comme ci. » « Et moi aussi je voudrais la faire comme ça. » [changement de ton pour le dernier cochon]

Donc ils sont partis chacun de leur côté. Le premier cochon il a vu un monsieur avec la paille. Il disait « Est-ce que moi je pourrais avoir toute votre paille ? » Il dit « Mais bien sûr ». Il construit sa maison de paille. Il pense... Il peeeense qu'elle est jolie.

Le deuxième petit cochon il a... Il avait vu une dame qui portait plein de bois. Le petit cochon il a dit « Est ce que vous pouvez me vendre toute votre brindille ? » Elle dit « Bien sûr » Donc il construit sa maison. Les murs sont en bois, tout est en bois.

Et le troisième il avait vu un âne qui portait des briques. Et le troisième petit cochon il avait dit « Est-ce que je peux avoir votre brique, s'il vous plaît ? » Et il dit « Oui bien sûr ! » Il construit tout tout en briques. Il est content parce qu'elle est jolie. [PAUSE]

Moi: Est-ce qu'elle est juste jolie sa maison au troisième petit cochon ?

Sarah: Non... Elle est solide. Ça veut dire qu'on peut pas la casser.

Moi: D'accord ! Bravo Sarah ! C'était vraiment très bien !!!

Maily – petit parleur – sans support

Maily: Il était une fois, trois petits cochons. Ils s'ennuyaient dans la ferme.

Moi: D'accord ! Que veulent ils faire les trois petits cochons ?

Maily: Ils veulent faire une maison. Hmmmm... Ils veulent pas construire la même. Le plus jeune disèrent « On va partir chacun de son côté. » Et ils partirent chacun de leur côté.

Moi: D'accord ! C'est vraiment super Maily ! Continue.

Maily: Et.. Et.. Hmm.. Le premier petit cochon il a achetèrent la paille. Il disait au monsieur « Pouvez vous me vendre la paille ? » Et le monsieur disait « Euh bien sûr » Il a construit sa maison. Le deuxième... Euh le deuxième il a croisé un monsieur... Il avait... Il avait des branches... Des fagots! Et il dit le petit cochon « Pouvez vous vendre les fagots d'épines ? » Ils disèrent « Bien sûr » Et le troisième petit cochon il achetèrent à un âne chargé de briques... Le petit cochon disèrent « Pouvez vous vendre les... Les... Les... Les briques, s'il vous plaît ? » Elle disait « Mais bien sûr » Le petit cochon construit sa maison... Et il trouvait elle était solide et belle.

Moi: Eh bien Maily tu as très bien raconté ! Tu fais de très gros progrès ! Bravo !

Sean – grand parleur – avec la maquette

Sean:

Moi: Alors Sean Comment débute l'histoire ?

Sean: Il était une fois.

Moi: C'est ça, Sean ! Essaie de te rappeler le début.

Sean: Il était une fois, trois petit cochons...

[pause]

Moi: Oui c'est tout à fait ça ! Et que font-ils?

Sean: Euh...

[Pause]

Je ne sais plus...

Moi: Ils veulent construire des...

Sean: ...

Moi: Tu ne sais plus?

Sean: (secoue la tête en signe de négation)

Moi: Ce n'est pas grave Sean on réessaiera une autre fois.

Blanche – grand parleur – avec l'album

Blanche: Il était une fois, trois petits cochons dans une ferme. Et ils veulent chacun construire une maison. Ils disent... Il y en a un qui dit « Moi je veux faire ma maison comme ça. » L'autre il dit « Moi je veux faire ma maison comme ci. » L'autre il dit « Moi je veux faire ma maison comme ça. »

[PAUSE]

Moi: Et alors ?

Blanche: ...

Moi: Qu'est-ce qu'ils font après ?

Blanche: Ils partent chacun de leur côté. [PAUSE]

Moi: Pourquoi ?

Blanche: Parce qu'ils vont construire chacun leur maison et parce qu'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord.

Le premier petit cochon il demande à un monsieur. « Monsieur pouvez vous me vendre votre paille ? » Le monsieur il dit « Oui. » Et là, il fait une maison de paille et après le troisième petit cochon il rencontre une dame et il dit « Madame, voulez-vous me vendre

votre bois ? » La dame elle dit « Oui. » et après il construit la maison. Il est content parce qu'elle est jolie. Après le troisième petit cochon il dit « Bonjour monsieur. Voulez-vous me vendre votre brique ? » Le monsieur il dit « Oui. » Et après il construit sa maison. Il est content parce qu'elle est jolie et impossible à casser.

Moi: Si elle est impossible à casser on dit qu'elle est...

Blanche: Solide !

Moi: C'est très bien tout ça, Blanche ! Bravo !

Ilyas – petit parleur – avec la maquette

Moi: Alors Ilyas je vais te demander de me raconter l'histoire des trois petits cochons. Pour t'aider on va utiliser l'album d'accord ?

Ilyas: ...

Moi: Alors essaie de te rappeler l'histoire ! Je t'écoute.

Ilyas:... [attrape les personnages de la maquette mais ne dit rien]

Moi: Il était...

Ilyas: ... Une fois... Y était une fois trois petits cochons dans la ferme...

[pause]

Moi: Il était une fois, trois petits cochons dans une ferme ! C'est bien Ilyas ! C'est comme ça que l'histoire commence ! Continue..

Ilyas: ...

Moi: Que veulent ils faire ces trois cochons ?

Ilyas: ...Y veulent construire une maison chacun. [tout bas mais avec intonation:] Comme ci.. Non, non, non, comme ça!

Y partent chacun a côté...

Moi: Oh, je comprends ! Les trois petits cochons n'arrivent pas à se mettre d'accord. Et chacun part de son côté ?

Ilyas: [hoche la tête. Bouge les personnages sans parler]

Moi: Je ne peux pas comprendre si tu ne parles pas Ilyas.

Ilyas: [rit et sourit]

Moi: Alors, le premier petit cochon...

Ilyas: Y rencontre un homme: « Voulez-vous me donner votre paille ? » [prend une grosse voix + intonation] « Mais bien sûr. » Y construit sa maison en briques...

