



HAL
open science

Les différents supports utilisés pour étayer les rappels de récit en maternelle : étude menée autour du conte Les musiciens de Brême

Flora Barlet, Emilie Sagne

► To cite this version:

Flora Barlet, Emilie Sagne. Les différents supports utilisés pour étayer les rappels de récit en maternelle : étude menée autour du conte Les musiciens de Brême. Education. 2018. dumas-03232040

HAL Id: dumas-03232040

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03232040v1>

Submitted on 21 May 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

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

Mention 1 – MASTER 2

Les différents supports utilisés pour étayer les rappels de récit en maternelle

Étude menée autour du conte *Les musiciens de Brême*



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Emilie SAGNE

Flora BARLET

Directrice de mémoire : Anne SARDIER

Co-tutrice de mémoire : Valérie BOURQUIN

Année universitaire 2017-2018

Sommaire

Introduction.....	5
Partie I : Cadre théorique	7
1. Les pratiques scolaires autour du rappel de récit	7
2. Les compétences sous-jacentes au rappel de récit	9
2.1. La compréhension.....	9
2.2. La narration.....	10
2.3. La production d'un récit oral	11
Partie II : Méthodologie	13
1. Le contexte et la population de l'expérimentation.....	13
2. Le choix du conte <i>Les Musiciens de Brême</i>	14
3. Le dispositif didactique.....	17
3.1. Les séances 1 à 4.....	18
3.2. Les séances 5 à 7.....	23
3.3. Le matériel laissé à disposition des élèves.....	23
4. Les supports testés	24
4.1. La maquette.....	26
4.2. Les images séquentielles.....	27
4.3. Le schéma non-figuratif.....	28
5. Les variables	29
5.1. La variable indépendante	29
5.2. Les variables dépendantes	30
5.3. Les variables parasites	31
6. La présentation de la méthodologie d'analyse.....	31
6.1. Le type de données	31
6.2. Les indicateurs et critères d'analyse	32

6.3. Vue d'ensemble de notre démarche	34
Partie III : Résultats et analyse	35
1. Les résultats	35
2. L'analyse et l'interprétation des résultats	37
2.1. Les rappels de récit effectués avec la maquette	37
2.2. Les rappels de récit effectués avec les images séquentielles	41
2.3. Les rappels de récit effectués avec le schéma non-figuratif	43
3. Discussions	45
3.1 Le retour sur nos hypothèses de départ.....	46
3.2 Les apports et limites des différents supports testés	47
3.3 Les modalités d'utilisation.....	49
Conclusion	50
Références.....	51
Annexes.....	I
Annexe 1 : Les supports utilisés	III
Annexe 1.1 : La maquette	III
Annexe 1.2 : Les images séquentielles	IV
Annexe 1.3 : Le schéma non-figuratif	V
Annexe 2 : Les <i>verbatim</i> annotés.....	VI
Annexe 2.1 : La légende des symboles utilisés pour annoter les <i>verbatim</i>	VI
Annexe 2.2 : Les <i>verbatim</i> des élèves ayant utilisé la maquette.....	VII
Faustine (maquette).....	VII
Eloane (maquette).....	VIII
Louise (maquette)	IX
Annexe 2.3 : Les <i>verbatim</i> des élèves ayant utilisé les images séquentielles.....	X
Enora (images séquentielles)	X

Léa (images séquentielles).....	XI
Noé (images séquentielles)	XIII
Thaïs (images séquentielles).....	XIV
Jonathan (images séquentielles).....	XV
Louis (images séquentielles).....	XVI
Théo (images séquentielles).....	XVII
Annexe 2.4 : Les <i>verbatim</i> des élèves ayant utilisé le schéma non-figuratif ...	XVIII
Arthur (schéma)	XVIII
Eloïse (schéma).....	XIX
Gabin (schéma)	XIX
Lucie (schéma).....	XX
Noé (schéma)	XXI
Ronan (schéma)	XXII
Robin (schéma)	XXIII
Titouan (schéma)	XXIV
Louisa (schéma).....	XXV
Valentine (schéma)	XXVI

Introduction

La lecture des ouvrages de littérature de jeunesse est considérée comme l'une des pratiques majeures dans le domaine de l'écrit à l'école maternelle. Elle permet aux enfants d'entrer dans une première culture littéraire, d'apprendre la langue, de pénétrer dans des univers fictionnels... de se construire un comportement de lecteur et de comprendre de mieux en mieux des textes à leur portée. (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENESR], 2015, Texte de cadrage, langage, partie III, l'écrit)

Parmi ces textes littéraires de référence figure le conte, qui se trouve être le domaine d'étude soumis à notre analyse. Le conte permet de décliner de nombreuses pratiques d'enseignement. Nous avons, pour notre part, choisi d'étudier conjointement plusieurs dimensions relevant de ce domaine, à savoir la compréhension et la narration, à travers l'exercice de rappel de récit avec des élèves de grande section de maternelle. En effet, la lecture de contes en école maternelle est une pratique incontournable, cependant comme l'indiquent Cèbe et Goigoux (2017), en 2011, « les inspecteurs généraux de l'Education Nationale observaient que si tous les enseignants proposaient des lectures offertes à leurs élèves, rares étaient ceux qui organisaient des séances de travail dévolues à la compréhension des textes entendus » (Cèbe & Goigoux, 2017, p.14). C'est pourquoi nous avons mené une séquence dédiée à la compréhension d'un album de littérature jeunesse, inspirée par la méthode proposée par Cèbe et Goigoux dans *Narramus*. A partir de cette séquence, les élèves ont été amenés à produire un rappel de récit, production orale qui constitue notre sujet d'étude. L'objet de notre recherche porte plus spécifiquement sur les différents supports qui peuvent être utilisés lors de cette activité de rappel de récit. Ainsi, cette recherche questionne à la fois l'axe de la compréhension et de la narration, car le rappel de récit revêt ces deux aspects, mais aussi les pratiques menées autour du conte.

