



HAL
open science

La restitution collective : quels enjeux pour les élèves de cycle 1 ?

Carine Denele

► **To cite this version:**

Carine Denele. La restitution collective : quels enjeux pour les élèves de cycle 1 ?. Education. 2020. dumas-03046865

HAL Id: dumas-03046865

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03046865v1>

Submitted on 8 Dec 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.

Année universitaire 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

La restitution collective : quels enjeux pour les élèves de cycle 1 ?

Présenté par Carine DENELE

Première partie / manuscrit rédigé(e) en collaboration avec Anne-Laure
FOULCHE

Écrit scientifique réflexif encadré par Valérie GARCIA

Sommaire

Introduction	1
1. État de l'art	2
1.1. La lecture compréhension au cycle 1	2
1.1.1. La lecture compréhension : définition et enjeux	2
1.1.2. Apprendre à comprendre : les compétences à développer.....	5
1.1.3. Programmes maternelle et recommandations.....	6
1.2. Les dispositifs au cycle 1	8
1.2.1. La lecture partagée : la voix du maître.....	8
1.2.2. La voix et le corps des élèves. Narramus : apprendre à comprendre et à raconter.....	10
1.2.3. Le dialogue pédagogique différé : un dispositif pour évaluer la compréhension.....	13
1.3. Synthèse et problématique	14
2. Méthodologie	16
2.1. Les participants : contexte de classe et constat de départ	16
2.1.1. La classe.....	16
2.1.2. Les élèves.....	16
2.1.3. Les pratiques de lecture en classe.....	17
2.2. Mise en œuvre matérielle et déroulement de l'expérimentation	19
2.2.1. Dispositifs et méthodes choisis pour le protocole de recherche : apports théoriques et empiriques.....	19
2.2.2. Le choix du support de lecture.....	20
2.2.3. La séquence de travail et sa mise en œuvre.....	22
2.2.4. Recueil de données et méthode d'analyse des données.....	23
3. Analyse des résultats	24
3.1. Apprendre à comprendre et à raconter : <i>La chasse au caribou</i>	25
3.1.1. Analyse globale de la classe.....	25
3.1.2. Analyse plus spécifique de trois élèves.....	26
3.1.3. Quelques pistes de réflexions.....	29
3.2. Les apports de la pédagogie de l'écoute : <i>La petite poule rousse</i>	29
3.2.1. La posture de l'enseignante.....	30
3.2.2. Les élèves.....	30
3.2.3. La restitution collective comme levier pour faire progresser les élèves dans le "racontage".....	33
3.3. Bilan de la recherche : pertinence et limite de l'expérimentation.	34
3.3.1. Extrapolation des résultats : vers des hypothèses validées.....	34
3.3.2. Les limites de la recherche : des biais à l'expérimentation.....	35
3.3.3. Les perspectives : création du sujet-lecteur : la malle à souvenir.....	36
Conclusion	37
Bibliographie	38
Annexes	40

Introduction

La compréhension a une place prépondérante au cycle 1 en tant que moyen permettant, entre autres, de communiquer avec les autres et d'accéder aux apprentissages. La compréhension de l'écrit représente un enjeu majeur pour la réussite des élèves car sa maîtrise est nécessaire dans la majorité des enseignements ainsi que dans la vie quotidienne. Si la France se situe, dans ce domaine, au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE chez les élèves de 15 ans, au regard des études PISA de 2018, il existe encore des écarts de niveau importants entre les élèves. Leur performance est toujours fortement dépendante de leur niveau socio-économique et culturel. Or d'après de nombreux auteurs (Cnesco, 2016), les habiletés concourant au développement de la compréhension apparaissent très tôt mais se développent sur le long terme. Pour réduire ces écarts, les méthodes et les procédés de la lecture - compréhension doivent, ainsi, être enseignés dès la maternelle. Celle-ci est aussi un lieu propice pour permettre aux élèves une acculturation progressive fondamentale dans l'enjeu du lire-écrire.

Lorsque j'ai commencé à enseigner dans une classe de moyenne section et de grande section, j'ai été amenée à lire des histoires aux élèves. Je me suis rendue compte qu'ils avaient des rapports très hétérogènes aux livres – certains n'en ayant pas chez eux - mais qu'ils appréciaient tous ces temps de lecture. De plus, lors des temps de restitution du récit, les élèves étaient volontaires pour prendre la parole mais ils avaient des difficultés à exprimer leurs idées et à structurer leur pensée. J'ai pris conscience des liens intrinsèques existants entre comprendre et raconter. Les premières questions qui ont guidé cette recherche sont : comment amener les élèves à raconter une histoire connue et quels sont les dispositifs qui peuvent les aider à développer des compétences narratives en production (raconter) et en réception (comprendre). Cela m'a également amené à interroger ma posture en tant qu'enseignante notamment sur la conduite de ces temps de lecture pour préparer mes élèves de maternelle à la lecture-compréhension. Ce travail de recherche a été en partie réalisé à deux. La première partie ainsi que le protocole de recherche ont été construits avec Anne-Laure Foulché, également professeur des écoles stagiaire, dans l'optique de réaliser une étude comparative entre deux classes aux profils socio-économique très différents.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre théorique qui a servi de base à nos expérimentations et qui s'articule autour de la lecture compréhension au cycle 1 et les dispositifs favorisant ce type de lecture. Dans un second temps, nous décrirons le protocole de recherche qui a permis de mener les expérimentations. Enfin, nous nous attacherons à analyser les résultats obtenus afin d'en tirer des conclusions sur la manière de faire progresser les élèves à la fois dans la restitution d'un récit et dans la compréhension d'un texte.

1 État de l'art

1.1 La lecture compréhension au cycle 1

1.1.1 La lecture compréhension : définition et enjeux

Lecture-compréhension, lecture littérale, lecture implicite

Une première définition fixe la lecture comme la « capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales) » (Gaussel, 2015, p. 2). Mais au-delà de cette opération de décodage, lire, c'est également prendre connaissance du contenu d'un texte écrit. Les travaux de Michel Fayol notamment ont permis de reconnaître que la lecture reposait sur deux procédés psycholinguistiques : la reconnaissance des mots (ou la mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes), et la compréhension des phrases (ou le fait de donner du sens à une suite de mots) (Fayol *et al.*, 1992 ; Fayol, 2003, *in* Gaussel, 2015). En ce sens, apprendre à lire, c'est apprendre à décoder mais aussi et surtout à comprendre ce que l'on lit. Il apparaît en effet difficile de réduire l'apprentissage de la lecture à la seule compétence du déchiffrement, sans le travail de la compréhension : on parle alors de lecture-compréhension.

Mais que signifie comprendre un texte, et quels sont les mécanismes que cela implique ? On ne s'attardera pas sur les stratégies métacognitives mises au point par les lecteurs experts, puisque cela concerne des sujets déjà entrés dans la lecture : elles s'avèrent donc peu applicables à des enfants de maternelle ne passant pas par l'activité de décodage (Falardeau et Gagné, dans Gaussel, 2015). En revanche, il faut d'emblée spécifier que le traitement des informations dépend bien souvent de la nature du texte étudié et de sa difficulté : on distinguera ainsi différents degrés dans la compréhension d'un texte. Le premier niveau est celui de la compréhension littérale, où le lecteur va intégrer directement les informations explicites du texte. A un deuxième niveau, il peut également utiliser sa capacité à produire des inférences, qui vont venir combler les non-dits du texte. Cette compréhension inférentielle ou implicite peut être simple (remplacement d'un pronom personnel), ou complexe (renvoi à sa propre culture, son expérience). Le texte est un « tissu d'espaces blancs, d'interstices » que le lecteur doit « remplir » (Eco, dans Vibert, 2013), en cherchant soit dans les données explicites du récit, soit en faisant appel à ses connaissances humaines, encyclopédiques, culturelles. Les chercheurs s'accordent sur l'importance fondamentale de passer par la construction d'une représentation situationnelle, c'est-à-dire par la mise en place d'une image mentale du texte en utilisant son propre vécu (Gaussel, 2015). Il existe là encore de nombreux types d'inférences qui ne font pas consensus dans la recherche, mais on retiendra que « [d]ans tous

les cas, le lecteur intègre les données explicites du texte et il utilise ses propres références, sa culture, ses expériences pour mieux comprendre les significations implicites nécessaires à l'interprétation » (*ibid.*, p. 8).

La construction du sujet lecteur : fondements théoriques

Ôtons d'abord cette possible confusion : nous parlerons ici de lecteurs même pour des enfants qui ne sont pas encore entrés dans la lecture, si l'on entend celle-ci comme un procédé de déchiffrement nécessitant des compétences neurophysiologiques et cognitives spécifiques. Pour A. Perrin et S. Warnet (Perrin 2014 ; Perrin, Warnet, 2015), la lecture littéraire peut précéder l'acquisition de la lecture, et même la développer. Devenir un véritable sujet lecteur, doté d'un jugement personnel et d'une capacité analytique, pourrait donc s'acquérir dès le cycle 1. En effet, la lecture de textes littéraires à l'école maternelle permet à l'élève de se construire comme un sujet pré-lecteur, c'est-à-dire un sujet capable d'élaborer tout un système de codes essentiels à la compréhension et à l'interprétation des textes (*ibid.*, 2015).

Que signifie être et devenir lecteur ? Quelles sont les dimensions à l'œuvre dans le processus même de la lecture ? Il convient pour le comprendre de revenir aux principaux fondements théoriques relatifs à la construction du sujet lecteur. Ceux-ci prennent appui sur le profond renouveau ayant touché le monde de la recherche à la fin des années 70, où l'on voit les études, auparavant centrées sur le texte, se focaliser sur le lecteur. Le texte devient ainsi un ensemble ouvert, incomplet, objet d'interprétations, ne prenant sens qu'avec le récepteur (ou sujet lisant) (A. Vibert, 2013, reprenant elle-même A. Rouxel, 1996). M. Picard a ainsi pu isoler trois postures, trois identités, qui se conjuguent et interagissent durant la lecture : le *liseur* (personne physique, en contact avec le monde extérieur), le *lu* (renvoyant à l'investissement émotionnel et imaginaire), et le *lectant* (lecteur critique opérant une distanciation) (Picard, dans A. Vibert, 2013). Ce modèle de représentation du lecteur est revu par A. Perrin, chez qui notamment le *lectant* devient *reformulant* et *construisant* (2014). *Reformulant* parce qu'il redit le récit avec ses propres mots, *construisant* parce qu'il commence à l'interpréter. Ces différentes études ont largement contribué à l'émergence de la notion de « lecture littéraire » dans les années 1990. Sans revenir sur l'épineuse question de sa définition, bien au-delà de la « lecture de la littérature », on soulignera que les chercheurs s'accordent globalement sur les trois composantes de la lecture littéraire que sont l'auteur, le texte et le lecteur comme sujet récepteur produisant le texte par son appropriation (Gaussel, 2015).

L'activité fictionnalisante

Le lecteur, en reconfigurant ainsi l'œuvre lue par sa réception subjective, entre dans ce que G. Langlade et M. J. Fourtanier (dans Vibert, 2013) ont appelé l'activité fictionnalisante. Celle-ci passerait par différentes formes modélisantes :

- la concrétisation imageante et auditive (ou la capacité du lecteur à produire des images et des sons dans sa tête à partir du récit lu) ;
- la dimension fantasmatique (ou la faculté du lecteur à recréer des éléments de l'intrigue à partir de son imaginaire) ;
- la cohérence mimétique (ou l'aptitude qu'a le lecteur à créer des liens entre des événements ou personnages du récit afin de redonner de la cohérence à quelque chose qui n'en avait pas à ses yeux) ;
- la compétence axiologique (ou le jugement moral du lecteur sur l'œuvre) ;
- la dimension esthétique (ou l'appréciation des caractéristiques formelles de l'œuvre).

L'activité créatrice, essentielle selon G. Langlade (2008) à l'entrée dans la lecture littéraire, est engagée pleinement par les deux premières dimensions, la concrétisation imageante et auditive, et la dimension fantasmatique. Celles-ci posent donc d'emblée la question de la lecture subjective et son appropriation avant même l'entrée dans le décodage. La question que soulève A. Perrin (2014) et A. Rouxel (2007) est d'ailleurs bien de savoir si les formes de lecture pratiquées en milieu scolaire permettent de développer une activité fantasmatique comme entrée dans la lecture subjective. Celle-ci peut être définie comme « la façon dont un texte affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique » (Langlade, 2007, p. 71). Cette entrée dans la lecture subjective est en effet nécessaire pour accrocher le lecteur, même si ensuite il lui faut construire et apprendre à construire d'autres compétences (voir ci-dessus). Pour A. Perrin donc, la construction de l'apprenti lecteur passe bien d'abord par cette activité fantasmatique, *via* bien entendu la voix de l'adulte lisant (nous reviendrons plus tard sur le rôle fondamental de la voix du médiateur dans ce processus, cf. 1.2.1). Elle a ainsi, en observant différentes classes de GS, dégagé trois catégories d'élèves lecteurs :

- les élèves ne produisant aucune activité fantasmatique (ou posture du « lu-absent »). Pour ces élèves, la lecture reste une activité purement scolaire n'offrant aucune approche personnelle. Ils sont vraisemblablement dans l'incapacité de construire une image dans leur tête, et font régulièrement appel au réel pour pallier ce manque.
- les élèves construisant une activité fantasmatique à partir d'éléments peu signifiants du récit, et qui fantasment à partir de là une autre histoire.

- les élèves produisant une activité fantasmagorique (posture du « lu »), qui vont être capables, si l'on travaille avec eux, de faire évoluer leur posture par rapport à la lecture (Perrin, 2014.).

L'enseignant-e sera donc particulièrement attentif-ve, dans ses dispositifs de lecture, à cibler les deux premières catégories d'élèves dont la compréhension du texte semble entravée par un déficit ou un glissement de l'activité fantasmagorique. Si la lecture subjective passe d'abord selon certains chercheurs par cette activité, on peut se demander plus globalement quelles sont les compétences en jeu dans la compréhension, et comment on peut les enseigner et les développer dans le milieu scolaire.

1.1.2 Apprendre à comprendre : les compétences à développer

Enseigner la compréhension est un acte très complexe qui demande que l'enseignant soit le plus explicite possible. Apprendre aux élèves à comprendre, c'est également favoriser l'acquisition de certaines compétences chez l'élève, et les recherches récentes en didactique de la lecture ont mis en valeur l'efficacité de certaines pratiques. Cèbe et Goigoux (2018), en se basant ainsi sur des travaux récents (Blewit *et al.*, 2009 ; Elleman *et al.*, 2009 ; Resse *et al.*, 2003 ; Foorman *et al.*, 2016 in Cèbe et Goigoux, 2018), ont ciblé quatre compétences fondamentales pour développer la compréhension :

- **les compétences narratives en réception.** Il s'agit d'apprendre aux élèves à se construire une représentation mentale du récit. La compréhension d'un texte lu à haute voix par l'enseignant suppose que l'enfant soit capable de mettre en relation ce qu'il entend avec ses connaissances antérieures (Cèbe, Goigoux, 2018).
- **les compétences narratives en production.** L'objectif est d'apprendre aux élèves à raconter en développant le langage d'évocation. Le développement de cette compétence passe notamment par le rappel de récit qui va donner un but intégrateur à toutes les activités. Le rappel de récit est « une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue » (Brigaudiot, 2000, p. 125). Pour Cèbe et Goigoux (2018), le fait de raconter finalise la tâche d'écoute de la lecture oralisée.
- **les compétences lexicales et syntaxiques.** Pour permettre la structuration du langage, il est nécessaire de développer chez l'élève le vocabulaire, tant qualitativement que quantitativement, par un travail de mémorisation et de compréhension. Cèbe et Goigoux (*ibid.*) mettent en exergue l'existence d'un lien entre la quantité de lexique d'un élève et la qualité de sa compréhension.