Moi: En briques ?

Ilyas: Ah, euh, en paille... Il est content.

Moi: Pourquoi ?

Ilyas:...

Moi: Pourquoi il est content le petit cochon ?

Ilyas: Jolie ! Sa maison la plus jolie. Le deuxième petit cochon aussi il construit une maison... En brindilles !

Moi: Est-ce qu'on a dit que sa maison était en brindilles ?

Ilyas: ...

Moi: Le mot qu'on a utilisé c'était..

Ilyas:...

Moi: É...

Ilyas: Épines !

Moi: C'est ça, Ilyas !

Ilyas: Le toit est en épines (mime le toit). Le petit cochon est content.

Moi: Ah bon ? Pourquoi ?

Ilyas: Sa maison est la plus jolie. Mais elle pas solide ! Non, non, non, c'est la maison en briques qui est solide.

Moi: Ah bon ? Il y a une maison en briques ? Je ne suis pas sûre de tout comprendre. Il faut me raconter dans l'ordre. Regarde sur la maquette il n'y a pas encore de maison en briques ! Que fait le troisième petit cochon ?

Ilyas: Ah oui... Y achète des briques à un homme et un âne. « Voulez vous me vendre votre brique ? »

Moi: Il achète une brique ?

Ilyas: Oui.

Moi: Une seule brique ? Ça va suffire pour la maison ?

Ilyas: Ah non, plein !

Moi: C'est vrai, Ilyas. Il achète des briques ! Et après...

Ilyas: Il construit sa maison tout en briques. Le toit était en briques. Mais pas la porte sinon on peut pas rentrer !

Moi: C'est vrai Ilyas !

Ilyas:...

Moi: Et qu'en pense-t-il ?

Ilyas: Il trouve c'est la plus SOLIDE ! Elle cassera pas !

Moi: Ah d'accord ! J'ai bien compris, là, Ilyas !

Ilyas: [content]

Moi: Mais que va-t-il se passer ? [prend une voix inquiétante]

Ilyas:... Le loup ! « Je vais souffler, taper et te manger ! » « Non, non, non ! » (intonation)
Le loup casse la maison et le petit cochon part.

Moi: Il part comment ?

Ilyas: [en mimant] Vite vite ! Il veut pas être croqué !

[pause]

Moi: Et où part-il ?

Ilyas: Là.

Moi: C'est quelle maison celle-ci ?

Ilyas: La maison d'épines.

Moi: C'est très bien Ilyas ! Tu as fini pour le moment ?

Ilyas: Oui !

Moi: D'accord ! C'était très bien, Ilyas, bravo !

Sarah M – grand parleur – avec la maquette

Sarah: Il était une fois trois petits cochons qui s'ennuyaient dans la ferme. [pause]

Le plus jeune dit: « On verra qui fera la plus belle maison de un de nous trois. » Donc ils partent chacun de leur côté. Le premier petit cochon rencontra un monsieur. Le petit cochon demanda au monsieur « S'il vous plaît pouvez vous me vendre votre paille ? » Le monsieur répondit « Mais bien sûr. ». Le premier petit cochon fabriquait sa maison tout en paille. Le toit était en paille. Les murs étaient en paille. Les fenêtres étaient en paille et la porte en paille. Et il trouvait que sa maison était plus jolie et que le loup ne pourra pas le casser. [pause]

Le deuxième petit cochon rencontra une femme qui portait un paquet d'épines et le petit cochon demanda « Est ce que, s'il vous plaît, vous pouvez me vendre votre fagot d'épines ? » Et la dame répondit « Mais bien sûr. ». Ensuite, il continua sa maison d'épines.

[Pause]

Moi: Que ressent-il le petit cochon ?

Sarah M: Il était content. Il pensa que on ne pourrait pas la détruire et que le loup se fera piquer ! Le dernier petit cochon rencontra un monsieur qui porta plein de briques et le petit cochon dit à l'homme « Pouvez vous me vendre votre brique. » et le monsieur répondit: « Mais bien sûr. »

Et le cochon construit sa maison tout en briques. [pause]

Moi: C'est très bien Sarah ! Que se passe-t-il ensuite ?

Sarah: Et ensuite le loup frappa à la porte « Ouvre-moi la porte ! » (**prend une grosse voix**) Le petit cochon répondit « Non je n'ouvrirai pas. » « Je vais taper du pied, je cognerai et je soufflerai. » Il souffla un grand coup et ensuite il frappa du pied et ensuite la maison de paille est tombée.

Vite le petit cochon s'en alla à la deuxième maison et alla se réfugier dedans. Et après le petit co... Le loup frappa à la porte « Ouvre-moi la porte ! » « Non. » « Cogne si tu veux, frappe si tu veux, souffle si tu veux, je n'ouvrirai pas ! » Il tapa, il souffla et ensuite il détruit la maison en épines. Voilà !

Moi: D'accord ! Bah bravo, Sarah!

Akewa – petit parleur – avec l'album

A: Il était une fois, le petit cochon... A la ferme...

Moi: Il y a combien de petits cochons ?

A: Trois... Trois !

Moi: C'est ça ! Il était une fois, trois petits cochons à la ferme.

A: Une fois, trois petits cochons qui s'ennuyaient à la ferme. « Moi je la voudrais comme ça ! » « Moi je la voudrais comme ci ! » « Et moi je la voudrais comme ça ! » [pause]

Moi: Alors le troisième petit cochon dit...

Akewa: Alors le troisième petit cochon dit « Est-ce que vous pouvez me vendre s'il te plaît une paille ? » « Bien sûr. » (ton de voix)

Moi: C'est bien Akewa ! Alors, le troisième petit cochon dit: « Est-ce que vous pouvez me vendre de la paille, s'il vous plaît ? » « Bien sûr » Répond l'homme.

Akewa: Oui. Alors il construit une maison en paille. Alors il croyait que sa maison elle était la plus belle. Le troisième petit cochon il dit « Est-ce que il peut me vendre des épines, s'il te plaît ». Le monsieur dit « Bien sûr »

Moi: Attends Akewa. Qui a des épines ?