Le texte de cadrage issu des documents ressources des nouveaux programmes de 2015, portant sur le langage écrit, précise, concernant la lecture, que : « Le premier enjeu reste de la rendre accessible matériellement, langagièrement, culturellement et intellectuellement pour que ses usages, ses objets, ses expériences et ses espaces deviennent, pour tous, courants, habituels et stimulants » (MENESR, 2015, p.5). Ainsi, le rappel de récit est une pratique d'enseignement langagière qui permet d'appréhender les spécificités du langage

écrit. Cette activité peut constituer en soi un moyen de rendre accessible un récit littéraire aux enfants d'un point de vue matériel, langagier, culturel et intellectuel, comme le préconisent justement les orientations des programmes de 2015.

D'après Brigaudiot (2000, p.125), « un 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 ». Cette activité est donc à la fois un support d'apprentissage, car elle va permettre à l'enfant de structurer les étapes du récit et de s'approprier l'histoire et un support d'évaluation de la compréhension d'un récit, car elle va permettre à l'enseignant d'apprécier la compréhension et la mémorisation de l'histoire par l'élève. Différents supports peuvent être utilisés pour soutenir ce récit oral. En effet, l'activité nécessite que les élèves mémorisent, sélectionnent et organisent les éléments constitutifs du récit qui leur apparaissent importants, ainsi que les liens qui unissent ces éléments et les liens qu'ils tissent entre leur vécu personnel et ces éléments du récit. Ils recréent l'histoire avec leurs propres mots. Le rappel de récit combine ainsi plusieurs compétences qui relèvent à la fois de la compréhension et de la narration. La tâche est ainsi particulièrement complexe pour des enfants de 4-5 ans, c'est pourquoi l'enseignant peut proposer à ses élèves un support pour les aider dans l'accomplissement de cette tâche. Aussi, nous nous sommes interrogées sur l'utilisation de ces divers supports visant à soutenir le rappel de récit.

L'objectif de notre étude est donc de **questionner l'impact de différents supports pédagogiques, visant à soutenir le rappel de récit d'élèves de GS, sur les compétences en jeu dans la reformulation d'un conte.**

Nous avons ainsi souhaité tester différents supports d'aide au rappel de récit et observer l'impact de ceux-ci sur les récits oraux des élèves, en faisant l'hypothèse que la nature des supports pourrait influencer le contenu des rappels de récit des élèves en fonction de leurs caractéristiques. Ainsi, nous tenterons de voir si les divers rappels de récit, produits à partir de ces trois supports, présentent des différences, et si tel est le cas, à quel niveau elles se situent. Notre choix s'est porté sur trois supports distincts, à savoir, les images séquentielles, tirées des illustrations de l'album ; la maquette, réalisation plastique en trois dimensions construite à partir des éléments spatiaux du récit et à l'intérieur de laquelle les élèves font évoluer les figurines représentant les personnages du conte, et enfin, le schéma non-figuratif, élaboré sur un support papier à partir des éléments constitutifs du récit, notamment les lieux et les personnages, mais représentés de manière symbolique. Notre

choix, s'est porté sur les images séquentielles, car nous avons, dans notre pratique, à plusieurs reprises, constaté le recours à ce support en maternelle, à l'occasion de rappel de récit, il nous semblait donc important de le considérer pour cette étude. Les propriétés plastiques et scénographiques induites par la maquette nous ont amené à vouloir tester un tel support. Enfin, suite à la lecture d'un article paru dans la revue *le Journal Des Instituteurs* en octobre 2000 et en considérant l'abstraction que représentait le schéma, nous avons également eu envie d'interroger le potentiel d'un tel support avec des élèves de GS. Nous avons ainsi choisi trois supports aux propriétés très différentes. Nous souhaitons donc voir s'il y a des différences dans les productions orales des élèves, et si oui, à quels niveaux elles se situent et de quelles natures elles sont. Nous cherchons à savoir dans quelle mesure ces différents supports peuvent avoir un impact sur la constitution des récits oraux, notamment concernant le respect de la chronologie des événements, la mise en exergue des liens de causalité, la présence des connecteurs et l'explicitation des intentions des personnages. Cette étude vise ainsi à mieux cerner les enjeux que revêtent les supports proposés aux élèves lors de cette pratique de rappel de récit.

Une première partie abordera les caractéristiques d'un rappel de récit du point de vue de l'activité et de sa pratique, également du point de vue de l'élève. Puis, une seconde partie sera consacrée à l'exposé de la mise en œuvre et du déroulement de notre investigation. Enfin, la dernière partie dévoilera les résultats de notre étude, ainsi que l'analyse que nous en proposerons.