- **les compétences inférentielles.** La construction de ces compétences suppose que l'élève soit capable de produire des inférences, de comprendre l'implicite et ainsi d'assurer la cohérence textuelle. Pour comprendre un récit, les enfants doivent « construire l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs intentions, leurs affects, leurs systèmes de valeurs et leurs connaissances » (Cèbe, Goigoux, 2018, p. 19).

1.1.3 Programmes maternelle et recommandations

La compréhension dans le langage écrit et le langage oral

La compréhension s'enseigne dès la maternelle. Le principal domaine d'apprentissage pour la compréhension, dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015 (Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015), est le domaine 1 : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il s'agit à l'école maternelle de solliciter et le langage oral et le langage écrit. La notion de compréhension apparaît donc dans les deux dimensions du langage.

Le langage oral, à la fois utilisé dans les interactions, en production et en réception, permet « aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. » (Programmes 2015, p.6). Nous retrouvons cette notion de compréhension notamment dans les deux objectifs visés que sont :

- « Comprendre et apprendre ». Cela sera possible grâce aux discours tenus par l'enseignant qui seront au début en lien avec des scènes « renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité », puis progressivement avec l'apport de notions inconnues. Les temps de réception pour ces apprentissages vont permettre aux élèves de construire différents outils cognitifs : « reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications » (*ibid.*, p. 6).
- « Échanger et réfléchir avec les autres ». Cette habileté met en avant l'importance des temps de langage à plusieurs pour mieux comprendre des histoires entendues, dans la mesure où ces temps amènent les élèves à argumenter, expliquer et questionner. Progressivement, il s'agira de demander aux élèves d'évoquer, « c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe...) » (*ibid.*, p. 8). Cela va permettre aux élèves de s'entraîner à se faire comprendre et d'être de plus en plus explicites.

Au niveau du langage écrit, il s'agit, entre autre, d'amener progressivement les élèves à mieux comprendre « des écrits à leur portée ». Un des objectifs visés de l'écrit s'intitule « écouter de

l'écrit et comprendre » (*ibid.*, p. 9). L'enjeu est d'habituer les élèves « à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (*ibid.*, p. 9).

Les moyens préconisés pour favoriser l'apprentissage de la compréhension

Ces moyens passent essentiellement par le rôle tenu par l'enseignant. Les programmes de 2015 préconisent d' « apprendre en se remémorant et en mémorisant » (*ibid.*, p. 5). A partir de cinq / six ans, les élèves comprennent et retiennent grâce au langage adressé par l'adulte : ainsi l'enseignant s'attache à fournir des informations explicites en utilisant un langage clair. Suite à la conférence de Consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon de mars 2016 sur la lecture, des recommandations ont été publiées pour améliorer l'apprentissage de la lecture et favoriser la compréhension des élèves. Il est ainsi conseillé, pour améliorer la compréhension à l'école maternelle, de renforcer le vocabulaire, ce qui suppose de développer la conscience lexicale, « c'est-à-dire la capacité de reconnaître un mot entendu (ou lu), comme existant dans la langue » (Cnesco, 2016, p. 8). Il est ensuite essentiel de mémoriser les mots en les utilisant de façon répétée dans différents contextes, et de « consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte), dès l'école maternelle [...] » (Cnesco, 2016, p. 9).

Le rôle de l'enseignant et sa posture ont un réel impact sur l'apprentissage de la compréhension. L'enseignant induit la réflexion et anime les échanges qui vont suivre l'écoute de l'histoire. Il explicite à chaque fois l'activité, son but, les tâches, les procédures et les stratégies « pour en faire ressortir l'importance et la finalité » (Programme 2015, p. 8). Cet enseignement se concrétise par les actions suivantes : « s'accorder sur les buts de la lecture, organiser et diriger des discussions auxquelles chaque élève est incité à participer, expliquer le vocabulaire et en vérifier l'acquisition, expliciter le type de texte, sa construction, sa fonction, sélectionner les informations importantes, identifier les liens référentiels et logiques, inciter à faire des inférences, aider au lien entre l'information nouvelle et les connaissances préalables des élèves, revenir sur le texte (relecture) pour conforter la compréhension » (Cnesco, 2016, p. 9). L'enjeu est d'amener progressivement les élèves à réaliser ces tâches avec plus d'autonomie. La compréhension occupe ainsi une place centrale dans les programmes 2015 de la maternelle, qu'elle soit en réception et en production.

On a donc vu l'importance de la compréhension dans les nouveaux programmes, compréhension qui passe par le développement de certaines habiletés particulières. Cependant, il existe encore des écarts importants entre les élèves que l'on peut imputer notamment au contexte familial et au rapport instauré avec le livre (Cèbe et Goigoux, 2018).

Quels sont alors les dispositifs permettant à tous les élèves d'entrer dans la lecture compréhension ?

1.2 Les dispositifs au cycle 1

Comme toute activité pédagogique, la lecture fait l'objet de dispositifs – et par dispositifs, on entend l'ensemble des constituants permettant d'accéder à la situation d'apprentissage – devant être analysés. Selon G. Langlade (2008, p. 56), « toute activité de lecture littéraire suppose l'élaboration, plus ou moins consciente, d'un dispositif ; en conséquence, toute analyse d'une expérience de lecture littéraire vise à mettre en évidence le dispositif ordonnateur de cette lecture [...] ». Nous allons donc voir, pour le cycle 1, plusieurs types de dispositifs permettant de favoriser la lecture compréhension. Mais avant cela, revenons rapidement sur le support de lecture spécifique à la maternelle : l'album avec sa spécificité d'être un iconotexte. Ainsi le rapport texte-image s'avère un enjeu pour la compréhension. Dans l'album, le texte et l'image entretiennent trois types de relation pour S. Van der Linden (2006) :

- un rapport de redondance : la mise en relation du texte et de l'image « ne produit pas de sens supplémentaire » (*ibid.*, p. 120).
- un rapport de collaboration : « textes et images construisent un propos unique » (*ibid.*), mais aucun des deux ne porte le sens du message car il émerge de leur collaboration.
- un rapport de disjonction : « textes et images suivent des voies narratives parallèles » (*ibid.*) ou se contredisent.

La nature de ces relations aura des conséquences pour la compréhension de l'élève mais également par rapport au choix de la méthode utilisée par l'enseignant.

1.2.1 La lecture partagée : la voix du maître

Le premier contact du petit enfant avec la lecture se construit avec un médiateur, le parent et/ou l'enseignant : en effet, avant d'entrer dans le décodage, l'enfant fait l'expérience de l'altérité de la lecture. Pour lui, et jusqu'à ce qu'il soit autonome dans sa lecture, cette activité passera par ce qu'A. Perrin (2014) nomme la triangulation lecteur-adulte / livre / enfant-auditeur. Ce qui commence (mais pas systématiquement) comme une pratique privée se poursuit ensuite - ou commence pour certains - dans le contexte scolaire. Quelles sont les pratiques observées de lecture partagée en cycle 1 et comment les enseignants s'y prennent-ils pour engager les apprentis lecteurs dans une relation aux œuvres ? Plusieurs pratiques de lecture sont généralement proposées en classe :

- la lecture dite offerte : l'enseignant « offre » à ses élèves la lecture d'un récit, sans autre objectif que le plaisir.
- la lecture visant la compréhension, qui se rapproche le plus de la lecture-compréhension, voire de la lecture analytique : c'est ce qu'Agnès Perrin (2014) nomme « auditure ». L'objectif de ces séances est double : il vise l'élaboration d'une culture commune, mais aussi, et peut-être en premier lieu, la compréhension d'un texte.
- la lecture dite autonome : les élèves ont un accès libre à la bibliothèque ou au « coin-livre » de la classe.

I. Bastide et C. Joigneaux (2014) ont pu mettre en évidence plus précisément quatre types de lectures partagées, en se basant sur les différentes ressources utilisées par les enseignants : les modes de communication (langage verbal et corporel), et les modes de représentation du récit (texte et image). Ils distinguent ainsi :

- **la lecture oralisation**, devenue une sorte de « genre scolaire » de la lecture enseignante (cf. Péroz, 2015 ; Cèbe et Goigoux, 2018). Dans ce cas de figure, peut-être le plus pratiqué en cycle 1, l'enseignant, reste très fidèle au texte, en n'engageant que sa voix pour retranscrire les intonations. Les illustrations sont uniquement mobilisées comme support au récit. Il s'agit donc d'une lecture linéaire, souvent intégrale, non interprétative. P. Peroz (2015) notamment a pu démontrer que ce type de séance avait des résultats assez faibles en termes de compréhension et de compétences narratives pour les élèves.
- **la lecture mise en scène** : dans cette approche beaucoup plus interprétative, le lecteur utilise le mime, facial et gestuel, pour retranscrire les émotions et actions des personnages, et les supports (texte, images) sont bien souvent sous-exploités. Cette méthode, réservée souvent aux plus petits, permet toutefois une première entrée dans l'écrit, dans la mesure où l'album garde une fonction référentielle forte (Bastide, Joigneaux, 2014).
- **la lecture dialogue** : cette pratique intègre inversement le support visuel comme partie intégrante de la lecture, dans la mesure où la double page est constamment sous les yeux des élèves, et fait l'objet de pointages et discussions réguliers. Le lecteur mobilise ici sa voix, qui retranscrit, par le rythme, les intonations, les variations, les éléments jugés importants (vocabulaire, situations...) ainsi que la polyphonie des voix et des discours. L'entrée dans l'écrit est ici plus marquée dans la mesure où le livre est un véritable support à la lecture, par le constant va-et-vient effectué entre les images et le texte et l'interaction que crée le lecteur entre ce support et l'auditoire (*ibid.*)
- **la lecture enquête** : cette méthode, proche de la lecture dialogue, joue également sur d'autres modes de communication et de représentations. L'enseignant ponctue ainsi son

récit de moments de suspens, taisant certaines informations, ce qui contribue à créer un sentiment de frustration. Les images sont dévoilées progressivement et balayées à la recherche d'indices. Pour I. Bastide et C. Joigneaux (*ibid.*), cette approche de lecture partagée est celle qui exploite le plus les ressources propres aux albums, en les utilisant non seulement comme supports d'entrée dans l'écrit, mais aussi dans la littérature. En effet, en établissant des relations internes (entre les différents pages / illustrations) et externes (références à d'autres histoires), l'enseignant permet aux élèves de construire des inférences, typiques de la sphère de l'écrit.

Au vu de la typologie établie par les deux chercheurs, ceux-ci ont pu formuler des hypothèses quant aux pratiques de lectures partagées les plus efficaces. Les méthodes participatives, où les élèves peuvent intervenir et sont actifs, paraissent les mobiliser particulièrement. Il semble également que la lecture enquête, où le lecteur dévoile progressivement images et informations en jouant sur des indices (et donc sur le suspens), parvient à susciter, selon les auteurs, de véritables débats interprétatifs chez les élèves. Rien ne nous est dit en revanche de leur compréhension, littérale et implicite, du texte. Ni de la place des élèves dans ce dispositif, où seule la voix de l'enseignant-lecteur fait finalement l'objet de l'étude. Car si la posture de l'enseignant est fondamentale dans l'enseignement de la compréhension d'un texte littéraire dès le cycle 1, existe-t-il d'autres moyens pour développer ces compétences chez les élèves, en les rendant plus participatifs par exemple ? La compréhension peut-elle être davantage stimulée en passant par la voix des élèves qui, en reformulant l'histoire, se l'approprieraient davantage ? C'est notamment ce que préconisent Cèbe et Goigoux avec leur méthode *Narramus*.

1.2.2 La voix et le corps des élèves. Narramus : apprendre à comprendre et à raconter.

Narramus est un outil pour apprendre à comprendre et à raconter qui a été développé par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Pour ces didacticiens, l'enseignement de la compréhension doit être une priorité et ce dès la maternelle, car les compétences précoces en compréhension d'implicite participent à la réussite scolaire. Ils rappellent que si des écarts existent entre les milieux favorisés et défavorisés, l'école maternelle peut les réduire. Le scénario pédagogique, très structuré, de cet outil est construit autour de la lecture d'albums et son objectif final est d'amener les élèves à apprendre à comprendre et à raconter. Or, il apparaît qu'un enfant non-lecteur est confronté à différents types de difficultés lors de la lecture d'un album. D'après E. Canut et M. Vertalier, « certains albums peuvent se révéler

extrêmement complexes tant en ce qui concerne l'accès à l'image que celui au langage du texte [...]. On repère trois types de difficultés de compréhension, liées à l'interprétation des illustrations, au rapport entre texte et illustrations et aux caractéristiques linguistiques du texte » (2012, p. 53). Un élève peut ainsi avoir des difficultés à comprendre une histoire s'il ne possède pas les connaissances de l'univers de référence de cette histoire. La compréhension sera d'autant plus délicate si le texte et les illustrations sont en décalage.

Apprendre à comprendre et apprendre à raconter sont, en outre, intrinsèquement liés. Raconter permet d'évaluer la compréhension du récit mais la facilite également. Mettre en mots le texte permet de finaliser « la tâche d'écoute de la lecture oralisée » (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 13). Les élèves vont devoir réunir les informations importantes puis les organiser de façon cohérente afin de raconter l'histoire tout en soignant le lexique et la syntaxe pour pouvoir être compris. S. Cèbe et R. Goigoux (2018) ajoutent que la compréhension est liée à la mémorisation. Les élèves doivent faire un effort de mémorisation pour pouvoir relater les informations essentielles. Ils expliquent également que le rappel de récit facilite les apprentissages lexicaux car il permet « d'expliquer, en contexte, les expressions et les mots inconnus » (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 13). Raconter amène aussi les élèves à réutiliser les mots et expressions vus dans le texte et ainsi à les fixer dans la mémoire. Enfin, le rappel de récit contribue à la compréhension car « en procédant à des expansions ou des paraphrases, les élèves prendront progressivement conscience de tout ce que l'auteur a choisi de ne pas dire » (Cèbe et Goigoux, 2018, p.14). Les élèves devront, en effet, rendre explicite une partie des informations implicites du récit et des images. Nous allons voir que les méthodes et outils préconisés par S. Cèbe et R. Goigoux prennent en compte les difficultés liées à la compréhension.