Akewa: La dame-là !

Moi: D'accord ! Donc le deuxième (insiste sur deuxième) dit: « Est-ce que vous pouvez me vendre des épines, s'il vous plaît ? » La dame dit « Bien sûr. »

Akewa: Oui ! Elle était là, là, là, la cheminée en paille...[Pause]

Moi: On est toujours sur la paille ?

Akewa: Aaaaah j'ai oublié... Epines.

Moi: Alors il a acheté les épines.

Akewa: Il a construit la cheminée en épines, la porte en épines et les fenêtres elles étaient en épines. Il croyait sa maison elle était la plus, la plus jolie du monde.

« Est-ce que madame vous y pouvez me donner vos briques, s'il te plaît. » Y dit « Bien sûr. »

Moi: C'est encore une dame ?

Akewa: Aaaaah ! Un homme et un âne !

Moi: Et qui rencontre l'homme et l'âne ?

Akewa:...

Moi: Il s'agit de quel cochon ?

Akewa: Lui !

Moi: Oui ça, c'est vrai ! Mais, est-ce que c'est le premier ?

Akewa: Aaaaaaah. [tourne les pages] c'est le deuxième !

Moi: Tu es sûre ?

Akewa: Le troisième ?

Moi: C'est ça ! Le troisième petit cochon rencontre un homme et un âne chargé de briques. Le troisième petit cochon demande: « Pouvez vous me vendre vos briques, s'il vous plaît ? » L'homme dit: « Mais bien sûr ! »

Akewa: Il disait... Il disait la plus maison elle était solide.

Moi: Le petit cochon construit sa maison et dit que c'est la plus solide.

Akewa: Oui. Ensuite... Ensuite... Le loup frappa a la maison. Toc toc toc. Tu peux taper des pieds. Tu peux souffler. Le loup y disait « Moi... Moi je vais taper du pied ! » et la maison est tombée. Il allait chez son frère. Toc toc toc (voix chantante) « Qui est là ? » « Moi ! » « Je tapais des pieds et je ouvrirai. » « Si tu veux. » Alors le loup et la maison est tombée. Les trois petits cochons s'enfuient.

Moi: Ce sont les trois petits cochons qui s'enfuient ?

Akewa: Oui ils vont chez leur frère !

Moi: Tu es sûr qu'ils sont trois à courir ?

Akewa: [regarde les image.] Deux !

Moi: C'est ça, Akewa. Les deux petits cochons s'enfuient chez leur frère.

Akewa: Oui !

Moi: Et leur frère il est dans quelle maison ?

Akewa: En briques !

Moi: Oui ! Tu as fini ?

Akewa: Oui !

Moi: D'accord ! Merci Akewa !

Odette – petit parleur – sans support

Moi: Alors Odette, tu vas me raconter l'histoire des trois petits cochons d'accord?

Odette: Y était une fois...

Moi: Oui c'est bien Odette ! Tu connais bien la formule de début... Continue, n'aie pas peur !

Odette: Y était... Une fois... Toi petits cochons...[pause]

Moi: C'est bien, ce sont les trois personnages principaux ! [pause] Et que font-ils ? Que vont-ils faire ?

Odette: ... Une maison... Mais, mais, mais...

Moi: Il était une fois, trois petits cochons qui voulaient construire une maison ! C'est bien Odette.

Odette:...

Moi: Que disent-ils ?

Odette: ... « Je la voudrais comme ça. »

Moi: Ils sont tous d'accord ?

Odette: [secoue la tête en signe de négation]... N[y]on..

Moi: Il était une fois trois petits cochons qui voulaient construire une maison. Mais ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord. L'un disait « Moi je la voudrais comme ça », l'autre...

Odette:... « Comme ci et comme ça.»

Moi: C'est bien ! L'un disait «Moi je la voudrais comme ça.» l'autre disait « Moi je la voudrais comme ci » « Et moi je la voudrais comme ça.»

Odette: [V]oui... Y partent chacun de leur côté...

Moi: C'est vrai ! Tu y arrives bien Odette.

Odette: Le cochon demande à un monsieur «S'il vous plaît, je peux avoir de la paille ? »
... [attend une approbation]

Moi: C'est bien Odette... Le premier petit cochon demande à un homme de lui vendre de la paille.

Odette: Y répondit « Mais bien sûr. » (intonation). La maison était toute en paille. Le toit était en paille (mime le toit). Les murs en pailles. La porte en paille. [pause]

Moi: Très bien Odette ! Et que pense-t-il de sa maison ?

Odette: « Elle est jolie ma maison »...[pause]

Moi: Ça, c'était le premier petit cochon... Et les autres que font-ils ? Ils restent à la ferme ?

Odette: Nyon... Le deuxième construit sa maison en épine. « S'il vous plaît, vous pouvez me donner votre fagot d'épines ? » « Mais bien sûr. » (**intonation**) Le toit était en épines (**mime le toit**). La porte en épine. [**pause**]

Moi: Que ressent-il le petit cochon ?

Odette: Il était content.

Moi: Pourquoi ?

Odette: ...Sa maison et jolie... Et elle va piquer le loup, peut-être !

Moi: Haha peut-être c'est une bonne idée ça, Odette ! C'était très bien, Odette, tu as fini ?

Odette: Oui !

Moi: D'accord ! Bravo c'était très bien !

Gabin – grand parleur – avec la maquette

Gabin: Il était une fois, trois petits cochons qui s'ennuyaient à la ferme et voulaient construire leur maison. Mais ils en veulent une chacun ! Alors ils se disputent. « Moi je la voudrais comme ci ! » «Moi je la voudrais comme ça ! » «Et moi je la voudrais comme ci. »

Ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord ! Alors il s'en va chacun de leur côté !

Moi: C'est très bien Gabin. Ils s'en vont chacun de leur côté !

Gabin: Oui... [**pause**]

Moi: Continue Gabin, tu t'en sors très bien !