Partie I : Cadre théorique

1. Les pratiques scolaires autour du rappel de récit

Le rappel de récit est une activité très courante en classe de maternelle. Elle peut être proposée de manière informelle, lors des moments dédiés à la lecture d'un texte littéraire, sans support particulier. Elle permet ainsi, collectivement ou individuellement, de rappeler les événements de l'histoire entendue précédemment, avant de poursuivre la découverte de la suite de l'histoire ou bien d'aborder un temps de discussion autour du récit. Cette activité peut aussi être conduite de manière plus guidée, en petit groupe, pour travailler plus spécifiquement sur la compréhension d'un récit. Dans ce cadre, il n'est pas rare que les enseignants proposent alors aux élèves un support pour soutenir l'élève dans cette tâche. Très souvent, l'enseignant propose un support iconique, tel que les illustrations

elles-mêmes de l'ouvrage, ou des images séquentielles, sélectionnées de manière elliptique à partir des illustrations. L'enseignant peut également proposer d'autres types de supports tels que des marionnettes, représentant les personnages de l'histoire ou encore une maquette, représentant les différents lieux de la fiction. Les élèves sont alors amenés à produire un récit oral à partir de ces divers supports. Ainsi, le rappel de récit consiste à raconter ce que l'on a retenu et compris d'une histoire et peut parfois prendre appui sur divers supports.

Le rappel de récit est une activité, qui, comme le souligne Giasson, « est beaucoup plus souvent utilisée comme moyen d'évaluation de la compréhension que comme « outil d'intervention » (Giasson, 1990, p.110). C'est d'ailleurs d'abord comme un outil d'évaluation que nous l'avons envisagé dans notre recherche, mais l'issue de celle-ci nous conduira peut-être à cerner les enjeux et les modalités qui peuvent effectivement permettre au rappel de récit d'être avant tout un « outil d'intervention ». Toutefois, c'est bien comme un outil d'évaluation que nous avons appréhendé le rappel de récit dans le cadre de notre recherche, outil permettant d'évaluer notamment la compréhension.

Un rappel de récit est un acte de parole visant à raconter des événements réels ou imaginaires. Il consiste à demander à un élève d'écouter une histoire lue par le maître et de la redire avec ses propres mots. Il ne s'agit pas de rappeler fidèlement l'information du texte source, mais de dire en s'appuyant sur ce dernier. Il y a toujours reformulation, réorganisation et restructuration des éléments dont la sélection révèle la manière de comprendre. En plus de la compréhension, l'activité langagière orale est sollicitée. (Brigaudiot, 2014)

C'est pourquoi le rappel de récit est d'abord perçu comme une activité permettant d'évaluer la compréhension d'un récit, puisqu'il conduit l'élève à reformuler l'histoire. Néanmoins, comme le précise Brigaudiot, cette tâche sollicite conjointement l'activité langagière orale et l'activité cognitive de compréhension. Par conséquent, il est difficile de n'évaluer que la compréhension à travers cet exercice.

2. Les compétences sous-jacentes au rappel de récit

La particularité du rappel de récit est qu'il combine plusieurs compétences qui relèvent à la fois de la compréhension, de la narration et des compétences langagières, donc des compétences cognitives et discursives. Les compétences relevant de la compréhension permettent de construire et atteindre une représentation cohérente du récit dans sa mémoire. Tandis que les compétences relevant de la narration visent à établir et relater les relations spatiales, causales, temporelles, émotionnelles liées aux évènements et personnages du récit. Enfin, les compétences linguistiques permettent d'énoncer un discours compréhensible et cohérent. Le rappel de récit exige donc à la fois de comprendre et de raconter et fait ainsi appel à diverses compétences qui se construisent et évoluent tout au long de la scolarité.

2.1. La compréhension

Le rappel de récit nécessite donc en amont une bonne compréhension du texte lu ou entendu. Rappelons ici que « la compréhension d'un texte est toujours le résultat de la construction d'une représentation mentale qui exige de trier les informations importantes et de les organiser en un tout cohérent » (Cèbe & Goigoux, 2012, p.24). Pour atteindre ce niveau de compréhension, il s'agit d'abord d'identifier les informations explicites du texte, mais également d'être capable de déduire les éléments implicites du récit, pour pouvoir ensuite effectivement trier et organiser l'ensemble de ces informations. Ce tri d'information permet notamment de produire un résumé. Mais la compréhension d'un texte conduit également, selon le modèle de Giasson, à être capable d'extraire l'idée principale que celui-ci revêt. Cette dernière est soit explicitée comme telle par l'auteur, soit implicite et, dans ce cas, c'est au lecteur, en fonction de ses intentions et de son ressenti, de l'identifier, c'est-à-dire de cibler ce qu'il doit retenir du texte.

En outre, la compréhension d'un texte requiert simultanément des compétences multiples se situant à différents niveaux, à savoir des connaissances lexicales et syntaxiques, portant sur la maîtrise de la langue, des connaissances encyclopédiques portant sur le monde, une capacité à trier et mémoriser les informations importantes, une capacité à assurer la cohérence textuelle en produisant des inférences, une capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension. Nous savons aujourd'hui que ces compétences se développent progressivement et qu'elles dépendent également

particulièrement du contexte familial des élèves, qui « impacte le développement du langage oral, concernant le vocabulaire, la syntaxe et la compréhension » (Cèbe & Goigoux, 2012, p.24) mais aussi plus généralement ses connaissances culturelles qui seront importantes pour accéder au sens des textes.