Les méthodes

S. Cèbe et R. Goigoux (2018) conseillent de dissocier le texte et les images car l'attention des élèves est plus facilement attirée par l'information visuelle que linguistique. Ils se fondent sur les travaux de M. Brigaudiot qui explique que « si l'on veut apprendre aux élèves à s'intéresser à l'écrit et à faire un usage analogue des mots et des images, il faut dans un premier temps les empêcher d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée, c'est-à-dire l'image » (Brigaudiot, 2000, p.125). Il s'agit ainsi, au début, de travailler sans le support image pour permettre aux élèves de traiter l'écrit entendu et ainsi « se fabriquer une représentation dynamique qui intègre les différents personnages, leurs intentions et leurs actions en contexte » (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 10). Les images serviront ensuite de support à la

mémoire pour rendre plus aisé le rappel de récit. Dans *Narramus*, les deux auteurs conseillent également de dévoiler progressivement le récit. Pour étayer leur propos, ils se fondent à nouveau sur les travaux de M. Brigaudiot (2000) : le fait de dévoiler l'histoire petit à petit permet une étude en profondeur de chaque épisode, de se focaliser sur les relations de causes à effets, de maintenir la curiosité des élèves et enfin de leur permettre de comprendre la continuité narrative et ainsi de favoriser la construction d'une cohérence mimétique.

Ils utilisent essentiellement des albums en randonnée car leur structure répétitive permet de mémoriser plus facilement les informations du récit et de prévoir plus aisément la suite des événements. En effet, les « redondances et les répétitions les aident à remplir les blancs laissés par l'auteur et à produire des inférences » (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 12). Les albums en randonnée, faisant appel à des procédés de catégorisation divers, vont permettre d'établir des progressions pour le travail de la compréhension.

Les outils / activités

Ces chercheurs en didactique du français s'attachent à mettre en place différentes activités très concrètes ayant pour but de développer les quatre compétences nécessaires à la compréhension (cf. *infra* 1.1.2). Celles-ci se construisent en interaction les unes avec les autres. Ainsi tous les apprentissages visés – mémorisation du vocabulaire, acquisition de nouvelles tournures syntaxiques, interrogation sur les pensées des personnages ou encore compréhension de l'implicite – s'articulent autour d'activités qui sont :

- des activités de compréhension et de mise en mémoire du vocabulaire. Des temps explicites de définition doivent être offerts avant la lecture. Il est aussi important de « proposer aux jeunes élèves de multiples liens sémantiques qui relient un même mot à plusieurs autres de la même catégorie ou de catégories différentes pour faciliter et organiser le stockage » (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 17) ainsi que des temps de prononciation des mots nouveaux.
- des activités de reformulation, de rappel de récit. Il est régulièrement demandé à un élève de raconter l'histoire aux autres. Ceux-ci peuvent une fois qu'il a terminé compléter ou corriger le rappel. Ces différentes tâches contribuent également à développer le lexique et la syntaxe.
- des activités de mise en scène. Les auteurs conseillent de mettre en jeu les élèves par le théâtre (avec l'utilisation de masques), l'expression corporelle, ou par l'utilisation de marottes, de maquettes et de figurines.
- des activités pour apprendre à se questionner sur les états mentaux des personnages,

notamment en se mettant à la place des différents protagonistes de l'histoire en utilisant les bulles de pensée pour développer des compétences notamment inférentielles. Ainsi le choix fait par Narramus est d'amener les élèves à des discussions scolaires autour d'albums en randonnée, en travaillant toutes les compétences en interaction les unes avec les autres et en les engageant dans des tâches cognitives complexes telles que raconter ou inférer. Nous avons ainsi vu l'importance d'apprendre aux enfants à raconter en lien avec l'apprentissage de la compréhension. La méthode « Narramus » offre des outils pour aider à la restitution du récit par les élèves. Mais qu'en est-il de la posture de l'enseignant, quel étayage doit-il apporter aux élèves afin de les amener à mieux comprendre et raconter ?

1.2.3 Le dialogue pédagogique différé : un dispositif pour évaluer la compréhension

La pédagogie traditionnelle de l'apprentissage de la narration se fait essentiellement sur la lecture présentation d'un album, comme le rappelle P. Péroz (2015) en s'appuyant sur les travaux de différents chercheurs dont Jaubert et Rebière. La séance sur album fait se succéder deux moments : « la lecture-présentation de l'album par l'enseignant puis la restitution-explication de l'histoire avec les élèves » (Péroz, 2015, p.2). Le rappel de récit et ainsi l'évaluation de la compréhension se fait notamment par une narration individuelle des élèves en interaction avec l'enseignant. Celui-ci propose un étayage magistral s'appuyant, le plus souvent, sur la chronologie de l'histoire et les images de l'album. Pierre Péroz (2013) met en avant les limites de cette pédagogie, en s'appuyant notamment sur les travaux de L. Lentin (1972), C. Dannequin (1976) et A. Florin (1991). Il montre que la critique repose notamment sur les mêmes éléments : « un groupe trop important, un questionnement trop rapide, des élèves qui ne parlent pas souvent, pas beaucoup, au contraire semble-t-il de leur enseignant » (Péroz, 2013, p.1). Il se questionne sur les modalités d'apprentissage quand les élèves sont en groupe et pense que l'apprentissage de la narration suppose d'allonger le temps de parole des élèves. Lors du colloque « Renouveler l'étude et l'usage des récits » (2015), il donne trois principales préconisations aux enseignants pour favoriser cet apprentissage :

- adopter une posture en retrait car il y a un risque de contre étayage associé à la fréquence des interventions magistrales. Il s'agit d'intervenir moins mais mieux et d'interroger systématiquement les élèves ayant levé le doigt avant de poser une nouvelle question.
- Favoriser la clarté cognitive indispensable à l'apprentissage en jeu car les usages langagiers de l'école peuvent être inconnus de certains élèves, notamment ceux venant de milieux défavorisés. Pour favoriser cette clarté, il conseille de ne pas utiliser d'album et de raconter

ou lire des textes non illustrés à haute voix. Il préconise également de poser trois questions ouvertes et récurrentes à chaque séance, premièrement sur ce dont les élèves se souviennent, sans exigence de mise en ordre car P. Péroz ne considère pas la chronologie comme un critère de la maîtrise de base des conduites narratives. La deuxième question porte sur l'identification des personnages, de leurs motivations et de leurs états mentaux qui sont pour lui les clés de la compréhension du récit de fiction. Et la troisième question consiste à les faire s'interroger sur le sens de l'histoire et ses valeurs en demandant aux élèves de se mettre à la place des différents personnages. Nous pouvons observer que ces choix sont en accord avec le protocole Narramus.

- Permettre le développement d'un apprentissage polylogal « fondé sur les « reprises-reformulations » entre élèves à partir du texte support » (Péroz, 2016). Il s'agit de donner la possibilité aux enfants de répéter ou reformuler les éléments de l'histoire qui ont déjà été dits et de répéter les questions importantes de la séance afin de les approfondir. C'est, notamment, ici que réside l'originalité du dispositif de Péroz par rapport aux préconisations de S. Cèbe et R. Goigoux.

Pour P. Péroz, il est important de laisser aux élèves le temps de réfléchir, qu'ils puissent revenir sur ce qu'ils ont déjà dit, de le reformuler, le compléter et le discuter ensemble. C'est ainsi qu'ils pourront approcher, selon le chercheur, la forme la plus satisfaisante possible de l'histoire. Pierre Péroz (2015) montre ainsi que le groupe, selon le dispositif d'apprentissage choisi, peut être un levier pour la restitution narrative car les élèves vont s'appuyer sur les autres interventions pour construire leur discours. Il préconise ainsi un travail de groupe, à la différence de Narramus afin d'amener les élèves à entrer dans un « langage oral élaboré ».

1.3 Synthèse et problématique

Au vu de cet état de l'art, plusieurs points peuvent être mis en évidence. Tout d'abord, en définissant la lecture compréhension et ses différents enjeux, nous avons pu constater l'importance de la compréhension inférentielle et de la lecture subjective. Le sujet lecteur se construit en effet très tôt, par sa capacité à recourir à ses connaissances pour combler les non-dits du texte, mais aussi par son habilité à mobiliser sa créativité et son imaginaire en créant ses propres images mentales. Pour développer ces compétences essentielles à la compréhension, la lecture partagée reste le dispositif *a priori* le plus évident, peut-être parce qu'elle constitue pour les élèves de cycle 1 la première rencontre avec un album *via* le médiateur qu'est le lecteur-enseignant. Ainsi, parmi les différentes pratiques de la lecture scolaire, la *lecture enquête* théorisée par Bastide et Joigneaux paraît être un support efficace

pour faire entrer les élèves dans la littérature, dans la mesure où elle développe l'apprentissage de la compréhension, en favorisant la construction d'un rapport personnel au livre et à la littérature, et donc la construction du sujet pré-lecteur. Il semble cependant que les différents types de lecture observés doivent, pour aider la compréhension, engager d'autres dispositifs de communication mettant davantage en jeu les élèves.

La méthode Narramus mise en place par Cèbe et Goigoux, propose diverses activités pour permettre à l'élève d'accéder aux différentes compétences nécessaires à la compréhension d'un texte. Pierre Péroz quant à lui a pu démontrer l'importance du groupe dans l'efficacité de la restitution narrative : pris dans une démarche spiralaire, où ils reformulent / répètent beaucoup ce qui a été dit, tous les élèves participent et développent des compétences tant langagières que narratives. Le pré-lecteur devient ainsi ce qu'A. Perrin (2014) nomme un *lectant reformulant* et *construisant*. Les enseignants sont ainsi amenés à se placer en retrait, n'intervenant qu'à travers des questions ouvertes.

En partant donc de ce constat, nous allons nous demander **en quoi la restitution collective permet de faire progresser les élèves dans le racontage, et, au-delà, d'accéder davantage à la compréhension du texte tout en développant le langage**. Sur cette base de recherche, nous pouvons alors supposer que :

- le fait de raconter en groupe favorise / aide à la reformulation car cela permet aux élèves de s'appuyer sur les interventions des autres ;
- faire raconter à plusieurs permet d'améliorer la qualité de l'expression et la cohérence de la restitution finale du récit ;
- la restitution collective est un levier pour la compréhension car il permet aux élèves de reformuler l'histoire en aidant à lever l'implicite du texte.

De façon plus générale, on pourra postuler que le racontage implique à la fois l'appropriation de l'histoire entendue en vue d'une re-création, mais aussi la création d'images mentales, permettant ainsi de faire accéder le sujet pré-lecteur à une forme de lecture subjective.

2 Méthodologie

2.1 Les participants : contexte de classe et constat de départ

2.1.1 La classe

Le protocole de recherche est mis en place au sein de l'école Primaire Pargoud d'Albertville. Elle comporte quinze classes dont cinq de cycle 1. Les enfants scolarisés dans cette école de centre ville sont majoritairement issus de milieux défavorisés mais on retrouve également des enfants venant de milieux plus favorisés. Le niveau scolaire n'est pas très élevé. Les évaluations nationales de CP et CE1 montrent des difficultés importantes en français et en maths. L'axe de travail prioritaire du projet d'école est d'améliorer la compréhension orale et écrite en travaillant différents supports de lecture notamment avec un travail en continuité de la grande section au CP sur les contes. La classe observée est une classe de cycle 1 composée de 28 élèves dont 10 élèves de moyenne section (MS) avec 3 garçons et 7 filles et 18 élèves de grande section (GS) dont 10 garçons et 8 filles. Parmi ces enfants, il y en a trois qui ont été maintenus en GS et trois autres élèves sont allophones (un italien, une bulgare, une américaine). Le niveau scolaire de la classe est très hétérogène notamment au niveau du langage avec environ un tiers des élèves en grande difficulté - des « petits parleurs » - la moitié des élèves étant des parleurs d'un niveau « moyen » et environ 20 % sont de très bons parleurs.

2.1.2 Les élèves

L'analyse se fera plus particulièrement, sur trois élèves de GS, dont les profils langagiers sont différents. Afin d'avoir un profil linguistique critérié, nous nous basons sur une grille d'évaluation créée en amont (Annexe 1). Les élèves sont anonymisés dans cet écrit.

T. est un garçon de six ans. Il participe volontiers aux échanges et prend facilement la parole dans un grand groupe. Il lui est difficile d'attendre son tour pour prendre la parole. Il a tendance à commencer son récit en répétant les paroles d'un autre enfant et a des difficultés à rester dans le sujet de l'échange. Ses énoncés ne sont pas toujours cohérents et compréhensibles. Il est enclin à accumuler les idées qui lui passent par la tête en les énumérant sans s'arrêter. Par exemple, lors de temps d'échange, il raconte qu'il est allé pêcher avec son papa, qu'il a une moto, elle est en or puis il regarde une camarade et rajoute que D. a une robe rouge puis il reparle de la moto qu'il conduit. Il a un débit de parole rapide et respire peu entre ses phrases. Quand il parle de lui, il a tendance à fabuler. Il est capable d'utiliser du vocabulaire découvert en classe mais ses constructions syntaxiques manquent de connecteurs. Il utilise beaucoup la conjonction de coordination "et". Il arrive bien à décrire une image, une illustration mais a plus de difficulté pour raconter de manière cohérente une histoire ou un

événement vécu dans le cadre scolaire ou privé. Au niveau de son profil, T. est ainsi, plutôt, dans la construction d'une activité fantasmatique à partir d'éléments peu signifiants du récit, le texte de départ devenant un tremplin pour fantasmer une nouvelle histoire.

M. est une petite fille de six ans. Elle est souvent à l'initiative des échanges à la fois avec les adultes et les élèves. Sa prise de parole est adaptée. Elle lève la main et reste généralement dans le thème de l'échange. Elle construit des phrases simples et correctes, utilise un vocabulaire adapté et réemploie facilement le vocabulaire découvert en classe. Elle a quelques difficultés de prononciation. Elle est capable d'expliquer une action avec ou sans support et de décrire une image. Elle a des difficultés pour raconter une histoire car elle a tendance à inventer des passages. Par exemple, au début de la séquence sur *La chasse au caribou*, au moment de raconter le premier épisode, elle explique que le garçon a tué le loup puis qu'il le ramène chez lui et qu'il le mange avec son papa et sa maman. Le garçon va se coucher car il a école et qu'il est fatigué car il a mal dormi. Or le premier épisode concernait l'histoire d'un petit garçon qui part à la chasse au caribou et sur le chemin, il voit une ombre inquiétante qui est celle d'un loup. Même si, le niveau langagier et de compréhension de M. est plus élevé que celui de T., elle est également dans une posture de construction d'une activité fantasmatique à partir d'éléments du texte qui devient une sorte de tremplin à l'imaginaire mais en perdant le fil de la narration.

B. est une petite fille de sept ans qui a été maintenue en grande section. Elle ne parle pas très bien le français. Elle est d'origine étrangère mais est née en France. Ses parents ne parlent quasiment pas français et retournent fréquemment dans leur pays d'origine. Elle a progressé depuis le début de l'année. Elle aime échanger avec les adultes et cherche notre contact. Elle lève la main plus souvent en regroupement notamment pour parler de ce qu'elle a fait chez elle. Ses phrases sont très simples et courtes. Elle utilise très peu d'adjectifs ou d'adverbes pour spécifier son propos. Elle possède peu de vocabulaire. Elle décrit succinctement une image surtout en pointant un élément et en disant un mot. Elle a de grosses difficultés pour raconter et expliquer un événement notamment du fait de son manque de vocabulaire et de sa difficulté à construire des phrases. B. est plutôt dans une posture première dans laquelle elle montre des difficultés à construire des images et des sons dans sa tête à partir du récit lu (déficit de la concrétisation imageante) et ne produit que peu d'activité fantasmatique (posture du « lu absent » d'A. Perrin).