Gabin: Le premier petit cochon rencontra un homme qui portait de la paille. « Voulez-vous me vendre votre paille ? » (**prend une petite voix**) « Mais bien sûr. »

Alors le petit cochon acheta la paille et il fit la maison tout en paille. Les murs étaient en paille. Le toit était en paille et les fenêtres et la porte étaient en paille. Il était très heureux.

Moi: Pourquoi est-il très heureux ?

Gabin: Parce qu'il a bien construit sa maison ! Et c'est la plus belle !

Moi: D'accord !

Gabin: Pendant ce temps, là ! [**pause**]

Le deuxième petit cochon rencontra une femme qui portait des épines. « Voulez-vous me vendre vos épines ? » (prend une petite voix) « Oui. Bien sûr ! » Alors le petit cochon acheta les épines et construit tout en épines. Le toit était en épines. Les murs étaient en

épines et les fenêtres étaient en épines. [Pause pour manipuler la maquette] Lui aussi il est content !

Moi: Pourquoi est-il content le petit cochon ?

Gabin: Bah il a construit la plus belle maison !

Moi: D'accord d'accord ! Je te laisse continuer.

Gabin: Maintenant, le troisième rencontre un homme et un âne qui portait des briques. « Voulez-vous me vendre vos briques ? » (prend une petite voix) « Oui. » dit l'homme alors le petit cochon acheta la brique et il fit la maison tout en briques. Les murs étaient en briques. Le toit était en briques. Mais ! La porte est en bois, sinon il pourra pas l'ouvrir. Lui aussi il est très, très content mais surtout parce que la plus maison, euh... Sa maison est la plus solide ! Personne pourra lui casser sa maison !

Mais ! Pendant ce temps, le loup frappait à la porte !

Moi: Le loup frappe à la porte de la maison en briques ?

Gabin: Non pas tout de suite ! Il frappe à la maison en paille. « Toc toc toc, ouvre-moi ta porte petit cochon ! » (prend une grosse voix). « Non. » dit le petit cochon (prend une petite voix). « Alors je soufflerai et je te mangerai. » « Non, non, non ! » Alors le loup tapa des pieds, souffla et la maison tomba par terre. PATATRA. Le petit cochon s'enfuit chez son frère dans la maison d'épines.

« Toc toc toc, ouvre moi ta porte petit cochon. » (prend une grosse voix). « Non ! » dit le petit cochon. « Alors je taperai du pied et je vous mangerai tous les deux ! » Il tapa du pied, il cogna, souffla et la maison tomba. PATATRA. Maintenant ils vont vite dans la maison de briques. [manipule la maquette]

Moi: D'accord ! Donc il a réussi à casser les deux maisons ?

Gabin: Bah oui !

Moi: Pourquoi ?

Gabin: Elles étaient pas solides !

Moi: D'accord ! Je te laisse continuer.

Gabin: Le loup arrive à la maison de briques. « Toc toc toc, ouvre moi ta porte, petit cochon » (**prend une grosse voix**). « Non. » dit le petit cochon. « Alors je taperai du pied et je vous mangerai tous les trois. » « Non, non, non ! » Alors le loup souffle fort mais la maison elle tombe pas. Elle est solide ! Alors le loup, il grimpe sur le toit. Mais les cochons font chauffer la marmite et le loup plouf ! Tombe dans la marmite. Les petits cochons sont contents et vivent toujours dans la maison de briques ! Et ils sont contents d'avoir une maison solide !

Moi: D'accord bravo Gabin, c'était vraiment très bien ! J'ai beaucoup aimé l'histoire !

Charlie – grand parleur – sans support

Charlie: Il était une fois trois petits cochons qui s'ennuyaient à la ferme et voulaient construire leur maison. Mais ils n'arrivent pas à se mettre d'accord ! Alors le plus jeune a dit: « Partons chacun de notre côté, nous verrons bien qui construit la plus belle maison ! »

Le premier petit cochon voit un homme qui porte des de la paille. « Voulez-vous me vendre votre paille ? » « Mais oui, je veux bien ! »

Alors le petit cochon acheta la paille. Les murs de la maison étaient en paille. Le toit était en paille et les fenêtres et la porte étaient en paille. Il trouve que sa maison est très belle alors il est content !

Le deuxième petit cochon construit sa maison tout en épines. « Madame, voulez-vous me vendre vos épines ? » « Mais oui, je veux bien ! ». Tout était en épines et il est content parce que sa maison est très belle !

Le troisième petit cochon lui il construit sa maison avec des briques. Il voit un âne chargé de briques alors il dit « Monsieur, pouvez-vous me vendre vos briques ? » « Mais oui, je veux bien ! » Le toit était en brique. Tout était en brique mais pas la porte ! Il est très content parce que personne cassera sa maison ! [pause]

Moi: D'accord Charlie ! C'est très bien ! Je comprends bien l'histoire ! Continue !

Charlie: [pause]

Moi: Pendant ce temps..!

Charlie: Ah oui ! Pendant ce temps, le loup arrive à la maison en paille. TOCTOCTOC **[frappe sur la table]** Il dit très fort **[intonation]** « OUVRE-MOI TA PORTE ! » « Non, non, non. » dit le petit cochon. « Alors je soufflerai, ta maison tombera par terre, je te mangerai. » « Non, non, non. » Alors le loup souffla et la maison tomba par terre. Alors le petit cochon se cache dans la maison d'épines.

TOCTOCTOC **[frappe sur la table]** « OUVRE-MOI TA PORTE ! » « Non, non, non. » dit le petit cochon. « Alors je vais souffler et je vais vous manger tous les deux ! » Alors il a soufflé et la maison est tombée. Les deux cochons se cachent dans la maison de briques. TOCTOCTOC « OUVRE-MOI ! » « Non, non, non. » « Alors je vais souffler et vous manger tous les deux... Euh, trois. » Alors le loup a soufflé mais la maison n'est pas tombée parce qu'elle est solide!

Alors le loup monte dans la cheminée mais tombe dans la marmite brûlante ! Les petits cochons sont contents ! Et si ils sont vivants ils sont toujours dans la maison en briques !

Moi: D'accord Charlie c'était vraiment très bien ! Le plus important c'était quoi alors ? Une maison solide ou une maison jolie ?