2.2. La narration

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le rappel de récit fait également appel à des compétences narratives, appelées compétences narratives en production, par Cèbe. Nous considérons les compétences narratives comme étant celles qui consistent à établir et relater les relations spatiales, causales, temporelles, émotionnelles liées aux événements et personnages du récit. Elles se construisent au fil de la scolarité, même si certaines études tendent à affirmer qu'il existe « une maîtrise généralement précoce du schéma narratif chez l'enfant » (Roubaud & Romain, 2016, p.3). En effet, « concernant plus spécifiquement le schéma narratif, Trabasso et Nickels (1992) établissent qu'il est présent dès l'âge de 4 ans dans les productions orales de récit avec la présence d'un événement initiateur (but du personnage principal), de l'action et de la conséquence » (Roubaud & Romain, 2016, p.3). Veneziano et Hudelot (2006) affirment qu'avant 9 ans les enfants mentionnent à peine les états mentaux des personnages sauf si un processus spécifique d'étayage de l'adulte est mis en place. Certains chercheurs, tels que Roubaud et Romain (2016), ont établi, au fil des recherches sur ce sujet, différents niveaux d'acquisition de la structure narrative, que voici :

- Niveau 1 (à 3 ans) : description avec absence d'ordre chronologique
- Niveau 2 (à 4 ans) : description avec ordre chronologique, mais sans lien causal
- Niveau 3 (à 4-5 ans) : description des émotions et des événements, mais pas le but
- Niveau 4 (à 5 ans) : liens de causalité entre différents événements, mais absence de la situation de départ, de l'élément déclencheur, des réponses internes des personnages, de l'action, de la conséquence et de la réaction).
- Niveau 5 (à 9 ans) : les éléments précédents apparaissent
- Niveau 6 (après 9 ans) : récit ordonné hiérarchiquement

Ainsi, tout au long de la scolarité maternelle, nous pouvons constater que « la nature des relations établies augmentent progressivement, et surtout que la nature des relations établies évolue ». Toutefois, certaines difficultés sont récurrentes dans l'acquisition des compétences narratives. Voici les difficultés relevées par Cèbe et Goigoux (2012) :

- structurer leur récit, c'est-à-dire, faire apparaître le problème, puis les épisodes et la résolution
- utiliser des marques temporelles
- expliciter des liens de causalité
- prendre conscience au-delà du déroulement chronologique des faits (“après” et “après”) de leur enchainement
- saisir l'intention qui pousse un personnage à agir, comprendre l'enjeu, le but des personnages, la visée des actions des personnages

Ainsi, l'acquisition de la structure narrative est une compétence qui évolue tant d'un point de vue de la capacité à mémoriser les différents éléments constitutifs du récit que concernant la capacité à leur donner du sens et de la cohérence. C'est un apprentissage progressif qui s'étend sur le long terme. Il est balisé par différentes étapes qui s'imbriquent peu à peu les unes aux autres, tel un puzzle à reconstituer pour accéder à la vue globale et complète du récit. Cependant, cet apprentissage se heurte parfois à des difficultés, ici clairement identifiées, qui nécessitent, pour être dépassées, un accompagnement, une intervention extérieure ou un média complémentaire.

2.3. La production d'un récit oral

Ainsi pour parvenir à produire un rappel de récit, il s'agit de combiner l'ensemble des compétences relevant de la compréhension et de la narration. Toutefois, à cause de la compétence langagière qui peut parfois faire défaut, « une bonne représentation mentale et une bonne mémoire des événements et de leur enchainement logique ne garantissent pas nécessairement une bonne narration » (Cèbe & Goigoux, 2012, p.30). Il faut entendre ici par “narration”, la production d'un récit oral. C'est là toute la difficulté que pose le rappel de récit dans le cadre d'une démarche d'évaluation de la compréhension.

En effet, les compétences narratives (ici, nous évoquons les compétences narratives en production, selon Cèbe) qui permettent à un sujet de produire des énoncés nouveaux à partir de l'intériorisation des règles de fonctionnement du texte (grammaire de récit), supposent au moins trois capacités :

1. la capacité de représentation mentale préalable à la production des énoncés, et l'anticipation de celle-ci sous la forme de la structuration événementielle selon la structure du schéma narratif ;

2. la capacité de gérer sa production sur le plan linguistique selon les règles syntaxiques et syntagmatiques : temps des verbes, pronominalisation, emploi pertinent des connecteurs et organisateurs textuels, etc.

3. la capacité d'autocontrôle et d'évaluation de la production des énoncés par rapport à la situation d'énonciation. (Gillig, 2013, p.100)

En effet, pour être capable de produire un rappel de récit, il s'agit d'abord de planifier, c'est-à-dire « d'organiser les événements les uns par rapport aux autres en même temps qu'on les dit » (Brigaudiot, 2000, p.242). Ainsi, la verbalisation nécessite un travail de réflexion au préalable qui peut s'avérer coûteux pour des élèves de maternelle. Une fois cet effort au préalable réalisé, il s'agit ensuite de verbaliser, de mettre en mots ce que l'on veut exprimer. Cette étape fait appel aux compétences linguistiques, tant sur le plan lexical, syntaxique que grammatical. En effet, cette reformulation nécessite une certaine acquisition et maîtrise du vocabulaire, mais également une capacité à formuler des phrases syntaxiquement compréhensibles et à en assurer tant la cohérence que la cohésion, enfin elle demande également aux élèves d'avoir recours à la conjugaison et à l'usage en particulier des temps du récit, à savoir, l'imparfait et le passé simple. Pour finir, cette tâche engage aussi les élèves dans une perpétuelle vérification des informations énoncées, donc un retour sur ce qu'ils sont en train de faire. Ainsi, la tâche de rappel de récit induit également une dimension métacognitive.