2.1.3 Les pratiques de lecture en classe

Au cours de l'année, nous avons expérimenté diverses pratiques de lecture. La première est

celle que l'on nomme communément « lecture offerte » ou « lecture oralisation » (Bastide et Joigneaux, 2014). Pratiqué quotidiennement, ce type de dispositif s'avère agréable pour les élèves et l'enseignant, dans la mesure où il correspond souvent à un moment calme, où les élèves sont détendus et attentifs. Les questions que nous pouvons nous poser à la suite de la lecture montrent cependant qu'une majorité des élèves n'accède pas à la compréhension de l'histoire, et que les réponses restent très pauvres du point de vue linguistique, à l'instar de ce qu'a pu constater P. Peroz (2015) et que l'implicite était rarement levé.

Nous avons également étudié, au cours de la période trois, un album exploité selon la méthode Narramus développée par Goigoux et Cèbe : *La chasse au caribou*. Ce travail nous a permis de constater l'impact – positif ou parfois neutre – de certaines activités de ce dispositif sur les élèves – la réflexion sera plus amplement détaillée dans la partie 3 suite à l'analyse de la séquence. Premièrement, l'efficacité du travail sur le vocabulaire effectué en chaque début de module ne fait aucun doute : les élèves, en visionnant des images, sont amenés à fixer et à mettre en mémoire l'image du mot représenté. Deuxièmement, le dévoilement du récit de façon progressive, en utilisant des indices et en amenant les élèves à imaginer la suite du récit, à la manière de la lecture-enquête de Bastide et Joigneaux, semble également un bon moyen pour faire entrer les élèves dans le débat interprétatif et créer un sentiment d'attente qui motive la lecture. Troisièmement, le passage par la narration, au début et/ou à la fin de chaque module, paraît tout à fait essentiel dans la restitution-compréhension de l'histoire, dans la mesure où il permet aux élèves de s'approprier cette histoire, avec leurs propres mots, et aussi de rendre explicite une partie des informations implicites du texte (Cèbe et Goigoux, 2018). Enfin, les compétences inférentielles semblent bien travaillées, grâce aux bulles de pensées qui permettent aux élèves de se questionner sur les états mentaux des personnages, ainsi qu'au travail effectué sur les « blancs » laissés par l'auteur.

Néanmoins, cette première expérimentation du dispositif « Narramus » nous a amenées aussi à faire des constats plus tempérés. Tout d'abord, et pour parler de la méthode de manière générale, nous avons pu nous apercevoir que l'ensemble du dispositif préconisé par les auteurs était assez complexe et parfois un peu lourd à mettre en place. En effet, il faut un certain temps – pour l'enseignant mais également pour les élèves – pour s'approprier la méthode et toutes les activités mises en place autour de l'histoire. Les modules sont riches et demandent bien souvent deux à trois séances de vingt minutes chacune au minimum, sans compter toutes les activités pouvant être menées parallèlement (dictées de dessin, mimes, théâtralisation, etc.). Si les dispositifs favorisant la compréhension sont variés et ludiques, il est parfois difficile de suivre textuellement le manuel du maître en « jonglant » d'une activité

à l'autre (cartes de vocabulaire, narration, lecture, description d'image, bulles de paroles et de pensée, etc.). De plus, nous avons constaté que cette méthode – ou du moins notre façon de l'employer – mettait davantage en avant l'enseignant que l'élève. Il nous a semblé que l'enseignant est en effet très présent, dans la mesure où c'est lui qui orchestre les différents dispositifs. Il parle donc beaucoup, parfois au détriment des élèves souvent passifs, car peut-être submergés d'informations et de consignes. Enfin, le procédé de théâtralisation nous a paru également difficile à appréhender. Nous avons en effet constaté que les élèves, même en mettant des masques, avaient des difficultés à se mettre à la place des personnages, à mettre en jeu l'histoire. La méthode apparaît également peu stimulante pour les personnages secondaires ayant un rôle muet dans l'histoire. Il est enfin difficile d'évaluer l'impact de ce dispositif sur la compréhension du texte, dans la mesure où les élèves restent très passifs, souvent bloqués par l'effet de groupe, et beaucoup (trop ?) épaulés par l'enseignant.

Ces différents constats issus de nos pratiques de classe, ainsi que les différentes lectures théoriques qui ont nourri notre réflexion, telle que nous les avons exposées dans la première partie du mémoire, ont ainsi motivé le choix du protocole d'expérimentation suivant.

2.2 Mise en œuvre matérielle et déroulement de l'expérimentation

2.2.1 Dispositifs et méthodes choisis pour le protocole de recherche : apports théoriques et empiriques

Dans un premier temps, et c'est ici le point de départ de notre protocole, nous pouvons supposer que la narration est bien un levier essentiel pour la compréhension d'un récit : elle permet à l'élève de reformuler avec ses propres mots, tout en développant des compétences syntaxiques. Mais d'après nos différentes observations de classe, les élèves restent bien souvent passifs pendant qu'un de leur camarade raconte l'histoire. Nous avons également constaté que ce sont souvent les mêmes « bons parleurs » qui s'engagent, quand les autres sont en retrait, et/ou se déconcentrent en attendant leur tour : les « petits parleurs » ne progressent donc pas, tant au niveau du langage que de la narration, et il apparaît alors difficile d'évaluer leur niveau de compréhension. En prenant appui sur le dialogue pédagogique différencié théorisé par P. Pérez (2015), nous pouvons alors penser que la restitution collective est un bon moyen pour faire entrer tous les élèves dans la narration. Pour ce faire, et afin d'amener tous les enfants à prendre davantage la parole, nous avons donc opté pour une restitution collective, en petits groupes (8-10 élèves au maximum) de niveau hétérogène. Pour permettre cette restitution collective qui n'intervient qu'en fin du module, nous avons élaboré une démarche de lecture permettant de travailler, au préalable, la compréhension de l'histoire.

Concernant l'approche de l'album, nous avons retenu plusieurs activités à articuler entre elles :

- le travail sur le vocabulaire et la construction d'un univers de référence est bien entendu essentiel : nous avons constaté son efficacité avec la méthode Narramus, et les manques qu'il impliquait chez les élèves en matière de compréhension lorsqu'il n'était pas fait.
- le choix de dévoiler l'histoire de façon progressive, à la manière de la « lecture-enquête » de Bastide et Joigneaux, semble également une bonne manière de créer un *horizon* d'attente chez les élèves, et peut leur permettre de saisir les grandes étapes du récit. S. Cèbe et R. Goigoux (2018) ajoutent que cette progression permet aux élèves de se focaliser sur les relations de causes à effets, de maintenir la curiosité des élèves et enfin de leur permettre de comprendre la continuité narrative.
- le fait de dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration permet aux élèves de se concentrer dans un premier temps sur l'information linguistique (Cèbe et Goigoux, 2018). En imaginant l'illustration, ils mobilisent davantage leur capacité de concrétisation imagée et auditive, nécessaire à la construction de l'activité fictionnalisante du lecteur.

Ensuite, nous avons aussi interrogé la dimension concernant la posture enseignante au sein de ces dispositifs :

- dans les séances de lecture « traditionnelle », ainsi que P. Péroz le souligne (2015), les élèves sont très fortement guidés par l'enseignant – cela nous a semblé également vrai, comme nous l'avons constaté, avec la méthode Narramus : les élèves sont réduits le plus souvent à faire de courtes interventions, pauvres sur le plan syntaxique et qui ne sont que des « bribes » dans la restitution du récit faite en réalité par le maître (*ibid.*, p. 5). Il convient donc, selon nous, d'adopter une posture en retrait, en intervenant uniquement pour faire parler « les élèves ayant levé le doigt avant de relancer la question pour une nouvelle série de réponses » (*ibid.*, p. 7).
- il nous semble également judicieux de poser des questions ouvertes, revenant de la même manière lors de chaque séance afin d'en ritualiser l'usage.

Enfin, il nous apparaît essentiel de choisir un récit adapté à l'âge des enfants observés, avec si possible une structure répétitive favorisant la compréhension (récit de type randonnée).

2.2.2 Le choix du support de lecture

La séquence est construite autour de l'album de jeunesse *Le grand bateau de Grand Ours* d'Eve Bunting et Nancy Carpenter. Le choix de l'album n'est pas anodin.

Contenu et dimension anthropologique du récit : Dans cet album, il est question d'un ours

qui grandit et qui a donné son bateau devenu trop petit à un ours plus jeune : Petit Ours. Au cours de l'histoire, il se fabrique un nouveau bateau à sa taille et rencontre différents animaux – un castor, une loutre et un héron – qui lui donnent chacun leur tour des conseils. Ainsi, à travers la construction du bateau du personnage, les lecteurs sont amenés à s'interroger sur la construction de la personnalité d'un individu qui grandit. Le récit a ainsi une dimension anthropologique d'aide à la construction de soi.

Fonctionnement du récit : Comme c'est le cas dans *Narramus*, nous avons choisi un album présentant une histoire dite en randonnée, c'est-à-dire à la structure répétitive. Il ne s'agit pas cependant, comme dans *La chasse au Caribou*, d'une structure en randonnée complète : seule la partie centrale du récit est concernée par l'arrivée successive et répétée de plusieurs animaux qui vont, chacun leur tour, donner un nouveau conseil à Grand ours pour la construction de son bateau. Le début de l'histoire et la fin adoptent quant à eux une narration plus linéaire, sur un modèle narratif qui se rapproche d'un schéma quinaire. Parce qu'elle présente différentes étapes bien définies, cette histoire permet ainsi à l'élève de se familiariser avec un schéma narratif traditionnel, comme celui des contes par exemple et de faire des liens de causalité entre les épisodes, moins évidents que dans une structure en randonnée.

Les caractéristiques langagières : Le niveau de langage utilisé est le langage courant avec un lexique particulier qui peut être complexe pour la compréhension. En effet, on retrouve les animaux vivants dans les lacs et rivières et le champ lexical des bateaux. D'autres termes seront à expliciter, tels que les verbes « gondole », « vexer » et « renoncer », ou encore le complément « de guingois ». Ainsi un autre intérêt de cet album pour les apprentissages, est la possibilité de faire des activités de catégorisation dans la perspective d'un enrichissement lexical et langagier.

La relation texte – image : Dans l'album, le texte et l'image entretiennent un rapport que l'on peut appeler de redondance. La mise en relation du texte et de l'image ne crée en effet pas de sens supplémentaire. La place des illustrations dans l'album est variable. Elles peuvent être isolées et en vis-à-vis avec le texte, ou bien sur une double-page avec le texte accolé (une double page pouvant être constituée aussi de deux images avec deux textes différents). L'image dans l'album a essentiellement une fonction illustrative. Elle ne participe pas activement à la dynamique du récit et n'est pas indispensable pour comprendre le texte, mais elle peut aider à la mémorisation de l'histoire. L'illustration est en effet souvent focalisée sur l'action achevée. Elle crée un effet loupe sur certains moments de l'histoire ainsi que sur les sentiments du personnage. Dans cet album, les illustrations vont donc permettre aux élèves de réactiver la mémoire du texte et d'avoir le souvenir des animaux. Elles sont utiles pour vérifier

la compréhension du texte et travailler sur les émotions du personnage.

2.2.3 La séquence de travail et sa mise en œuvre

Afin de déterminer en quoi la restitution collective peut faire progresser les élèves dans le « racontage » (et la compréhension du récit), nous avons mis en place une séquence sur l'album *Le Grand bateau de Grand ours*, s'appuyant sur des outils issus de Narramus et des principes de la pédagogie de l'écoute (voir la trame de la séquence en Annexe 2). Les choix théoriques justifiant la mise en œuvre de cette séquence sont explicités en partie 2.2.1. Les deux premières séances serviront à construire l'univers de référence du récit en travaillant d'une part sur le vocabulaire des lacs et rivières (à l'aide de cartes de vocabulaire), d'autre part sur le thème de la navigation (en s'aidant du même type de cartes mais aussi d'une maquette de bateau). Les quatre séances suivantes seront ensuite consacrées à la lecture partagée de l'album *Le grand bateau de grand ours* en scindant notre récit en quatre grandes parties et en le dévoilant progressivement. Comme dans *Narramus*, chaque séance de lecture est précédée d'un travail de mise en mémoire du lexique spécifique au passage lu, à l'aide de cartes vocabulaire. Nous avons ensuite choisi de procéder en lisant une page sans montrer l'image, puis en demandant aux enfants de se construire l'image dans leur tête et en les questionnant ensuite sur ce qu'ils voient pour faciliter la mémorisation. C'est ensuite, seulement, que nous présentons l'illustration qui est assez fidèle au texte comme nous l'avons expliqué dans l'analyse de l'album. Les illustrations sont montrées pour que les élèves puissent corriger ou confirmer leurs représentations initiales, pour focaliser leur attention sur certaines actions ou sentiments de l'ours. Les images servent également de support à la mémoire facilitant la restitution narrative. Nous procédons ainsi pour chaque nouvelle page de l'album. A la fin de chacune des quatre séances, les enfants sont amenés à raconter, en groupe, le passage lu. Pour induire et accompagner cette phase de restitution narrative collective, nous leur posons différentes questions. La première est : « Je viens de vous lire un passage du *Grand bateau de Grand ours*, de quoi vous souvenez-vous ? ». Ensuite, nous leur demandons d'identifier les personnages et leurs motivations pour développer leurs compétences inférentielles. Et enfin, nous posons la question : « Et vous, que feriez-vous à la place des personnages ? », pour qu'ils s'interrogent sur le sens de l'histoire et ses valeurs afin de développer l'activité fantasmatique et la cohérence mimétique.

La dernière séance est quant à elle consacrée à la restitution collective finale du récit et a pour objectif d'évaluer la compréhension des élèves. Elle va permettre de valider ou d'invalider nos trois hypothèses et de déterminer en quoi le fait de raconter à plusieurs permet aux élèves de

développer la narration et compréhension du récit. Elle est effectuée avec un groupe de 9-10 élèves, au niveau langagier hétérogène, comme le préconise P. Péroz dans son analyse de restitution de l'album *La petite poule rousse* (2015). Pour cette séance finale de restitution, nous posons la question suivante : « Aujourd'hui, je vous ai relu l'histoire du Grand bateau de Grand ours, maintenant, je voudrais savoir de quoi vous vous souvenez ». Cette question doit permettre aux enfants, comme le souligne Péroz (2016), de définir la tâche à accomplir, c'est-à-dire de raconter ce dont ils se souviennent, en leur laissant plusieurs possibilités d'entrer dans la narration. Pour relancer la restitution, nous pouvons poser les questions suivantes : « De quoi vous-souvenez-vous ? » ou « Qu'a-t-on oublié de dire ? ». Lors de cette séance, nous restons le plus en retrait possible et interrogeons systématiquement les élèves ayant levé le doigt avant de relancer une nouvelle question, tout en leur laissant le temps de répondre. Il s'agit également d'interroger les élèves ne prenant pas la parole d'eux-mêmes, juste en les sollicitant par leur prénom ou en leur demandant « et toi, de quoi te souviens-tu ? ».