Charlie: Une maison solide !

Moi: D'accord ! Merci Charlie !

Thiméo – moyen parleur – sans support

Thiméo:...

Moi: Alors Thiméo, je vais te demander de me raconter l'histoire des trois petits cochons !

Thiméo: D'accord ! Je peux bouger ?

Moi: Oui, mais tu ne portes pas de masques, d'accord ? Il faut me raconter toute l'histoire !

Thiméo: D'accord ! ... Euh...

Il était une fois, trois petits cochons à la ferme. Ils voulaient construire leur maison. Mais ils ne sont pas d'accord ! Chacun part de son côté ! [Pause]

Moi: D'accord. Les trois petits cochons partent chacun de leur côté !

Thiméo: Oui... Euh... Le premier cochon achète de la paille. Il construit sa maison toooooout en paille. Il est très content parce qu'il pense sa maison est la plus belle !

[pause]

Après, le deuxième cochon voit une vieille femme avec des épines. Il achète des épines.

[pause]

Moi: Que fait il avec les épines ?

Thiméo: Il construit sa maison... Tout en épines... Il est content. [Pause]

Moi: D'accord ! Le deuxième petit cochon construit sa maison tout en épines. Il est content parce qu'il pense que sa maison est la plus jolie !

Thiméo: Oui ! ... Euh...

Moi: Maintenant le troisième...

Thiméo: Le troisième petit cochon... Le troisième cochon construit sa maison en briques !

Elle est très très très solide ! [pause]

Moi: D'accord. Les petits cochons ont construit trois maisons.

Thiméo: Oui. [pause]

Moi: Mais, que va-t-il se passer maintenant ?

Thiméo: Le loup !

Moi: Oui c'est ça, Thiméo ! Le loup arrive !

Thiméo: Oui ! Euh...[pause]

TOCTOCTOC (tape sur la table) « Ouvre-moi ta porte petit cochon ! » (**grosse voix**)
« Non. » « Alors je soufflerai ! Je taperai du pied et ta maison va tomber ! » [**imite le souffle**] et la maison tombe. « Aaaaaaaah ! » Le cochon court.

Moi: D'accord ! Pourquoi il court le cochon ?

Thiméo: Il a peur ! Le loup va le manger !

Moi: D'accord !

Thiméo: TOCTOCTOC

Moi: Attends Thiméo, où est le loup maintenant ?

Thiméo: Ah oui ! A la maison d'épines. Parce que le petit cochon est caché dedans !

Moi: Aaah d'accord !

Thiméo: ...

Moi: Je te laisse raconter !

Thiméo: ... TOCTOCTOC (tape sur la table) « Ouvre-moi ta porte, petit cochon. » (**grosse voix**) « Non ! » « Alors je soufflerai, je taperai et ta maison va tomber ! » [**imite le souffle**]. « Aaaaah. » Le petit cochon euh... Les deux petits cochons partent. [pause]

Moi: Et où vont-ils ?

Thiméo: Dans la maison de briques. Ils se cachent. Mais le loup arrive. TOCTOCTOC.
« Non » « Alors je soufflerai, je taperai et ta maison va tomber » [**imite le souffle**]
« Aaaaah. » Euh, non. La maison ne tombe pas !

Moi: Ah bon ?

Thiméo: Euh...

Moi: Pourquoi elle ne tombe pas ?

Thiméo: Le cochon est plus intelligent !

Moi: Pourquoi ?

Thiméo: ...

Moi: Elle est comment sa maison ?

Thiméo: En briques...

Moi: Oui c'est vrai ! Mais comment il la trouve ?

Thiméo: Ah ! Elle est solide !

Moi: D'accord !

Thiméo: ...

Moi: Alors le loup souffle, tape du pied, cogne mais la maison en briques ne tombe pas !

Thiméo: ...

Moi: Alors que fait le loup ?

Thiméo: Il monte sur le toit et tombe dans la cheminé ! PLOUF ! Il tombe dans la marmite.

[pause]

Moi: D'accord! Tu as fini?

Thiméo: Euh...

Moi: Que font-ils maintenant les trois petits cochons?

Thiméo: Euh... Rien. Ils sont contents !

Moi: D'accord, Thiméo c'était très bien merci !

Antonin – petit parleur – avec l'album

Antonin: Il était une fois... Trois petits cochons... Ils vivaient dans une ferme... Un jour, ils voulaient construire une maison... [pause]

Moi: D'accord ! Il était une fois, trois petits cochons qui vivaient à la ferme. Ils voulaient construire leur maison à eux !

Antonin: ...

Moi: Mais...

Antonin: Mais... Mais, ils n'arrivent pas à se mettre d'accord. « Moi je la voudrais comme ci... » « Et moi comme ça ! » Alors ils partent chacun... Chacun de son côté. [pause]

Moi: D'accord ! C'est bien Antonin ! Continue !

Antonin: Le premier petit cochon... Rencontre un homme avec une botte de paille. « Voulez-vous... Voulez-vous me vendre votre paille ? » « Mais bien sûr. » Alors le petit cochon construit sa maison en paille... Toute en paille...[pause]

Le deuxième petit cochon rencontre une très vieille dame avec un fagot d'épines... « Voulez-vous me vendre vos épines ? » « Mais bien sûr. » Le petit cochon construit sa maison toute en épines... [pause]

Moi: D'accord ! Et elles sont comment leurs maison ?

Antonin:... Euh... Jolies ?

Moi: Ils trouvent leurs maisons jolies les deux petits cochons ?

Antonin: Euh... Oui !

Moi: D'accord !

Antonin: ...

Moi: Je te laisse continuer Antonin !

Antonin:...

Moi: Le troisième petit cochon...

Antonin: Il achète des briques. Il demande « Voulez-vous me vendre vos briques ? »
« Mais bien sûr. » Alors il construit sa maison en briques... Mais la porte est en bois.

Moi: D'accord ! Le troisième petit cochon rencontre un homme et un âne chargé de briques ! Il leur achète les briques et construit sa maison toute en briques. Le toit était en briques. Les murs étaient en briques. La cheminée était en briques. Mais la porte était en bois !