Le rappel de récit est donc une tâche complexe et coûteuse, notamment pour un élève de maternelle, au vu des capacités requises. Ainsi, le premier point évoqué par Gillig, ici, mentionne la nécessité d'une représentation mentale préalable à la production d'un énoncé et c'est précisément ce qui justifie le recours à un support d'étayage au rappel de récit. Le

recours à un support iconique, schématique ou figuratif permet ainsi de favoriser la mobilisation et la structuration de cette représentation mentale. Par conséquent, l'élève peut se centrer plus spécifiquement sur la production de son récit oral, notamment sur le plan de la cohérence et de la cohésion textuelle.

Il s'agit pour nous, dans cette étude, d'interroger l'activité de rappel de récit et, plus précisément, de questionner l'usage de certains supports d'étayage au rappel de récit. Car, si toutes les difficultés évoquées précédemment dans l'acquisition des nombreuses compétences que requiert cette activité justifient particulièrement l'usage d'un support visant à étayer les élèves dans cette tâche, reste à savoir quels en sont les apports et les limites. Il s'agit donc d'étudier comment les élèves élaborent leur rappel de récit à partir de différents supports et de comparer les éventuelles différences selon les supports employés. Nous faisons l'hypothèse que les divers supports d'étayage utilisés, en fonction de leurs caractéristiques propres, peuvent orienter la focalisation des élèves sur différents éléments constitutifs du récit initialement lu. Ainsi, nous nous demanderons dans quelles mesures les supports utilisés lors de rappel de récit peuvent influencer la constitution des récits oraux des élèves concernant la retranscription de la structure narrative (chronologie, liens de causalité, intention des personnages). L'objectif de notre recherche est donc d'étudier l'impact de différents supports pédagogiques visant à soutenir le rappel de récit d'élèves de GS.

Partie II : Méthodologie

1. Le contexte et la population de l'expérimentation

Afin de questionner l'impact de différents supports pédagogiques (visant à soutenir le rappel de récit en maternelle) sur les compétences en jeu dans la reformulation d'une histoire, nous avons choisi de mettre en œuvre trois d'entre eux : les images séquentielles, la maquette et le schéma non-figuratif. Comme nous l'avons évoqué en introduction, ce choix se justifie par notre envie de tester des supports pédagogiques aux caractéristiques très différentes. Nous nous sommes appuyées sur nos supports de stage massé en maternelle au mois février 2018 pour tester les deux premiers. Ayant en charge une classe de MS-GS en stage filé, l'une d'entre nous a pu mettre en pratique le dernier lors de la quatrième période scolaire. Notre étude expérimentale a donc été réalisée dans trois écoles et donc trois classes différentes. Ces classes étaient toutes des classes à cours multiples en

milieu rural. La première, dans l'école de Saignes, était une classe à double-niveau de 13 élèves, comprenant 10 GS et 3 CP. La deuxième, à Moussages, comptait 10 élèves de maternelle répartis ainsi : 1 TPS, 4 PS, 2 MS et 3 GS. Enfin, la troisième était la classe de MS-GS de l'école de Saint-Simon (11 MS et 10 GS). Pour que nos résultats soient les plus objectifs possibles, dans chacune des classes, nous n'avons effectué l'activité de rappel de récit qu'avec les élèves de GS.

2. Le choix du conte *Les Musiciens de Brême*

Suite à différents questionnements, nous avons décidé de nous appuyer sur le conte *Les Musiciens de Brême* des frères Grimm pour tester notre dispositif didactique. En effet, nous souhaitons travailler sur un texte littéraire de référence, issu des contes traditionnels. Toutefois, nous avons d'abord écarté les contes les plus souvent étudiés et connus comme, par exemple, *Les trois petits cochons* ou *Le petit chaperon rouge* pour que, nous l'espérons, tous les élèves commencent au même stade de connaissance du conte, c'est-à-dire aucune connaissance du conte. Ensuite, nous avons décidé de choisir un conte en randonnée, ce dernier se définissant comme un conte à structure répétitive et énumérative, court, avec un enchaînement de situations, d'éléments ou de personnages qui se répètent jusqu'au dénouement. Ces textes, destinés aux plus jeunes enfants, rassurent par leur organisation régulière. Ils sont construits de façon ternaire : introduction - développement (rencontres cumulables, permutables, supprimables ou emboîtées) - conclusion. En effet, nous pensons que sa structure répétitive et cumulative serait plus facilement compréhensible et mémorisable par nos élèves de maternelle qu'un conte classique. Ainsi, notre choix s'est arrêté sur le conte *Les Musiciens de Brême* qui est un conte en randonnée et, certainement, moins connu que les autres classiques des frères Grimm évoqués précédemment.

Parmi un corpus d'une dizaine de versions de ce conte, nous avons sélectionné la version adaptée par Bruno Heitz, éditée chez Seuil Jeunesse. En effet, cette version présente, pour nous, de nombreux avantages : le vocabulaire employé et les tournures syntaxiques sont assez simples, les illustrations sont attrayantes, l'objet-livre est grand format et le texte, présent en totalité sur un même rabat, permet de travailler facilement sur le texte sans les images ou sur les images sans le texte.