2.2.4 Recueil de données et méthode d'analyse des données

Le recueil de données est effectué lors de la dernière séance. Celle-ci est filmée par une tierce personne pour nous permettre de nous consacrer entièrement à l'accompagnement et à l'étayage de la prise de parole des élèves lors de la restitution du récit : relancer la parole si besoin, donner la parole et la faire circuler, gérer le groupe. Pour rappel de la méthodologie, la restitution de l'histoire est effectuée en groupe de 9-10 élèves. L'enseignant a une posture en retrait limitée à des gestes de relance et quelques questions ouvertes si besoin. La séance est réalisée dans une salle annexe pour éviter que les élèves soient perturbés par le reste du groupe et pour qu'ils puissent se concentrer sur la restitution de l'histoire. L'enregistrement vidéo est cadré vers les élèves afin d'observer également leurs gestes. Cet enregistrement est entièrement retranscrit pour pouvoir analyser la séance.

Pour mesurer les effets de la restitution collective sur l'évolution des compétences des élèves dans le « racontage » et la compréhension du récit, nous allons recueillir des données de nature quantitative et qualitative. L'exploitation des données s'appuie ainsi sur une première analyse quantitative des productions langagières (cf. Annexe 3). Les critères d'analyse sont le nombre d'interventions de l'enseignant et des élèves et la longueur moyenne de ces interventions. L'objectif est également de voir si l'enseignant adopte une posture de retrait, laissant ainsi la place aux élèves.

Des éléments de nature qualitative sont aussi examinés. Nous avons défini quatre principaux objectifs d'observation que sont :

- l'insertion et la participation de l'élève à l'échange - la manière dont le locuteur se positionne dans l'échange - pour déterminer si raconter à plusieurs aide à la reformulation ;
- la qualité syntaxique et lexicale de la restitution du récit afin de voir si le fait de faire raconter à plusieurs permet aux élèves d'améliorer leurs compétences narratives et la qualité de l'expression de la restitution finale ;
- les types d'appui sur la parole du groupe - les différents types de reformulation - pour évaluer si le fait de faire raconter à plusieurs permet d'améliorer la cohérence de la restitution finale du récit ;
- la prise en compte de l'implicite du texte afin de déterminer si la restitution collective est un levier pour la compréhension du récit.

Pour vérifier si ces objectifs d'observation sont atteints ou non, nous avons défini plusieurs observables qui ont été choisis car ils permettent de mesurer les facultés des élèves à restituer une compréhension du récit à travers leur capacité à s'insérer dans l'échange, restituer l'histoire, s'appuyer sur la parole des pairs, enrichir et développer un discours narratif. Ces différents aspects s'articulent pour mesurer l'appropriation de l'histoire et la capacité à en rendre compte. Les observables sont critérisés dans l'Annexe 4. Pour le réaliser, nous nous sommes appuyées sur les grilles d'évaluation proposées par Philippe Boisseau (2006), à partir des indicateurs de progrès proposés par Eduscol (Eduscol, 2015) et également en lien avec les profils des pré-lecteurs d'A. Perrin (2014), car cela nous permettra de déterminer s'il y a une réception subjective du récit et une appropriation personnelle de l'histoire qui passe par une activité fictionnalisante du lecteur.

3 Analyse des résultats

Au vu du contexte particulier de cette année scolaire et des fermetures d'école liées à la pandémie de Covid 19, nous avons dû adapter cette partie du mémoire. En effet, la séquence prévue autour de l'album *Le Grand bateau de Grand ours* n'a pas pu être mise en place intégralement, seulement les deux premières séances sur la construction de l'univers de référence. L'analyse se structura ainsi autour de premiers résultats observés lors de la séquence sur l'album *La chasse au caribou* réalisée selon la méthode préconisée dans Narramus en période 3. Ensuite, l'analyse d'une séquence filmée et mise en place selon les recommandations de Pierre Péroz, nous permettra d'extrapoler sur les résultats possibles et attendus à la suite de la séquence initialement prévue. Il était prévu, au début, de comparer les résultats de cette analyse avec ceux de notre collègue de promotion réalisant la même

séquence. Au vu du contexte et de l'extrapolation des résultats, cette comparaison ne sera pas effectuée.

3.1 Apprendre à comprendre et à raconter : *La chasse au caribou*.

Au cours de la troisième période de l'année, nous avons proposé une séquence sur l'album *la chasse au caribou*, de Céline CLAIRE et Sébastien CHEBRET (Annexe 5), pour apprendre aux élèves à comprendre et à raconter en suivant le plus scrupuleusement possible les consignes données dans le livre du maître réalisé par Goigoux et Cèbe. Ces premiers éléments d'analyse que nous allons vous proposer sont issus d'observations menées en classe et de bilans réalisés à la fin de chaque séance.

3.1.1 Analyse globale de la classe

La réalisation de cette séquence "Narramus" a mis en exergue une progression globale de la classe dans l'acquisition des compétences "comprendre" et "raconter". Progressivement, de plus en plus d'élèves se sont mis à participer sans être sollicités par l'enseignant et tous les élèves ont pris la parole, à la fin de la séquence.

Au niveau de la compréhension, nous avons observé des phénomènes assez différents selon les compétences attendues. Nous avons noté une véritable progression de la classe pour la compétence "imaginer la suite de l'histoire". Lors de la première séance, aucun élève n'a été capable de proposer une suite, puis, progressivement, ils ont fait des propositions très pertinentes en lien avec le caractère répétitif de cet album en randonnée. Au contraire, le fait de devoir "imaginer le dessin qui illustre le texte" a été globalement assez complexe pour une majorité d'élèves. Ils n'arrivaient pas à imaginer l'illustration et décrivaient plutôt la dernière illustration qu'ils avaient vu. Concernant, le travail sur l'implicite, sur le fait de se mettre à la place des personnages, nous avons observé une réelle progression. Au début de la séquence, cet exercice était très complexe pour tous les élèves qui avaient tendance à redire le texte écrit dans l'album. Ils utilisaient également les termes "il dit" puis racontaient soit ce que faisait le personnage soit ils s'éloignaient de l'histoire en inventant un nouvel événement. Petit à petit, les élèves se sont mis à parler des sentiments des personnages "il a peur", "il est méchant" et à la fin de la séquence, certains élèves arrivaient à se mettre à la place des personnages et utilisaient le pronom "je". Lors du module 7, certains élèves font dire au caribou "je ne veux pas mourir" ou "j'ai peur car je veux pas mourir" ce qui révèle une réelle appropriation de l'histoire.

Concernant la narration, la restitution du récit a été réalisée, le plus souvent, en groupe classe

(28 élèves avec 10 élèves de MS et 18 de GS). Les résultats sont ainsi assez variables. La motilité des élèves a très peu pris la parole alors que l'autre moitié a été plutôt volontaire. Puis, en cours de période, nous avons scindé la classe en deux avec un groupe de 10 MS et un groupe de 18 GS pour faciliter la prise de parole pour tous. Le fait de partager la classe a permis à tous les élèves de prendre la parole et ainsi d'augmenter les interventions des élèves même si elles sont restées limitées pour un certain nombre d'entre eux. La mémorisation du vocabulaire, à l'aide des cartes vocabulaires explicitées, a très bien fonctionné avec l'ensemble de la classe notamment les "petits parleurs" et les élèves allophones. Quand nous leur montrions les cartes, ils étaient tous capables de redire avec exactitude, le mot associé même complexe. Quelques très bons parleurs étaient moins volontaires et se déconcentraient plus facilement en fin de séquence, peut être car cet exercice répétitif était trop simple pour eux, leur motivation s'est ainsi étiolé et ils se sont ainsi désengagés de l'activité. Les élèves ont, dans l'ensemble, réutilisé le vocabulaire appris lors des temps de restitution du récit, notamment celui vu en début de séquence - certainement car il a été plus révisé au cours de la séquence (à chaque module).

3.1.2 Analyse plus spécifique de trois élèves

T.: vers une reformulation plus adaptée et cohérente.

Au cours de la séquence, T. a acquis différentes compétences. Concernant l'insertion et la participation de T. à l'échange, il est volontaire et sa prise de parole est plus adaptée. Il attend son tour pour parler. Il est capable de s'insérer dans un échange à plusieurs même si ces interventions restent très longues. Ses compétences linguistiques restent modestes. Il utilise essentiellement le présent dans ses interventions. Il emploie peu de connecteurs temporels et logiques autre que "et" et "et après". Il peut encore perdre le fil de son récit car ses interventions sont très longues. Il a bien mémorisé le vocabulaire appris en classe et peut le réutiliser dans sa narration. Pour les activités où il s'agit de compléter ou de corriger le récit des autres élèves, soit il répète ce qui a été dit, soit il raconte de nouveau l'histoire. Il n'est pas encore dans un processus de coopération pour s'opposer ou justifier un propos. Au niveau de la compréhension du récit, il est capable, désormais, de faire des propositions en lien avec l'histoire et ses personnages quand il s'agit d'imaginer la suite de l'histoire alors qu'il en était très éloigné au début. Il peut faire des propositions du type "l'ours va manger le garçon" même si nous avons vu qu'à chaque fois, c'est le garçon qui s'en prend à l'animal rencontré. Il ne fait toujours pas le lien avec la structure très répétitive de l'histoire car il n'a fait aucune proposition en ce sens. Si au début de la séquence, se mettre à la place des personnages était

très complexe pour lui, il a progressé. Il avance des éléments en lien avec le récit mais tout en restant essentiellement dans l'action du personnage avec des phrases du type "il va faire ça..." mais pas "il pense que...". A la fin de la période, s'il raconte presque tous les passages de l'histoire il reste encore dans une énumération d'événements. Il n'explique pas l'implicite, ce que peuvent penser ou ressentir les personnages – ce que ne dit pas le texte – malgré le travail réalisé en classe. Cette séquence "Narramus", lui a ainsi appris à raconter de façon plus cohérente une histoire. Il reste dans le thème et produit un énoncé compréhensible. Il a encore des difficultés à établir des liens de causalité entre les différents éléments du récit même s'il a progressé car il est désormais capable d'identifier et de nommer les émotions et les motivations des personnages si nous l'interrogeons.. Il est ainsi engagé dans la concrétisation imageante et auditive dans le sens où il est en partie capable de produire des images à partir du récit lu et tend à la construction d'une activité fantasmatique qui suit le fil de la narration. Il est désormais capable de raconter l'histoire seul mais néanmoins sans faire apparaître les enchaînements logiques des différents épisodes.

M. : vers une reformulation plus efficace et efficiente

M. participe volontiers aux activités proposées et de façon adaptée. Elle est bien insérée dans les échanges et prend en compte les différents interlocuteurs. Dans les temps de rappel du récit, elle a construit de réelles compétences linguistiques. Elle réutilise des temps verbaux notamment le passé composé et le passé simple avec des erreurs d'emploi. Elle utilise même une intonation variée quand elle narre l'histoire. Ses constructions syntaxiques se sont améliorées, elle use de plus en plus de connecteurs temporels et logiques et fait ainsi des phrases plus complexes avec plusieurs propositions. Elle a encore des difficultés à structurer son récit de façon cohérente. Elle peut faire des allers retours entre certains passages, ce qui peut gêner la compréhension. Elle a bien mémorisé les cartes vocabulaire et réutilise le lexique de façon adaptée dans la restitution du récit. Dans les temps de restitution du récit, M. s'engage dans un processus de coopération avec les autres. Pour les activités où la classe doit compléter le récit d'un élève, elle répète ce qui a été dit et peut également ajouter des éléments oubliés par les autres voire même de corriger certains passages. Elle s'appuie ainsi sur les autres pour raconter l'histoire. M. a beaucoup progressé dans sa capacité à comprendre et raconter une histoire. Au début de la séquence, elle inventait des passages n'ayant aucun lien avec le récit puis elle a progressivement compris la répétition des événements liée à la structure des histoires en randonnée. A la fin de la période, elle était capable de deviner ce qu'il allait se passer et même d'y associer un texte, les textes dans *La chasse au caribou* étant

très similaires. M. a montré une réelle capacité à imaginer ce que les personnages pouvaient penser et ressentir. Par exemple, elle a réussi à expliquer et à deviner les sentiments du garçon et du caribou à la fin de l'histoire. Elle a fait des propositions du type "le caribou est triste car il ne veut pas mourir. Le garçon a de la peine alors il ne le tue pas". Elle réussit à faire des liens de causalité entre les différents événements de l'histoire. Dans les temps de rappel du récit, M. est capable de raconter l'histoire seule du début à la fin sans oublier d'épisodes. Elle fait référence à l'implicite, parle des sentiments des personnages. M. en construisant ainsi des compétences lexicales et syntaxiques, narratives en réception et en production et inférentielles, comble progressivement le déficit de son activité fantasmatique et s'engage sur le chemin de la cohérence mimétique.

B.: vers une reformulation plus active et l'utilisation de phrases simples.

B. a fait des progrès notamment au niveau de la narration. Elle a peu participé pour les activités de compréhension où il fallait imaginer la suite de l'histoire, imaginer le dessin qui illustre le texte ou encore les bulles de pensées. Quand elle prend la parole, c'est généralement pour répéter ce que d'autres enfants peuvent proposer. Concernant la restitution narrative, B. est de plus en plus volontaire. Elle lève souvent la main pour raconter l'histoire. Dans ses restitutions, elle est essentiellement dans de la description. Elle décrit la tenue vestimentaire du petit garçon qui se prépare pour aller à la chasse – travail que nous avons fait en première séance pour expliquer le contexte de l'histoire et l'univers de référence qui est le Canada. D'elle-même, elle utilise quelques phrases simples et le pronom personnel "je" comme, par exemple, dans la phrase "je mets mes habits". Elle énumère ensuite les vêtements du garçon en mimant l'habillement. Elle conclut enfin par "je pars à la chasse au caribou". Cependant, elle ne va pas continuer à raconter l'histoire, elle s'arrête à cette description. Si je lui pose des questions comme par exemple "quel animal, le garçon va-t-il rencontrer?", elle est capable d'énumérer les différents animaux en répondant par des phrases mots "le loup", "le lynx". Pour les temps où la classe doit compléter le récit de l'élève qui vient de raconter l'histoire, B. participe notamment en répétant des éléments racontés par les autres. Elle a bien mémorisé les cartes vocabulaires. Elle est capable de dire le mot correspondant à quasiment toutes les images. Cependant, elle ne réinvestit pas encore le lexique appris dans sa narration, excepté les mots concernant la description du garçon. B. a participé à trois séances d'activités pédagogiques complémentaires (APC) avec deux autres enfants pour travailler le langage oral ce qui a été très positif. Ses interventions ont augmenté en nombre et en longueur. A la fin de la séquence, B. utilise de plus en plus de phrases simples. B. entre dans la concrétisation

imageante et auditive. Elle commence à produire des images encore très concrètes et descriptives à partir du texte écouté.