Antonin:... Oui... Mais là, là, le loup arrive !

Moi: Où arrive le loup ?

Antonin: A la maison en paille. Le loup il veut manger le cochon. « Ouvre-moi ta porte ! »
mais le petit cochon n'ouvre pas... [pause]

Moi: C'est très bien Antonin.

Antonin: ... Alors le loup crie. « Je vais souffler. Je vais taper du pied... » Le petit cochon ne veut pas ouvrir la porte. Alors le loup a soufflé et la maison tombe. [Pause]

Moi: D'accord Antonin ! Le loup a soufflé, soufflééé, il a tapé du pied, il a cogné et la maison est tombée... Que se passe-t-il maintenant ?

Antonin: ...

Moi: Que fait le petit cochon ?

Antonin: Il s'enfuit chez son frère cochon ! Mais le loup arrive ! Il crie encore « Je vais souffler... Je vais taper... » Et la maison est tombée... Alors, les cochons s'enfuient.
[pause] Mais le loup arrive à la maison de briques. « Je vais souffler et je vais taper du pied... » Le petit cochon n'ouvre pas la porte. Alors le loup souffle... Mais... Mais la maison ne tombe pas ! Elle ne tombe pas....[pause]

Moi: D'accord ! Le loup a soufflé, soufflé, soufflé, mais la maison de briques n'est pas tombée !

Antonin: Oui... Et maintenant... Et maintenant... Le loup est en colère alors il monte dans la cheminée. Mais il tombe dans la marmite ! Les cochons sont contents ils ont gagné !

Moi: D'accord Antonin ! Merci beaucoup.

Ibekelia – moyen parleur – avec la maquette

Ibekelia: Il était trois petits cochons à la ferme. Bon... Ils voulaient partir. Dans dans une nouvelle maison. La maman leur disait « D'accord mais faites attention au gros méchant

loup. » Ils ont dit « D'accord maman. » **[pause]** Et donc... Ils allaient. Ils marchaient. Donc... Après... **[pause]**

Moi: Continue Ibekelia, c'est bien !

Ibekelia: Le petit cochon disait à la femme « Est-ce que tu peux me donner de la paille ? » Ils ont dit oui. « Est ce que vous vendez de la paille ? » La femme elle disait oui et la il construisait sa maison. **[pause]**

Moi: Le toit était en paille...

Ibekelia: Le toit était en paille, la maison était en paille et la porte était en paille...

Moi: Ensuite...

Ibekelia: Il disait au fermier si il pouvait donner ses petites pousses de bois. Il disait oui donc il a donné... Lo disait... « Oh là là, c'est dur. »

Moi: **[rire]**

Ibekelia: Lo disait... Euh... C'est quelle maison ?.. Attends...

« La madame, est-ce que tu peux me donner ?.. » Il le disait oui... Il le prenait, il mettait, il construisait sa maison... Et tout à coup, le loup arrivait... Ils sont allés se cacher.

Moi: Alors, les trois petits cochons ont construit chacun une maison. Le premier a construit une maison en...

Ibekelia: ... [je montre la maquette] Ah ! En paille.

Moi: Le deuxième a construit une maison en...

Ibekelia: En bois.

Moi: Et le troisième...

Ibekelia: En briques.

Moi: C'est ça, le troisième a construit une maison en briques. Et tout à coup le loup arrive ! Devant quelle maison en premier ?

Ibekelia: Devant la maison en paille ! Lo disait : « Ouvre-moi ta porte ! » Il disait « Non, pas question. Ah non. » Et la maison s'envolait. « Aaaaah ! » il va dans la maison en bois de leur frère. Le frère disait « Reste dans ma maison. » Le loup arrive. « Ouvre-moi ta porte sinon je soufflais très fort ! » « Non, pas question » Donc il soufflait ffff et la maison s'envolait et l'autre il va là bas. « Ouvre-moi ta porte. » « Non. » « Ou sinon je soufflais. » « Ah non. » FFF et encore fff encore fff encore fff et encore ffff, il arrivait pas. Là il passait par la cheminée. Ils le voyèrent. Il montait. Ils préparaient vite une marmite fioufiou. Là, il est tombé dans la casserole. **[pause]** Il dit « A l'aide ! A l'aide ! ». **[pause]** Et là, ils le mangent tout cru. Et maintenant, c'est bien, oui trop bien !

Moi: Tu as fini Ibekelia ?

Ibekelia: Oui.

Moi: C'était super, bravo, je te félicite. Je te ferai écouter tout à l'heure.

Annexe 4: Transcriptions des rappels de récit: le Loup et les sept chevreaux

Maïly (pas de support)

Maïly: Il était une fois [pause] sept petits chevreaux et leur maman dans une maison. «Je vais aller dans la prairie chercher à manger [pause] N'ouvrez à personne!»

Moi: D'accord! C'est bien Maïly! A qui ils ne doivent pas ouvrir surtout?

Maïly: Euh.. Au loup pour ne pas qu'il mange.

Le loup arrive. Il disait : «Petits chevreaux c'est votre maman ouvrez la porte!» «Non non tu as une grosse voix tu es le gros loup ». Euh.. ils ouvrent pas la porte. Le loup il veut manger les chevreaux.. Il achetèrent de la craie et il mange la craie pour avoir une voix toute douce. Et soudain.. Et soudain.. [pause] Il va acheta de la craie pour sa voix. Il retourne chez les chevreaux: [prend une voix chantante] «Voilà! Ouvrez moi mes petits ! C'est votre maman! J'ai une surprise pour vous!» «Non non non et non» Ils n'ouvrent pas. Ils ont vu ses pattes. [pause]

Moi: Tu t'en sors bien Maïly ! Les chevreaux ont vu les pattes noires et velues du loup alors ils ne lui ouvrent pas! Que fait le loup maintenant?