Après avoir choisi le conte avec lequel nous voulions travailler, nous l'avons analysé afin de dégager sa structure narrative, mais aussi les difficultés auxquelles les élèves pourraient être confrontés, en particulier en lien avec le vocabulaire employé. Dans un premier temps, nous avons donc choisi d'analyser la structure narrative de ce conte afin d'en extraire les différentes étapes que les élèves seront amenés à prendre en compte lors de leur rappel de récit. Voici le découpage que nous avons retenu :

Déroulement des *Musiciens de Brême* :

1. Situation initiale	1. L'âne part de chez lui.
2. Les rencontres des compères	2.a. L'âne rencontre le chien.
	2.b. L'âne et le chien rencontrent le chat.
	2.c. L'âne, le chien et le chat rencontrent le coq.
3. La découverte de la maison	3.a. Les quatre animaux arrivent dans une forêt.
	3.b. Le coq voit briller une lumière.
	3.c. Les animaux se rendent près de la maison.
	3.d. L'âne regarde par la fenêtre.
	3.e. Les animaux font un charivari pour effrayer les voleurs.
4. L'installation dans la maison	4.a. Les voleurs s'enfuient.
	4.b. Les animaux entrent dans la maison et se régalent.
	4.c. Les animaux vont se coucher.
5. Le retour du voleur	5.a. L'un des trois voleurs revient.
	5.b. Les animaux le chassent.
	5.c. Le voleur retourne auprès de ses camarades.
	5.d. Il leur dit qu'il y a un monstre dans leur maison.
6. Situation finale	6. Les animaux restent vivre dans la maison des voleurs.

Ainsi, pour comprendre un récit, il s'agit dans un premier temps de percevoir les étapes qui constituent le schéma narratif. Cela permettra notamment aux élèves de se reposer sur ces étapes une fois identifiées pour prendre en charge à leur tour le rappel du récit. Mais, si l'on envisage une compréhension plus fine, il s'agit alors également de percevoir les liens de causalité sous-jacents à l'enchaînement des différents événements narratifs. Aussi, voici

les enchainements et liens de causalité que nous considérons dans le conte *Les Musiciens de Brême*.

Enchainement et liens de causalité dans le conte :

- I. Le maître de l'âne pense à vendre sa peau car l'âne est trop vieux pour travailler.
- II. Alors, l'âne étant menacé, il décide de partir.
- III. L'âne part pour Brême pour y devenir musicien.
- IV. Le maître du chien ne lui donne plus à manger, car il n'est plus bon à la chasse.
- V. La maîtresse ne veut plus du chat car il ne court plus assez vite pour attraper les souris.
- VI. Le coq crie à tue-tête, car il vient d'apprendre qu'il allait passer à la casserole.
- VII. Comme le chemin est long pour aller jusqu'à Brême, ils décident de se reposer.
- VIII. Ils décident d'aller voir vers la lumière, car ils espèrent trouver le gîte et le couvert.
- IX. Ils jouent un tour aux voleurs pour les faire fuir de la maison.
- X. Ils peuvent alors s'installer et faire un bon festin.
- XI. Après avoir bien mangé, ils vont se coucher.
- XII. Mais les voleurs se disent alors qu'ils ont été bien bêtes de se laisser chasser, alors l'un d'eux décide de revenir.
- XIII. Lorsqu'il entre dans la cuisine, le chat lui griffe le visage.
- XIV. Il tente de sortir, mais le chien lui mord le mollet.
- XV. Lorsqu'il arrive dans la cour, l'âne lui met un bon coup de sabot tandis que le coq encourage ses amis en criant.
- XVI. Le voleur réussit à s'enfuir et dit à ses amis qu'il y a un monstre dans cette maison alors ils l'abandonnent pour toujours.
- XVII. Et depuis les musiciens y vivent heureux et y font de la musique.

Ainsi, au total, plus d'une quinzaine d'enchainements et liens de causalité sont à percevoir et prendre en compte dans ce récit, ce qui est certainement très conséquent pour un enfant de 5 ans. En effet, pour comprendre un récit, il s'agit également d'être capable d'explicitier certains liens entre les actions, et notamment les liens de cause à effet qui sont particulièrement nombreux dans cette histoire.

Dans ce conte, nous avons également relevé plusieurs termes et expressions qui seraient susceptibles de poser problème aux élèves : vendre sa peau, passer à la casserole, aboyer, miauler, crier à tue-tête, fanfare, orchestre, charivari, concert, le gîte et le couvert, festin, terroriser, compère et maison maudite. Ainsi, dans notre dispositif didactique, nous avons prévu d'enseigner leur signification. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment le langage écrit est pour certains élèves un obstacle à la compréhension, c'est pourquoi il est indispensable de considérer et anticiper ces éventuelles difficultés d'ordre lexicales afin de permettre à l'ensemble des élèves de s'emparer du conte.

Enfin, une autre difficulté dans la compréhension d'un texte littéraire pour les élèves est de cerner les intentions des personnages et leurs états mentaux. Cette compétence s'acquiert progressivement et nécessite des connaissances encyclopédiques, selon Giasson (2000), compétence portant ici sur le monde et plus particulièrement sur les relations humaines. Cette compétence nécessite donc une capacité à se décentrer, capacité qui commence seulement à émerger chez des élèves de grande section de maternelle.

3. Le dispositif didactique

Afin de pouvoir questionner l'impact de différents supports utilisés simultanément au rappel de récit du conte *Les Musiciens de Brême* des Frères Grimm, nous avons mené une séquence de compréhension et de mémorisation de ce conte. Pour élaborer cette dernière, nous nous sommes inspirées des séquences proposées par Cèbe et Goigoux dans *Narramus*. Le temps dont nous disposions pour mener ce travail étant limité (deux semaines pour les séquences menées lors de nos stages massés), nous avons élaboré une séquence de huit séances se centrant essentiellement sur les compétences narratives en réception et en production. Ainsi, le travail concernant les compétences lexicales et syntaxiques et les compétences inférentielles n'a pas donné lieu à des séances d'enseignement spécifiques conséquentes, mais a été abordé de manière moins formelle au cours des autres séances. Les quatre premières séances de la séquence étaient communes aux trois classes, les trois suivantes étaient spécifiques au support utilisé pour le rappel de récit et la dernière séance était consacrée à l'enregistrement des rappels de récit des élèves.