3.1.3 Quelques pistes de réflexions

Les aspects positifs

Cette séquence « Narramus » a ainsi permis aux élèves de commencer à développer des compétences narratives en réception et en production, des compétences lexicales et syntaxiques et des compétences inférentielles à des degrés variables. En effet, le passage par la mémorisation du vocabulaire a amené les élèves à accéder davantage à la compréhension du texte et le travail autour de l'implicite leur ont permis d'appréhender les états mentaux des personnages. La narration est globalement plus efficace et cohérente. Le passage par la narration, au début et/ou à la fin de chaque module a favorisé l'appropriation de cette histoire par les élèves, avec leurs propres mots et l'amélioration de la qualité de leur expression.

Les limites

Le dispositif préconisé par les auteurs fonctionne sur le schéma suivant : à la fin de chaque séance, un élève raconte l'histoire seul puis la classe complète le récit. Les enfants ne peuvent intervenir que lorsque que l'enfant qui parle a terminé. Or généralement, les enfants volontaires parlent relativement longtemps ce qui fait que les autres se déconcentrent assez rapidement car ils interviennent très peu. Ils ne peuvent compléter ou corriger immédiatement les propositions de leurs camarades. Cela ne facilite pas la reformulation et peut désengager les élèves les moins à l'aise. Ce dispositif fonctionne avec les bons parleurs, les élèves ayant pu retenir l'intégralité de l'intervention et ayant réussi à se concentrer tout au long du racontage. Si la séquence a permis aux élèves d'apprendre à mieux raconter, le fait que cette narration soit plutôt individuelle ne permet pas aux élèves les plus en difficultés d'accéder davantage à la compréhension du texte. La place de l'enseignant reste centrale (cf. partie 2.1.3), ce qui peut freiner la participation des élèves. Avec le groupe des dix moyennes sections, j'ai essayé, lors d'un temps de restitution de l'histoire *La chasse au caribou*, de me mettre le plus en retrait possible selon les principes de la pédagogie de l'écoute. Tous les élèves ont participé même les petits parleurs.

3.2 Les apports de la pédagogie de l'écoute : *La petite poule rousse*.

Nous allons, à présent, analyser une séance de langage filmée afin d'observer plus finement les élèves en situation de restitution narrative selon la pédagogie de l'écoute. Cette analyse nous permettra d'extrapoler sur certaines évolutions possibles de nos trois élèves T., M. et B.

suite à la séquence sur *le Grand bateau de Grand ours* que nous voulions mettre en place. La vidéo que nous allons étudier présente les huit premières minutes d'une séance de langage de 27 minutes, autour de la restitution du récit *La petite poule rousse*. Douze élèves de grande section de niveaux variés participent à cette séance. *La petite poule rousse* (PPR) est un récit de ruse. Il ne s'agit donc pas d'un récit en randonnée comme dans *La chasse au caribou*, ce qui peut générer des incidences différentes sur la réception et la reconstitution du récit par les élèves. Notre analyse prendra appui sur les grilles élaborées dans la seconde partie et que nous devons utiliser pour analyser la restitution du récit du *Grand bateau de Grand ours*. Les interventions filmées ont été retranscrites (Péroz, 2015) et se trouvent dans l'annexe 6.

3.2.1 La posture de l'enseignante

L'enseignante intervient 18 fois sur 41 interventions ce qui peut sembler beaucoup (Annexe 7). Cependant, sur ces 18 interventions, 11 ont une fonction de régulation et se réduisent notamment à la dénomination de l'élève qui est invité à parler. Nous pouvons voir sur la vidéo que l'enseignante sollicite un élève quand celui-ci a levé la main. L'enseignante va également prendre la parole pour soutenir les essais des élèves en utilisant régulièrement des feed-back positifs et immédiats. Pour cela, elle utilise 5 fois le terme « oui » et 3 fois « d'accord ».

L'enseignante intervient aussi pour étayer et réguler la prise de parole des élèves.

10	M	parle plus fort on n'entend pas parle plus fort
----	---	---

Elle va également prendre la parole afin de corriger une erreur d'une élève, en répétant le terme utilisé par celle-ci sous forme de question comprise comme telle par l'intonation utilisée.

18	M	le loup ?
----	---	-----------

C'est un autre élève, Els, qui corrige Lauryne en répondant « le renard ». C'est finalement la seule intervention de l'enseignante ayant un impact sur le fil de l'histoire.

L'enseignante intervient ainsi essentiellement pour étayer la prise de parole des élèves, interroger les élèves et valider leur réponse. Elle adopte ainsi une réelle posture de retrait.

3.2.2 Les élèves

Sur les douze élèves présents, dix d'entre-eux prennent la parole dans les huit premières minutes. Pierre Pérez (2015) précise que Boris et Samuel qui n'ont pas encore parlé, le feront ensuite. Nous pouvons observer qu'il y a 22 interventions d'élèves pour une moyenne de 23 mots par interventions (Annexe 7), ce qui est relativement élevé.

– *La posture des élèves*

Sur la vidéo, nous pouvons observer une séance qui se déroule sereinement. Les élèves n'ont pas besoin d'être sollicités, ils lèvent la main d'eux-même pour la plupart. Les élèves s'écoutent et ne se coupent pas la parole. Il n'y a pas de concurrence entre les élèves pour participer mais de réels moments de travail collaboratif.

– *Les compétences linguistiques*

Nous remarquons, dans cette séance de langage, une utilisation variée de temps verbaux (cf. Annexe 8). Les deux premières interventions, celles d' Aliya et de Lauryne sont au **présent de l'indicatif** puis celle de Sacha (n°13). Le présent est, ensuite, essentiellement utilisé pour faire parler les personnages avec l'utilisation de « elle dit » ou « il dit » dans les interventions 13, 35 et 41. Les élèves rapportent ainsi à l'oral des éléments du discours direct présents dans le texte. Rapidement, les élèves se mettent à utiliser d'autres temps verbaux. Charly et Mathias vont en effet, employer le passé simple pour compléter le récit d'Aliya.

6	Charly	elle est étourdie et la PPR tomba dans le sac
---	--------	--

7	Mathias	et elle perdit ses sens
---	---------	--------------------------------

Le passé simple est utilisé dans six interventions et par quatre enfants différents (Annexe 8). A partir de l'intervention 20, nous pouvons observer huit utilisations de **l'imparfait** par quatre enfants différents. **Le passé composé** est le temps le plus employé. Il est, en effet, utilisé dix-huit fois par six enfants différents dont des élèves qui semblent être de petits parleurs tels que Sara Zisa avec « il a mis » ou Charly avec « elle a volé ». Tous les élèves, mis à part Sacha, vont utiliser les temps du passé dans la restitution du récit. **Le futur** de l'indicatif est employé par deux élèves à partir de l'intervention 35. Ce temps est utilisé principalement quand les élèves reprennent le discours tiré du texte et font parler les personnages.

41	Noa	[...] la PPR elle dit tu m'échapperas pas (un autre : euh !) [...] et la PPR elle dit tu m'auras pas encore et le maître renard il dit on va voir
----	-----	---

Nous pouvons ainsi observer qu'au fur et à mesure des interventions, il y a une complexification et une alternance des temps de plus en plus importantes. Par exemple, dans l'intervention 35, Kellissa emploie le passé composé, l'imparfait ainsi que le futur tandis que Noa utilise à la fois, l'imparfait, le présent et le futur, dans l'intervention 41.

Nous allons à présent nous pencher sur la syntaxe des phrases reformulées par les élèves de grande section. Sur l'ensemble des phrases répertoriées, la majorité sont des phrases simples. Tous les élèves utilisent à minima des phrases simples même ceux les plus en

difficulté. Ces phrases sont, en général, constituées d'un pronom et d'un groupe verbal.

4	Lauryne	eh ben il tourne autour de sa queue
---	---------	--

Le pronom peut aussi être doublé.

15	Sara Zisa	eh ben le renard il a mis un GROS::: sac de toile / dans sa main
----	-----------	---

Nous pouvons également noter l'utilisation de phrases complexes avec des propositions subordonnées notamment des propositions circonstancielles de temps comme Sacha (intervention 13) ou Kellissa (intervention 35).

13	Sacha	et aussi le renard quand le renard il arrive à sa caverne ben il fait une petite pause [...]
----	-------	--

Nous pouvons également observer une proposition relative, employée par Keylissa mais avec l'oubli du pronom relatif *qu'*.

35	Kellissa	eh ben le renard il a dit sa vieille mère il allait partir pour attraper la PPR
----	----------	---

Dans leur phrase, les élèves utilisent majoritairement des connecteurs de temps (Annexe 9). Il y a également quelques connecteurs logiques. Aliya emploie la préposition *pour* afin d'exprimer le but : « elle a couru le plus vite possible pour aller dans sa maison. »

Nous pouvons observer, dans ces premières minutes d'échange, une complexification des phrases ainsi qu'un allongement des interventions des élèves.

Lors du rappel du récit, les élèves réinvestissent le vocabulaire appris (Annexe 10). Nous pouvons observer qu'ils emploient en général le groupe nominal exact du récit comme *la plus haute armoire* que l'on retrouve dans le texte et non l'armoire. De même, ils utilisent toujours l'appellation *la petite poule rousse* pour parler du personnage principal et non la poule. Certains mots complexes tels qu'*étourdie*, *échauda* sont repris ou encore des expressions comme *tu ne m'échapperas pas*.

– *Les types de reformulation et la compréhension du récit.*

Différents types de reformulation sont utilisés par les élèves qui vont reprendre partiellement le propos d'un autre, le compléter en ajoutant des éléments ou en le modifiant.

Au début de la restitution du récit, Aliya commence par raconter une péripétie de l'histoire : la ruse du renard c'est-à-dire le moment où le renard va réussir à attraper la poule.

Aliya	la PPR eh ben elle vole dans la plus haute armoire et après le renard il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac
-------	---

Trois élèves vont ensuite compléter son propos. Ils parlent du même événement. Lauryne

précise que c'est autour de sa queue qu'il tourne. Charly répète une partie du propos d'Aliya en utilisant le passé simple. Mathias explique avec ses mots ce que signifie *étourdie*.

Certains élèves vont s'appuyer sur un élément du texte afin de préciser l'épisode raconté par un autre. C'est le cas de Sara Zisa : « le renard il a mis un GROS sac de toile / dans sa main ». Des élèves vont s'appuyer sur la restitution d'un autre afin de raconter la suite du récit. Sacha raconte, par exemple, la suite de l'épisode restitué par Lauryne.

Lauryne	la PPR elle a fait un trou dans le sac et après elle a mis une grosse pierre et après elle fuya à plus vite qu'elle peut à sa maison
---------	--

Sacha	et aussi le renard quand le renard il arrive à sa caverne ben il fait une petite pause et sa vieille mère elle dit est-ce que tu as la PPR et il dit oui et après il secoue le sac et la pierre elle tombe dans la marmite
-------	--

Enfin, un même enfant peut compléter son propos comme Aliya.

2	Aliya	la PPR eh ben elle vole dans la plus haute armoire et après le renard il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac
---	-------	---

30	Aliya	la PPR un matin elle a été chercher du bois et elle est rentrée à la maison et après le renard il s'est caché derrière la porte et il a attrapé la PPR mais la PPR elle a pas perdu la tête elle a lâché ses bouts de bois elle a elle a couru le plus vite possible pour aller dans sa maison
----	-------	--

Dans sa première intervention, Aliya parle de la ruse du renard puis plus tard elle revient sur l'épisode précédent : la fuite de la PPR.

3.2.3 La restitution collective comme levier pour faire progresser les élèves dans le "racontage"

Les éléments du récit restitué peuvent sembler disparates. Ce n'est pas la chronologie qui les unit mais les émotions qu'ils ont provoquées. La majorité des interventions évoquent d'abord les péripéties où l'émotion est forte et qui ont pu faire image telle que la fuite de la PPR. Progressivement, les élèves vont faire état des motivations des personnages et justifier leur comportement. Les élèves s'approprient l'histoire et son langage. La reconstitution de la structure logique pré-existe en quelque sorte à la structure chronologique et la conditionne dans un récit qui n'est pas un récit en randonnée mais une structure narrative sur le modèle du schéma quinaire. Le travail en groupe est, dans ces conditions, un levier pour l'apprentissage du langage oral car d'après Péroz, nous laissons aux élèves « le temps de réfléchir et de

construire plutôt que de donner leurs réponses » (2015, p. 12). Ils vont ainsi entrer dans le « langage oral élaboré ». Les élèves reviennent sur ce qui a déjà été formulé par d'autres ou par eux-mêmes. Nous pouvons observer au travers de cette séance filmée que la répétition mot à mot diminue au fil des reformulations et que les élèves passent d'une reformulation pour répéter et ajouter à une reformulation pour compléter, justifier et récapituler. Ces multiples « reprises-reformulations » d'un élève à l'autre « donne au traitement du thème une dimension spiralaire qui rend possible la participation de tous les élèves même les plus faibles, en même temps que cela permet aux plus performants des interventions plus développées. » (Péroz, 2015, p. 9) et ainsi favoriser un réel travail collaboratif.

3.3 Bilan de la recherche : pertinence et limite de l'expérimentation.

3.3.1 Extrapolation des résultats : vers des hypothèses validées.

La recherche a pour objectif de déterminer en quoi la restitution collective peut faire progresser les élèves dans le « racontage ». En recoupant les observations menées lors de la séquence sur Narramus et celles issues de l'analyse de la séance filmée en pédagogie de l'écoute, nous pouvons imaginer les évolutions possibles de nos trois élèves T., M. et B. suite à la séquence de langage que nous souhaitons mettre en place.

– *T. : vers une reformulation pour compléter et expliquer*

Le fait de travailler en groupe peut permettre à T. de reprendre des éléments déjà fournis par ses camarades et de les compléter. S'appuyer sur des reprises lui permet d'aller au-delà d'une simple énumération d'événements et de passer de la restitution des actions des personnages à celle de leur états mentaux et motivations. La répétition mot à mot d'un épisode raconté peut diminuer au bénéfice de l'explicitation. En effet, il est, éventuellement, amené à expliquer les liens de causalité entre les événements. Ses interventions déjà longues deviennent ainsi plus efficaces et l'amène à complexifier ses structures syntaxiques avec l'utilisation de connecteurs temporels et logiques repris à d'autres élèves. Il est ainsi dans un processus de changement de sa posture de pré-lecteur en consolidant son activité fictionnalisante notamment par la construction d'une dimension fantasmatique suivant le fil de la narration. Ainsi, le fait de raconter à plusieurs, favorise l'amélioration de la qualité de l'expression et de la cohérence de sa restitution finale. Ce qui nous amène à valider nos trois premières hypothèses et à valider partiellement l'hypothèse selon laquelle la restitution collective est un levier pour la compréhension car il permet aux élèves de reformuler l'histoire en levant l'implicite.