Maïly: [hésitation] Le loup.. Le loup... euh.. Le loup allèrent chez le boulanger. Il demandèrent de la pâte bien blanche pour mettre sur sa patte. Après il demandèrent au meu..meunier de la farine.. Mais le meunier il ne veut pas, mais il a peur d'être mangé alors il donne de la farine au loup... [pause] Après ... le loup il retournèrent chez les chevreaux. [prend une voix chantante] «Ouvrez moi mes petits! C'est votre maman! J'ai une surprise pour vous!» Ils disèrent «Montre nous ta patte». La patte était blanche. Ils sont contents parce qu'ils pensent que c'est leur maman alors..euh..euh..ils ouvrèrent la porte. [pause] Euh... Le loup il entre et les petits chevreaux ont très peur. Ils se cachent. Mais..Mais...Mais le loup trouve les chevreaux et les mange et il s'en va. Mais.. Mais.. il y a un tout petit chevreau caché dans la pendule....[Pause et très longue respiration]

Moi: Tu y arrives vraiment bien Maïly, je suis très fière de toi, prend ton temps!

[pause]

Moi: Alors tu me racontais: Le loup a mangé tous les chevreaux sauf un qui était bien caché dans la pendule!

Maïly: Oui... Euh... La maman arrive... C'est le bazar! Elle trouve le petit chevreau dans la pendule.. Elle pleure parce que les autres chevreaux ont été mangé.. Mais Mais Mais ils entendent un bruit.. Le loup ronfle a coté du puits... Ils coupèrent le loup et tout les chevreaux sortèrent! La chèvre met des pierres dans le ventre du loup! Et ils rentrent tous à la maison et ils sont contents! Tout va bien!

Moi: C'est fini Maïly?

Maïly:.....[hochement de tête]

Moi: Le loup tu sais ce qu'il lui arrive à la fin?

Maïly: ..Euh! Ah! Il tombe dans le puits! Il est très lourd, les pierres sont lourdes.

Moi: D'accord Maïly, c'est vraiment très bien bravo!!!

Antonin

Antonin: Il était une fois sept petits chevreaux qui étaient dans la maison et la maman et la maman ah...Et soudain (intonation) un loup avait toqué à la porte!

Moi: La maman elle est encore là?

Antonin: Non... [pause]

Moi: Qu'est-ce qu'elle fait la maman?

Antonin: Elle est allée chercher à manger pour les petits chevreaux.

Moi: D'accord! Mais pourquoi le loup vient alors?

Antonin: Parce que....il veut manger.

Moi: Pour manger d'accord. Alors que se passe-t-il?

Antonin: (intonation chantante)Petits chevreaux venez, ouvrez moi la porte! « Nan, nan et nan. On n'ouvre pas la porte » Ils n'ouvrent pas la porte parce qu'ils savent que c'est le loup (prend une grosse voix) et qu'il a une grosse voix comme ça..Et soudain.. Et soudain.. Il va acheter de la craie pour sa voix. Il retourne chez les chevreaux: [prend une voix chantante] «Voilà! Ouvrez moi mes petits ! C'est votre maman! J'ai une surprise pour vous!» «Non non non et non» Ils n'ouvrent pas. Ils ont vu ses pattes. [pause]

Moi: Ah et qu'est-ce qu'elles ont ses pattes?

Antonin: Elle est noire alors que la patte de leur maman est blanche.

Moi: Ah d'accord!

Antonin: Il va chez le boulang(i)er et il leur dit: « J'ai mal à la patte donnez moi de la pâte pour ma main ». Le boulang(i)er lui donne de la pâte. Après il va chez le farinier et..

Moi: On dit le farinier?

Antonin: ... Non..

Moi: On dit le meu...

Antonin: meu...meunier ?

Moi: Oui ! C'est ça

Antonin: Il va chez le meunier et il dit met moi de la farine autour de la patte. Et le meunier il voulait pas parce qu'il savait qu'il allait faire une bêtise, mais quand même! Il allait le manger du coup il l'a fait. Et après il retourna voir les petits chevreaux et il disait «Ouvrez moi mes petits ouvrez moi » « D'abord montre moi ta patte » Il montra sa patte elle était bien blanche du coup les petits chevreaux ils voyaient que la patte était blanche et après ils ont ouvert la porte. Le loup est entré et après il allait les manger. Les petits chevreaux vont se cacher. Mais le loup les a trouvés et a tout mangé.

Moi: Il les a tous trouvés?

Antonin: Non. Il y a un chevreau dans la pendule. La maman arrivait et elle pleurait beaucoup parce que ses petits ont été mangé. Mais elle a entendu le petit chevreau dans la pendule. Ils pleurent beaucoup. Mais ils entendent le loup ronfler. Ils voient que son ventre est tout rond mais que ca bouge dedans. Du coup la chèvre prend des ciseaux et ouvre le ventre du loup et tous les petits chevreaux sortent! Du coup tout le monde est très content. La chèvre elle met des cailloux dans le loup. Il est très lourd. Alors il tombe dans le puits. C'est la fin.

Moi: Bravo !! C'était vraiment très bien.

Annexe 5:

<i>Maily</i>	<i>Récit 1</i>	<i>Récit 2</i>	<i>Récit 3</i>
Identification des éléments structurants du récit			
Personnages et caractéristiques des personnages	En partie + sur incitation	Oui (quelques approximations)	Oui
Action	En partie	Oui	Oui
Lieux	Oui (la forêt)	Oui	Oui
Contexte		Oui	Oui
Récit structuré et cohérent			
Cohérence entre les différentes actions		Liens entre actions	Oui
Schéma narratif complet	Non évaluable	Non évaluable	Oui
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Non évaluable	Non évaluable	Oui
Récit qui donne vie aux personnages			
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Oui mais épars	Oui	Oui