3.1. Les séances 1 à 4

Séance 1
<u>Objectif</u> : Faire connaissance avec le conte <i>Les Musiciens de Brême</i>
<u>Compétences travaillées</u> : Comprendre un texte lu/entendu sans les illustrations (compétences narratives en réception)
<ol style="list-style-type: none">1. Présenter l'objectif général de la séquence : apprendre à raconter une histoire pour pouvoir la raconter tout seul à ses parents, frères, sœurs...2. Présenter l'objectif de la séance 1 : faire connaissance avec une histoire sans voir la première de couverture et sans voir les illustrations, en fabriquant "un film", "un dessin animé" dans sa tête.3. Résumer l'histoire : <i>c'est l'histoire d'un âne qui part de chez lui car son maître veut le tuer. Il décide de partir à Brême pour devenir musicien. Sur sa route, il rencontre un chien, un chat et un coq. Eux aussi sont rejetés par leurs maîtres, ils vont donc avec l'âne. Plus loin, ils découvrent une maison habitée par des voleurs. Les quatre amis leur jouent alors un tour qu'ils ne sont pas prêts d'oublier...</i>4. Lire le texte intégralement, sans montrer les illustrations.5. Faire rappeler l'histoire collectivement (première évaluation diagnostique de la compréhension et des capacités narratives des élèves).

Dans cette première séance, les deux premières étapes de présentation des objectifs, l'objectif général de la séquence ainsi que l'objectif spécifique à la séance, permettent de rendre explicite l'enseignement proposé aux élèves.

Dans la suite de la séance, nous avons fait le choix de dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration, cette dernière arrivant seulement lors de la deuxième séance. En effet, « si texte et image sont présentés simultanément, l'attention des jeunes enfants est plus captivée par l'information visuellement attractive que par l'information linguistique importante sur le plan sémantique » (Cèbe & Goigoux, 2017, p.10). Par ce procédé, nous avons favorisé la construction d'une image mentale verbalisable du conte, ce qui favorise sa mémorisation. De plus, d'après Brigaudiot, cette activité aide les élèves à saisir la nature de l'écrit. En effet, « 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. Faute d'être clair sur cette question, on croit mettre les élèves au travail sur l'écrit alors que l'image le rend inutile » (Brigaudiot, 2000, p.125).

Séance 2
<i><u>Objectif</u> : Découvrir les pages du livre</i>
<i><u>Compétences travaillées</u> : Compétences narratives en réception (étape 1) et compétences narratives en production (étapes 2 à 6)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Raconter le texte intégralement, toujours sans montrer les illustrations, en reformulant le lexique (mots et expressions), en remplissant tous les blancs, en ajoutant des mimes, en jouant sur les intonations et en bruitant. 2. Montrer la première double-page. 3. Un élève raconte, les autres complètent. 4. Lire la double-page pour validation. 5. Faire décrire l'illustration. 6. Procéder de la même façon (étape 2 à 5) pour toutes les doubles pages.

Cette deuxième séance commence par une phase où l'enseignant raconte l'histoire en ajoutant des mimes, en jouant sur les intonations, en bruitant, en reformulant le lexique (mots et expressions) et en remplissant tous les "blancs" laissés par l'auteur, les non-dits, afin d'explicitier l'implicite.

Voici un exemple de reformulation du texte initial :

Texte initial : *"Ce concert terrorise les voleurs ! Ils s'enfuient dans la forêt. Les quatre musiciens entrent dans la maison, s'installent à table et font un festin."*

Reformulation proposée aux élèves lors de la phase de "racontage" aux élèves : *"Tout ce bruit fait très très très peur aux voleurs. Ils partent donc en courant se réfugier dans la forêt. Comme les voleurs sont partis, les quatre musiciens, l'âne, le chien, le chat et le coq, peuvent entrer dans la maison et prendre la place des voleurs. Ils se mettent donc autour de la table de la salle à manger et mangent toute la nourriture que les voleurs ont préparée. Il y en a beaucoup ! Les animaux se régalaient ! Miam, miam !"*

À ce moment-là, d'après Bourbon, « il est absolument essentiel de raconter afin de donner aux mots leur valeur, de raconter et non de lire en maintenant la même version du texte. Les dialogues et l'alternance de la voix permettent de stabiliser l'identification des personnages, de définir. Il est essentiel de ménager des pauses et des silences aux

moments-clés » (as cited in Cèbe & Goigoux, 2017, p.32). Ce procédé permet ainsi d'enrichir la qualité de compréhension des élèves. De plus, « passer du texte écrit à un rappel du même texte ne va pas de soi, or, c'est bien ce qu'on attend des élèves à la fin du scénario » (Cèbe & Goigoux, 2017, p.12), d'où l'importance de cette phase à condition que l'enseignant explicite bien aux élèves qu'il est en train de raconter l'histoire, qu'il ne la lit pas, et que c'est ce qu'ils devront également faire à la fin de la séquence. En effet, la distinction entre "lire" et "raconter" peut être floue pour les élèves, c'est pourquoi, à ce moment-là, il est nécessaire de bien faire la distinction entre ces deux activités, en ne gardant pas le livre dans les mains lors de la phase de "racontage" par exemple.