– *M. : vers une reformulation pour justifier et restituer les relations entre les personnages*

Une séance menée en pédagogie de l'écoute peut permettre à M. d'affiner ses restitutions narratives. Elle fait déjà des liens entre certains événements mais la reformulation l'amène à compléter le récit et à aller vers une justification en faisant état des motivations des personnages et en justifiant leur comportement. En utilisant des éléments déjà proposés par certains, elle peut également améliorer ses constructions syntaxiques car cela favorise sa concentration sur la qualité syntaxique de son énoncé. Le fait que ses prises de paroles s'allongent et se multiplient la confronte aux problèmes de la narration. Elle est ainsi plus vigilante à la cohérence de l'enchaînement de ses propositions et à l'organisation de son discours. La reformulation lui permet ainsi de récapituler un propos, de le corriger ou de le compléter en restituant et justifiant l'implicite du récit. Ainsi, M. se construit une réelle posture de pré-lectrice en s'engageant pleinement dans la concrétisation imageante, la dimension fantasmatique et en commençant à ériger une cohérence mimétique en montrant son aptitude à créer des liens entre les événements et les personnages du récit pour donner du sens à l'histoire. Ainsi, l'analyse des restitutions de M. valide les hypothèses affirmant que faire raconter à plusieurs permet d'améliorer la qualité et la cohérence de la restitution finale et également que la restitution collective est un levier pour la compréhension car il permet aux élèves de reformuler l'histoire en levant l'implicite.

– *B. : vers une reformulation pour répéter voire compléter*

Ce travail de langage en groupe peut permettre à B. de multiplier et d'allonger ses prises de parole et d'aller au-delà d'une répétition mot à mot d'un propos d'un autre élève. Le fait de s'appuyer sur des formulations d'autres enfants l'amène ainsi à complexifier ses phrases très simples en phrases simples utilisant des compléments de nom ou de verbe. Elle peut aller au-delà d'une posture descriptive vers une posture narrative en racontant des événements et également tendre vers une reformulation lui permettant de compléter un propos voire son propre propos et d'améliorer ses compétences langagières. Ainsi, elle s'engage dans la dimension fantasmatique et la concrétisation imageante en produisant des images plus efficaces de l'histoire et en faisant de moins en moins appel au réel pour pallier au déficit de la construction d'images mentales. Le fait de raconter en groupe favorise ainsi la reformulation narrative pour B. en lui permettant de s'appuyer sur les interventions des autres élèves et lui permet également d'améliorer l'expression syntaxique de sa restitution finale.

3.3.2 Les limites de la recherche : des biais à l'expérimentation.

Il s'agit néanmoins d'être vigilant par rapport à ces résultats. Tout d'abord, la validation des hypothèses s'appuie en partie sur une extrapolation de résultats ce qui n'est pas objectif. Il n'y

a pas de groupe témoin. Il aurait été intéressant pour valider ou non les hypothèses de proposer la même séquence à un autre groupe d'élève mais selon une démarche "classique" sans suivre les principes de la pédagogie de l'écoute. Ensuite, le recueil des données s'appuie sur quelques traces écrites issues d'observations de séances sur *La chasse au caribou*. Il aurait été intéressant de se baser sur des données plus précises enregistrées ou filmées. La séquence "Narramus" en classe et celle sur *La petite poule rousse*, exploitée par P. Péroz, ne s'appuient pas sur le même type d'album. La première est basée sur un album en randonnée alors que la deuxième sur un album de ruse. Cela peut fausser la comparaison des restitutions collectives issues de ces deux séquences. Il faut également, prendre en compte plusieurs facteurs dans l'analyse des résultats comme le fait que les élèves grandissent au cours de l'année et développent des compétences langagières. Il est ainsi normal qu'il y ait des progressions entre certaines périodes de l'année. Et enfin, la dimension subjective possible est à prendre en considération du fait du biais de la double posture de l'enseignant qui est à la fois expérimentateur et évaluateur des résultats.

3.3.3 Les perspectives : création du sujet-lecteur : la malle à souvenir.

Cette analyse, en prolongement de la question d'apprendre à comprendre et à raconter, nous amène à nous interroger plus précisément sur la création du sujet pré-lecteur et la façon d'installer un sujet lecteur en maternelle. Il est important de construire des repères favorisant l'entrée de l'enfant dans l'écrit. A. Perrin-Doucey et S. Warnet, en s'appuyant sur les travaux de J.-L. Dufays, expliquent que "le lecteur entre d'autant mieux en dialogue avec les œuvres qu'il possède les codes auxquels le texte se réfère" (2015, p.116) et que le travail sur les œuvres doit viser "la structuration d'une culture et de savoirs littéraires qui passent par la mémorisation des lectures" (ibid, p.116). Afin de favoriser "l'inscription des lectures dans la mémoire de l'enfant-lecteur" (ibid, p.117), les deux chercheuses proposent un dispositif expérimental "la malle à souvenir de lecture" qui est conçu de façon à faciliter une appropriation collective puis personnelle d'un texte et de développer une activité de lecteur. La malle est construite de manière progressive au fil des différentes lectures quelles soient autonomes (en feuilletant seul un livre ou en écoutant une version enregistrée), dites offerte (dans différents lieux et temps) ou "auditure" (travail explicite de la compréhension et de l'interprétation des textes). Chaque souvenir de lecture est matérialisé par un objet disposé dans la malle, objet fortement lié aux émotions ressentis par les élèves. Le contenu de la malle est régulièrement revisité. Les élèves sont également amenés à dessiner des souvenirs de lecture à partir d'un objet choisi dans la malle. Leurs premières conclusions autour de la

constitution de la malle aux souvenirs montrent un passage progressif d'une posture scolaire à une posture subjective et réflexive car "les élèves sont conduits à se servir de leur perception sensorielle et de leur créativité pour enrichir leur réflexion." (ibid, p126). Cet outil va ainsi développer chez les élèves, une capacité à parler de ces livres et ainsi les engager dans une lecture active pour les amener à se construire une véritable posture de sujet-lecteur.

Conclusion

Nos expérimentations ont suivi les préconisations de S.Cèbe et R.Goigoux – Narramus - et de P. Péroz – pédagogie de l'écoute. Notre mise en retrait a favorisé les interactions entre les élèves. Raconter a permis aux élèves d'apprendre à soigner leur lexique et la syntaxe pour pouvoir être compris et a contribué à leur faire travailler la compréhension par le traitement de l'implicite. Les élèves, dans leur rappel de récit, ont dû rendre explicite une partie des informations implicites de l'histoire telles que les sentiments et motivations des personnages. Ces dispositifs de lecture ont permis à la majorité des élèves de développer une activité fantasmatique - faculté du lecteur à recréer des éléments de l'intrigue à partir de son imaginaire – et pour certains de développer la cohérence mimétique : l'aptitude à créer des liens entre des événements ou personnages du récit afin de redonner de la cohérence à quelque chose qui n'en avait pas immédiatement. Le travail en groupe est ainsi un levier pour la restitution narrative et la compréhension du récit. En se confrontant aux autres et en adoptant une posture d'écoute active, l'élève peut faire évoluer sa pensée et s'engager dans un processus langagier réflexif.

La réalisation de cet écrit scientifique réflexif, par la lecture et l'expérimentation, m'a permis de réfléchir, de construire et de m'approprier des dispositifs et des outils permettant aux élèves de mieux comprendre et raconter un récit. J'ai également perçu l'importance de l'oral comme milieu d'apprentissage en maternelle et j'ai compris que l'enfant entre dans l'écrit dans et à travers une oralité qui aide à construire la symbolique de l'écrit et le langage du récit. J'ai, de même, saisi la nécessité d'une posture de retrait pour l'enseignant afin de laisser de la place à l'expression des élèves. Un enseignement explicite, basé sur des supports adaptés, faisant sens et suscitant l'intérêt des élèves leur permettra d'entrer plus facilement dans le langage oral et écrit.

Bibliographie

Bastide, I. & Joigneaux, C. (2014), Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. In Delcambre, I. & Pollet, M.-C. (Eds.). *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages*. Spirale. *Revue de recherches en éducation*, 53, pp. 9-19. Repéré à https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_53_1_1045, le 20/03/2020.

Boisseau P., Bourges A-C & Forti S. (2016). *Pédagogie du langage pour les 5 ans*. Rouen : Canopée.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.

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. doi:10.3917/lfa.179.0051.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Apprendre à comprendre, apprendre à raconter: La chasse au caribou*. Paris : Editions Retz.

Cnesco (2016). Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf, le 15/03/2010.

Eduscol, (2015). *Ressources maternelle : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf le 26/03/2020.

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, 101.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective, *Québec français*, 145, pp. 71–73.

Langlade, G. (2008), Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. In Roy M., Brrault M., Brehm S. (Eds). *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*, Collection figura, 20. Repéré à http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade_activite_fictionnalisante.pdf, le 20/03/2020.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Peroz, P. (2013). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ?*, Les enjeux de l'oral dans nos classes, Décembre 2013, Marseille. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667/document> le 04/03/2020.

Peroz, P. (2015). *Apprendre ensemble à parler et à raconter à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage. 2010-2013*. Repéré à https://www.canal-u.tv/video/eduscol/renouveler_1_etude_et_1_usage_des_recits_partie_2_theme_1.33821, le 17/02/2020. Retranscrit sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377627/document>

Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 169-170. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/3100> le 28/02/2020.

Perrin, A. (2014). *L'apprenti lecteur et ses autres*. Repéré à https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/l_apprenti_lecteur_et_ses_autres_agnes_perrin.16919 le 15/03/2020.

Perrin-Doucey, A., Warnet S. (2015), La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section, *Repères*, 51, pp. 115-130.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?, *Le français aujourd'hui*, 2007/2, 157, pp. 65-73.

Van der Linden, S. (2006), *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Repéré à https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf, le 15/02/2020.

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Grille d'observation des profils langagiers des élèves	1
Annexe 2 : trame de la séquence <i>Le Grand bateau de Grand Ours</i>	1
Annexe 3 : Évaluation quantitative des interventions orales lors de la restitution du récit	3
Annexe 4 : grille d'évaluation de la séquence sur l'album <i>Le Grand bateau de Grand ours</i> ...	3
Annexe 5 : trame de la séquence <i>La chasse au caribou</i>	5
Annexe 6 : transcription des échanges filmés après la lecture du texte de la <i>Petite Poule Rousse</i>	6
Annexe 7 : Nombre d'interventions dans la restitution de l'histoire de <i>La PPR</i>	8
Annexe 8 : Les temps verbaux utilisés par les élèves.....	8
Annexe 9 : Les types de connecteurs utilisés par les élèves dans la restitution de l'histoire de <i>La petite poule rousse</i>	9
Annexe 10 : le vocabulaire réinvesti par les élèves dans la restitution de l'histoire de <i>La petite poule rousse</i>	9

Annexe 1 : Grille d'observation des profils langagiers des élèves.

Ce tableau prend appui sur le document « des observables vers les attendus de fin de cycle 1 » élaboré par le groupe académique de Grenoble "carnet de suivi numérique en maternelle".

Attendus	Exemples d'observables
<u>Oser entrer en communication</u> : communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre	<i>Prise de parole</i> : prend l'initiative d'un échange avec l'adulte ; prend la parole dans un grand groupe en répétant les paroles d'un pair, pour répondre à une question, <i>Adapter sa prise de parole</i> : sait attendre son tour pour prendre la parole ; reste dans le sujet de l'échange dans un grand groupe ; parle pour être entendu (force et articulation) ; insiste, reformule son propos pour être entendu et compris ; participe à la régulation du propos du groupe (coopère, complète, ajoute, s'oppose)
<u>Échanger et réfléchir avec les autres</u> : s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.	<i>Progression syntaxique</i> : produit un énoncé cohérent et compréhensible (connecteurs de temps et de lieux, garde le fil du récit) ; construit des phrases correctes (phrases simples, complexes ; temps des verbes utilisés, pronoms, etc.). <i>Progression lexicale</i> : utilise un vocabulaire adapté ; réemploie du vocabulaire découvert en classe ; corrige son propos ; utilise des adjectifs et des adverbes pour spécifier son propos, etc.)
<u>Comprendre et apprendre</u>	<i>Expliquer</i> : explique les différentes étapes d'une action à partir d'un support, etc. <i>Décrire</i> : une image, une photo, etc. <i>Raconter</i> : raconte de manière cohérente un événement vécu dans le cadre scolaire ; raconte une histoire connue ; établit des liens de causalité entre les différents éléments d'un récit, etc.

Annexe 2 : trame de la séquence *Le Grand bateau de Grand Ours*.

<u>Séquence</u> : <i>Le Grand bateau de Grand ours</i>	Niveaux : MS / GS
<u>Domaine</u> : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
<u>Objectifs généraux visés et éléments de progressivité :</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Langage oral : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. - Reformuler pour se faire mieux comprendre. 	

• **Langage écrit :**

- Écouter de l'écrit et comprendre.

- Découvrir la fonction de l'écrit.

Séances	Objectifs	Déroulement
1 Les lacs et les rivières	- Construire un univers de référence pour préparer la lecture ; - échanger et réfléchir avec les autres ; - acquérir un vocabulaire spécifique.	20 min - Collectif <u>1) Découvrir un vocabulaire nouveau</u> Lecture de la carte postale 1 envoyée par la mascotte => les élèves s'expriment sur leurs ressentis et leurs expériences. <u>2) Mettre le vocabulaire en mémoire.</u> Introduction des cartes vocabulaires.
2 Le bateau	- Construire un univers de référence pour préparer la lecture ; - échanger et réfléchir avec les autres ; - acquérir un vocabulaire spécifique.	20 min - Collectif <u>1) Réviser le vocabulaire</u> <u>2) Découvrir un vocabulaire nouveau</u> Lecture de la carte postale 2 envoyée par la mascotte => les élèves s'expriment sur leurs ressentis et leurs expériences. <u>2) Mettre le vocabulaire en mémoire.</u> Introduction des cartes vocabulaires.
3. Album : Le Grand bateau de Grand ours : épisode 1	- Ecouter de l'écrit et comprendre ; - bien comprendre l'histoire pour la mettre en mémoire et la raconter ; - échanger et réfléchir avec les autres.	25 min - Collectif <u>1) Réviser et apprendre le vocabulaire</u> <u>2) Lecture de l'épisode 1</u> : commencer la lecture : lire une page, puis demander aux enfants de se construire l'image dans leur tête. Leur demander ce qu'ils voient. Montrer l'illustration, puis la faire décrire aux élèves. <u>3) Raconter en groupe</u> le passage lu (à partir des 3 questions : Quels sont les personnages ? De quoi vous souvenez-vous ? Et vous, que feriez-vous à la place des personnages ?) => Même procédure pour les séances suivantes.
4. Album : épisode 2	- Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la raconter.	25 min - Collectif <u>1) Réviser et apprendre le vocabulaire</u> <u>2) Lecture de l'épisode 2</u> <u>3) Raconter en groupe le passage lu</u>
5. Album : épisode 3	- Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la	25 min - Collectif <u>1) Réviser et apprendre le vocabulaire</u> <u>2) Lecture de l'épisode 3</u>

	raconter.	3) <u>Raconter en groupe le passage lu</u>
6. Album : épisode 4	- Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la raconter.	25 min - Collectif 1) <u>Réviser et apprendre le vocabulaire</u> 2) <u>Lecture de l'épisode 4</u> 3) <u>Raconter en groupe le passage lu</u>
7. Raconter toute l'histoire	- Ecouter de l'écrit et comprendre ; - échanger et réfléchir avec les autres ; - oser entrer en communication ; - raconter une histoire connue.	20 - 30 min / En groupe de 9-10 élèves L'album est relu entièrement quelques heures avant. La question de départ est « Aujourd'hui, je vous ai relu l'histoire <i>Du grand bateau de Grand Ours</i> , maintenant, je voudrais savoir de quoi vous vous souvenez. » L'enseignant reste au maximum en retrait et interroge systématiquement les élèves ayant levé le doigt avant de relancer la restitution du récit. Il est important de faire participer tous les enfants notamment ceux ne prenant pas la parole d'eux-même.