Justification des états mentaux des personnages			Oui
Justification/ Motivation des actions des personnages	Peu et sur incitation	Oui mais peu de connecteurs	Oui
Théâtralisation et jeux vocaux			Oui (loup)
Récit syntaxiquement correct			
Utilisation de phrases complexes ou de connecteurs pour relier des phrases simples.		Début de connexions (« et »)	Oui
Désignation du sujet de l'action par son nom ou un pronom.	Oui	Oui	Oui Quelques répétitions
Désignation du sujet en évitant les répétitions.			
Prise en compte de la temporalité			Approximatif
Richesse du lexique employé		Oui.	Oui
Oser raconter			
L'élève réalise le récit sans relance ; avec quelques relances ; avec nombreuses relances	Nombreuses relances	Peu de relances	Quelques relances
Hésitations langagières	Nombreuses	Peu	Nombreuses
Appropriation du récit			
Capacité à se détacher du support: Langage en situation / langage d'évocation	Pas de support	Pas de support	Pas de support

<i>Antonin</i>	<i>Récit 1</i>	<i>Récit 2</i>	<i>Récit 3</i>
Identification des éléments structurants du récit			
Personnages et caractéristiques des personnages	Oui	Oui - Manque 1 personnage secondaire Forte caractérisation	Oui
Action	Oui	Oui	Oui
Lieux	Mentionnés	Oui. Parfois sur sollicitation	Oui
Contexte	Oui	Oui	Oui
Récit structuré et cohérent			
Cohérence entre les différentes actions	En partie – tendance à oublier des étapes	Oui	Oui Quelques confusions
Schéma narratif complet	Non évaluable	Oui - certaines étapes sont plus complètes que d'autres	Oui
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Non évaluable	En partie	Oui
Récit qui donne vie aux personnages			
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Oui	Oui (reformulation)	Oui
Justification des états mentaux des personnages		En partie (incitation)	Oui
Justification/ Motivation des actions des personnages	Oui	Oui	

Théâtralisation et jeux vocaux			Oui
Récit syntaxiquement correct			
Utilisation de phrases complexes ou de connecteurs pour relier des phrases simples.	Oui (quelques difficultés)	Oui (quelques difficultés)	Oui (en cours d'acquisition)
Désignation du sujet de l'action par son nom ou un pronom. Désignation du sujet en évitant les répétitions.	Oui	Oui mais pas pour les dialogues	Oui
Prise en compte de la temporalité	En partie	En partie	Oui
Richesse du lexique employé	En partie	Oui	En partie
Oser raconter			
L'élève réalise le récit sans relance ; avec quelques relances ; avec nombreuses relances	Nombreuses	Nombreuses	Nombreuses
Hésitations langagières	Nombreuses	Nombreuses	Quelques unes
Appropriation du récit			
Capacité à se détacher du support: Langage en situation / langage d'évocation	Éléments déictiques de langage en situation	Quelques éléments déictiques	Oui Langage d'évocation

<i>Mila</i>	<i>Récit 1</i>	<i>Récit 2</i>	<i>Récit 3</i>
Identification des éléments structurants du récit			
Personnages et caractéristiques des personnages	Oui peu de caractérisation	Oui Oui	Oui Oui
Action	Oui	Oui	Oui
Lieux	Sur incitation	Oui	Oui
Contexte		Oui	Oui
Récit structuré et cohérent			
Cohérence entre les différentes actions	En partie	Oui	Oui
Schéma narratif complet	Non évaluable	Non évaluable	Oui
Dénouement en cohérence avec le début de l'histoire	Non évaluable	Non évaluable	Oui
Récit qui donne vie aux personnages			
Insertion de dialogue pour faire parler les personnages	Oui	Oui	Oui
Justification des états mentaux des personnages			Oui
Justification/ Motivation des actions des personnages		Oui (en partie)	Oui
Théâtralisation et jeux vocaux		Oui	Oui
Récit syntaxiquement correct			
Utilisation de phrases complexes ou de connecteurs pour relier des phrases simples.	Peu de connecteurs. « Et »	Oui (temporalité et causalité)	Oui (temporalité et causalité)
Désignation du sujet de l'action par son nom ou un pronom. Désignation du sujet en évitant les répétitions.	Oui (désignations variées)	Oui (désignations variés)	Oui (désignations variées)

Prise en compte de la temporalité			Oui
Utilisation du lexique découvert dans le cadre du conte	Oui	En partie	En partie
<i>Oser raconter</i>			
L'élève réalise le récit sans relance ; avec quelques relances ; avec nombreuses relances	Nombreuses	Quelques relances	Quelques relances
Hésitations	Quelques unes		Quelques unes
<i>Appropriation du récit</i>			
Capacité à se détacher du support: Langage en situation / langage d'évocation	Présent	Présent	Oui Langage d'évocation

Résumé en français:

A l'école maternelle, l'élève démarre un parcours littéraire au sein duquel l'apprentissage de la compréhension notamment constitue un enjeu majeur. Après m'être penchée sur les textes officiels et diverses sources théoriques et pédagogiques, je me suis intéressée au conte et au rappel de récit comme supports de cet apprentissage. Je me suis donc demandée dans quelle mesure le rappel de récit favorise un apprentissage commun susceptible de permettre la compréhension d'un texte et de rendre compte de cette compréhension? J'ai dans cette perspective mis en place un dispositif inspiré de la méthode Narramus et ai pu étudier diverses productions d'élèves sous plusieurs aspects: l'importance du niveau de langage des élèves, les progrès de ces derniers et la place de l'enseignant et de ses interventions au sein de ce dispositif. Ce mémoire a ainsi mis en évidence les écarts entre élèves mais également les conséquences des modalités de travail et des gestes enseignants dans la qualité du rappel de récit.

Mots clés: Compréhension – Culture commune – Contes – Rappel de récit – Langage - Maternelle

Summary:

In preschool, pupils begin a literary journey in which learning to understand is a major part. After exploring the official papers and numerous theoric and didactic sources, I focused my study on tales and storytelling as supports of this teaching. I asked myself to what degree storytelling stimulates a common learning enclined to help the understanding of a story and report on that understanding. In that perspective, I prepared a method inspired by the Narramus method and studied various pupils' productions to multiple sides: the importance of the pupil's langage level, the progress of that same pupils and the position of the teacher and its interventions in this method. Therefore this paper highlighted the differences between pupils and the consequences of the work arrangements and the teacher's interventions in the quality of storytelling.

Key words: Understanding – Common culture – Tales – Storytelling – Language – Preschool