Annexe 3 : Évaluation quantitative des interventions orales lors de la restitution du récit.

	Nombre	Longueur moyenne
Enseignant		
Élèves		

Annexe 4 : grille d'évaluation de la séquence sur l'album *Le Grand bateau de Grand ours*.

Insertion et participation de l'enfant à l'échange	<u>Statut des locuteurs</u> : fuit l'échange, leader, etc.
	<u>Prise en compte des interlocuteurs</u> : regarde les autres, prend en compte ce qui a été dit, etc.
	<u>Prise de parole</u> : n'a plus besoin d'être sollicité
	<u>Posture</u> : - respecte les tours de parole, ne coupe pas la parole, attend pour compléter ; - est capable de passer d'une gestion solitaire à une gestion à plusieurs de la conduite narrative.
Compétences linguistiques	<u>Utilisation des pronoms</u> (je, tu, il, elle, ils, elles, on, nous, vous)
	<u>Utilisation des temps</u> : l'enfant emploie : - les trois temps : présent / passé composé / futur du verbe aller ;

	<ul style="list-style-type: none"> - l'imparfait; - l'alternance passé composé/imparfait; - les temps du passé dans la restitution du récit : imparfait, passé simple, futur du verbe aller, etc. ; - l'imparfait, le plus-que-parfait, le futur du verbe aller dans l'imparfait ; - le futur, le futur antérieur, le futur dans le futur. <p><u>La complexité des phrases</u> : l'enfant utilise</p> <ul style="list-style-type: none"> - une phrase à 2 mots (cassée voiture) ; - une phrase pronom + groupe verbal (je dors dans le lit) ; - un présentatif + un groupe nominal (C'est Guillaume/un chien) ; - un pronom et un groupe verbal (Juliana, elle est déguisée en poisson) ; - des phrases complexes : au moins 2 propositions. <p>L'enfant utilise :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parce que, que / infinitif, pour infinitif, qui relatif ; - pour que, quand / gérondif, si, comme ; - si, ce que, qui, où, quand, comment, pourquoi ; - que et où relatifs. <p><u>Le lexique utilisé</u> : l'enfant réinvestit le vocabulaire appris dans son rappel de récit.</p>
Types d'appui sur la parole du groupe : les reformulations	<p>Reprise partielle, complète, avec ajout, en modifiant.</p> <p><u>Coopération</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - opère une diminution significative de la répétition mot à mot dans les situations de coopération pour aller vers la répétition d'une chaîne parlée plus longue ; - prise en compte de ce qui a été dit (partiellement, totalement) ; - passe d'une coaction par répétition à une coopération pour s'opposer, ajouter/compléter (décrire, donner un exemple...), reformuler, justifier, récapituler.
Compréhension du récit	<p>L'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prend en compte la logique du récit ; - restitue les relations causales entre les événements, les personnages ; - prend en compte, explicite les données implicites ; - explique les sentiments des personnages, leur motivation ; - s'identifie au personnage, à ses états mentaux, etc. - s'approprie l'histoire et son langage.

Annexe 5 : trame de la séquence *La chasse au caribou*

Séquence : <i>La chasse au caribou</i> : apprendre à comprendre et à raconter		
<u>Domaine</u> : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		
<u>Sous-domaine</u> : langage oral et langage écrit		
Compétences:		
<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à raconter individuellement l'histoire de <i>La chasse au caribou</i>. - Enchaîner les phrases avec des connecteurs adaptés et variés. - Raconter en faisant parler les personnages (marottes). 		
Modules	Objectifs	Déroulement
1. Découvrir le début de l'histoire et se mettre à la place du héros	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en mémoire les événements des pages 4 à 7. - S'intéresser à l'état mental du personnage. 	1) Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire : collectif – 15 min 2) Ecouter, lire et raconter les deux premières doubles pages : groupe de 9 / 15-20 min
2. Comprendre que l'histoire ne raconte pas tout	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire. - Comprendre aussi que l'album ne raconte pas tout. 	1) Réviser et apprendre le vocabulaire : collectif – 15 min 2) Découvrir la suite de l'histoire et la jouer : groupe de 9 / 15-20 min
3. Prévoir la suite de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Se servir de ce qu'on sait pour prévoir la suite de l'histoire. - Bien la comprendre pour la mettre en mémoire. 	1) Réviser et apprendre le vocabulaire : collectif – 15 min 2) Découvrir et prévoir la suite de l'histoire : collectif – 15-20 min 3) Jouer l'histoire: groupe de 9 / 15 min
4. Raconter la suite de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser ses connaissances lexicales et textuelles pour raconter la suite de l'histoire. - Bien comprendre l'histoire pour la mettre en mémoire 	1) Réviser et apprendre le vocabulaire : collectif – 15 min 2) Découvrir et prévoir la suite de l'histoire : collectif – 15-20 min 3) Jouer l'histoire : groupe de 9 / 15 min
5. Comprendre le basculement de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire. - Comprendre le basculement de l'histoire. 	1) Réviser et apprendre le vocabulaire : collectif – 15 min 2) Découvrir la suite de l'histoire : collectif – 15-20 min 3) Jouer l'histoire: groupe de 9 / 15 min
6. Découvrir la	- Découvrir la fin de l'histoire et	1) Réviser et apprendre le vocabulaire :

fin de l'histoire	bien la comprendre pour la mettre en mémoire.	collectif – 15 min 2) Découvrir la fin de l'histoire : collectif – 15-20 min
7. Comprendre l'implicite de l'histoire pour mieux la raconter	- Réfléchir sur le comportement des personnages. - Comprendre le dénouement de l'histoire. - Savoir raconter toute l'histoire	1) Rappel des modules 1 à 6 : collectif – 15 min 2) S'interroger sur les actions des personnages : collectif – 15-20 min 3) Jouer l'histoire : Groupe de 5
8. S'entraîner à raconter toute l'histoire	- Raconter toute l'histoire.	1) Raconter avec les autres 2) Raconter seul ou en petits groupes 3) Raconter l'histoire à la maison

Annexe 6 : transcription des échanges filmés après la lecture du texte de la PPR

P. Péroz (2015, pp. 9-10)

N°	Loc	Interventions
1	M	alors les enfants je viens de vous lire l'histoire de la Petite Poule Rousse / maintenant j'aimerais que vous me la racontiez / d'accord / on y va? / allez / qui c'est qui veut commencer? / allez Aliya
2	Aliya	la PPR eh ben elle vole dans la plus haute armoire et après le renard il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac
3	M	d'accord
4	Lauryne	eh ben il tourne autour de sa queue
5	M	oui Lauryne
6	Charly	elle est étourdie et la PPR tomba dans le sac
7	Mathias	et elle perdit ses sens
8	M	oui / Lauryne
9	Lauryne	XXXX
10	M	parle plus fort on n'entend pas parle plus fort
11	Lauryne	la PPR elle a fait un trou dans le sac et après elle a mis une grosse pierre et après elle fuya à plus vite qu'elle peut à sa maison
12	M	Sacha
13	Sacha	et aussi le renard quand le renard il arrive à sa caverne ben il fait une petite pause

		et sa vieille mère elle dit est-ce que tu as la PPR et il dit oui et après il secoue le sac et la pierre elle tombe dans la marmite
14	M	Sara Zisa
15	Sara Zisa	eh ben le renard il a mis un GROS::: sac de toile / dans sa main
16	M	oui
17	Lauryne	le loup renversa la PPR sans regarder dans
18	M	le loup ?
19	Els	le renard
20	Mathias	il avait une pierre il avait pas la PPR il avait une pierre
21	Noa	et aussi
22	M	Noa
23	Noa	le loup le renard quand il a mis la pierre dans la marmite sans regarder ben ça échauda sur la vieille maman renard et sur le maître renard
24	M	oui Kellyssa
25	Kellyssa	sur le maître renard et la maman renard
26	Charly	et la maman renard
27	M	d'accord Aliya
28	Sacha	
29	M	Aliya
30	Aliya	la PPR un matin elle a été chercher du bois et elle est rentrée à la maison et après le renard il s'est caché derrière la porte et il a attrapé la PPR mais la PPR elle a pas perdu la tête elle a lâché ses bouts de bois elle a elle a couru le plus vite possible pour aller dans sa maison
31	Charly	xxx armoire
32	M	vas-y Charly / vas-y on t'écoute Charly
33	Charly	elle a volé dans la plus grande armoire et le renard tourne de plus en plus vite la PPR tomba dans le sac le sac le sac (noir ?) ouvert / près du renard
34	M	Kellissa
35	Kellissa	eh ben le renard il a dit sa vieille mère il allait partir pour attraper la PPR et puis la PPR elle a été chercher du bois et puis elle était baissée la PPR eh ben le

		loup il est rentré eh ben après elle a dit (un autre : le renard) je serai bien tranquille et puis quand elle a vu le renard derrière sa porte ben elle a volé sur la plus grande armoire
36	M	d'accord Inès
37	Inès	eh ben après le renard il tourné autour de sa queue
38	M	oui Sacha
39	Sacha	et aussi un jour ben la PPR euh le renard eh ben il s'est il s'est
40	M	qui est-ce qui peut l'aider ? quelqu'un d'autre / Noa
41	Noa	ben après elle était dans sa plus grande armoire après elle était dans sa plus grande armoire la PPR eh ben la PPR elle dit tu m'échapperas pas (un autre : euh !) et le (Mathias : non !) et le maître loup il dit (les autres : maître renard!) oui et le maître renard il dit et la PPR elle dit tu m'auras pas encore et le maître renard il dit on va voir

Annexe 7 : Nombre d'interventions dans la restitution de l'histoire de *La PPR*

	Nombre	Longueur moyenne
Enseignante	18 Avec contenu : 2	4
Élèves	22	23

Annexe 8 : Les temps verbaux utilisés par les élèves

Temps	Exemple d'utilisation	Nombre d'utilisation
Présent de l'indicatif	Aliya (n°2) : « vole », « tourne »*2, « est », « tombe » ; Lauryne (n°4 et 11) : « tourne », « peut » ; Charly (n°6, et 33) : « est », « tourne » ; Sacha (n°13) : « arrive », « fait », « dit »*2, « secoue », « tombe » ; Noa (n°41) : « dit »*4	Utilisé 19 fois par 5 enfants
Passé simple	Charly (n° 6 et 33) : « tomba » ; Mathias (n°7) : « perdit » ; Lauryne (n°11) : « fuya » au lieu de fuit ; (n°17) : « renversa » ; Noa (n°23) : « échauda »	Utilisé 6 fois et par 4 enfants
Imparfait	Mathias (n°20) : « avait »*3 ; Kellissa (n°35) : « allait », « était » ; Inès (n°37) : « tournait » ; Noa (n° 41) : « était »*2.	Utilisé 8 fois et par 4 enfants
Passé composé	Lauryne (n°11) : « a fait », « a mis » ; Sara Zisa (n°15) : « il a mis » ; Noa (n°23) : « a mis » ; Aliya (n°30) : « a été », « est	Utilisé 18 fois et par 6 enfants

	rentré », « s'est caché », « a attrapé », « a pas perdu », « a laché », « a couru » ; Charly (n°33) : « elle a volé » Kellissa (n°35) : « a dit »*2, « a été chercher », « est rentré », « a vu », « a volé » ;	
Futur de l'indicatif	Kellissa (n°35) : « serai » ; Noa (n°41) : « m'échapperas », « m'auras »	Utilisé 3 fois par 2 enfants

Annexe 9 : Les types de connecteurs utilisés par les élèves dans la restitution de l'histoire de *La petite poule rousse*.

Type de connecteurs	Exemple	Nombre d'utilisation
Connecteurs temporels	« et »	11
	« et après »	6
	« et aussi »	2
	« quand »	2
	« et puis »	2
	« après »	4
	« et puis quand »	1
	« et aussi un jour »	1
Connecteurs logiques	« mais »	1
	« pour »	1

Annexe 10 : le vocabulaire réinvesti par les élèves dans la restitution de l'histoire de *La petite poule rousse*.

Le vocabulaire réinvesti	Nombre d'utilisation de ce vocabulaire
« La Petite Poule Rousse »	16
« La plus haute armoire »	4
« Sa vieille mère »	2
« renard »	13
« maître renard »	5
« étourdie »	1
« une grosse pierre »	1
« sa caverne »	1
« la marmite »	2
« échauda »	1
« tu ne m'échapperas pas »	1

Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : La restitution collective : quels enjeux pour les élèves de cycle 1 ?

Auteur : Carine DENELE

Résumé :

Ce travail de recherche porte sur le rappel de récit et la lecture-compréhension à l'école maternelle et plus précisément chez les grandes sections. Nous nous sommes demandés si le fait de raconter à plusieurs pouvait permettre aux élèves de développer de manière significative leur compétences narratives en production et en réception et au-delà d'accéder davantage à la compréhension du texte. En nous appuyant sur les apports théoriques de différents didacticiens, et notamment sur des outils issus de Narramus et des principes de la pédagogie de l'écoute, nous avons adapté une séquence visant une restitution collective de l'histoire. Certaines formulations d'élèves ont été analysées afin d'observer en détail les compétences linguistiques, les types de reformulation et la compréhension du récit dont l'implicite du texte. Les résultats de l'étude nous montrent que le travail en groupe est un levier pour la restitution narrative et la compréhension du récit. Nous verrons qu'en se confrontant aux autres et en adoptant une posture d'écoute active, l'élève peut faire évoluer sa pensée et s'engager dans un processus langagier réflexif.

Mots clés : cycle 1, lecture-compréhension, restitution collective, pédagogie de l'écoute, Narramus

Abstract:

This research focuses on story recall and reading-comprehension in nursery school and more specifically in the major sections. We wondered if telling several people could allow students to significantly develop their narrative skills in production and reception and beyond to gain more understanding of the text. By relying on the theoretical contributions of different didacticians, and in particular on tools from Narramus and the principles of the pedagogy of listening, we have adapted a sequence aiming at a collective restitution of history. Certain student formulations were analyzed in order to observe in detail the linguistic skills, the types of reformulation and the comprehension of the story, including the implicit text. The results of the study show us that group work is a lever for narrative rendering and understanding of the narrative. We will see that by confronting others and adopting an active listening posture, students can develop their thinking and engage in a reflexive language process.

Keywords: cycle 1, reading-comprehension, collective restitution, pedagogy of listening, Narramus