La deuxième phase de la séance (étapes 2 à 6) consiste pour les élèves à découvrir les illustrations du conte pour pouvoir les comparer avec l'image mentale qu'ils en avaient. De plus, le fait de leur demander de raconter le passage du conte correspondant à l'illustration visible est une manière, pour eux, de commencer à reformuler l'histoire, à la raconter avec leurs propres mots. Enfin, lire le texte correspondant à la double-page leur permet de comparer ce qu'ils ont retenus, compris et raconté avec ce que dit vraiment le texte. Cela leur permet de valider ou d'invalider leur proposition et de réajuster leur représentation mentale si nécessaire.

Séance 3
<i>Objectif : Étudier le lexique du conte et commencer à le faire mémoriser aux élèves</i>
<u>Compétences travaillées</u> : Compétences lexicales
<p>Enseigner la signification de mots et expressions probablement inconnus des élèves en proposant de multiples entrées : explications, images, photos, mimes, bruits.</p> <p>Mots et expressions retenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> § vendre sa peau, passer à la casserole, § braire, aboyer, miauler, crier à tue-tête § fanfare, orchestre, charivari, concert § le gîte et le couvert, festin § terrorisent, compère, maison maudite

Pour mener cette séance, nous avons tout d'abord analysé le texte à priori pour déterminer les mots qui risquaient d'être méconnus des élèves et nous les avons classés par champ lexical. Ensuite, nous avons imaginé différentes entrées pour les différents groupes de mots. Certains ont seulement été définis, expliqué, comme, par exemple, les expressions "vendre sa peau", "passer à la casserole" et "le gîte et le couvert". D'autres ont été mimé, c'est le cas des mots correspondant aux cris des animaux qui se prêtaient bien à cet exercice. Enfin, les mots "fanfare", "orchestre" et "concert" ont été expliqué avec l'appui d'images pour permettre aux élèves de les différencier.

Cette phase d'explicitation du vocabulaire est importante pour comprendre le conte. En effet, "il existe une forte relation entre la quantité de lexique dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension d'un texte entendu" (Cèbe & Goigoux, 2017, p.16). En outre, les recherches de Macarena et Cain effectuées en 2015 ont montré qu'entre 4 et 6 ans le vocabulaire joue un rôle décisif dans la capacité à produire des inférences (Cèbe & Goigoux, 2017).

Cependant, dans les conditions de notre étude, nous n'avons pas pu mener de séances de réinvestissement de ce vocabulaire, ce qui est pourtant nécessaire à son acquisition. Effectivement, "la recherche de Robbins et Ehri (1994) explique que les mots entendus quatre fois (au moins) sont plus susceptibles d'être appris que ceux qui n'ont été entendus que deux fois" (Cèbe & Goigoux, 2017, p.19). Cette activité de révision du vocabulaire qui peut paraître fastidieuse et répétitive pour l'enseignement ne l'est en fait pas pour les élèves qui éprouvent du plaisir à la réaliser, sans doute à cause de leur sentiment de compétence face à une tâche qu'ils savent réaliser (Cèbe & Goigoux, 2017).

Séance 4

Objectif : Commencer à apprendre à raconter

Compétences travaillées : Compétences narratives en production

1. Faire rappeler l'histoire collectivement en guidant étroitement le rappel, en posant toutes les questions nécessaires pour que le récit soit complet (ne pas hésiter à combler les manques ; ne pas attendre un rappel exhaustif de toutes les informations, mais chercher un rappel des différents épisodes).
2. Lire le conte intégralement.
3. Afficher la première double page et demander à un seul élève de raconter l'épisode et aux autres de compléter la narration. Lire le texte pour valider
4. Afficher la deuxième double page et procéder de la même manière en demandant à un seul élève de raconter la première et la deuxième double-page.
5. Procéder de la même manière jusqu'à la fin du conte en demandant bien à chaque fois à un seul élève de raconter l'histoire en recommençant à partir du début du conte.

Cette séance, assez longue, peut être scindée en deux séances : étape 1 pour la première et étapes 2 à 5 pour la deuxième.

Nous avons choisi de commencer par une étape de rappel de récit collectif du conte, ce qui, d'après Cèbe et Goigoux, est une pratique courante dans les classes de maternelle. Cependant, ils nous apprennent que même « si, au terme de l'activité, l'histoire a été collectivement reconstituée [...], rares sont les élèves qui sont effectivement capables de la raconter seuls du début à la fin, sans oublier d'épisodes » (Cèbe & Goigoux, 2017, p. 14). Ce phénomène peut être expliqué ainsi :

L'activité collective est très encadrée par les questions du maître - souvent de plus en plus fermées - auxquelles les élèves apportent des réponses brèves : l'enseignant, par sa façon de les guider, amène les enfants à ordonner un discours collectif dont lui seul à conscience, chaque enfant étant engagé pour une bribe seulement. Pour le maître, l'objectif visé est bien conforme au programme, mais le profit pour les enfants est faible du fait de cette pédagogie invisible qui ne dit pas ce qu'elle cherche à obtenir, ce qu'elle a obtenu et pourquoi c'est satisfaisant ou cela ne l'est pas. (Inspection générale de l'Education Nationale, 2011, p.128)

Ainsi, conscientes de ce phénomène, nous avons tout de même décidé de conserver cette phase pour rassurer les élèves, leur montrer qu'ensemble, ils étaient capables de raconter le conte en entier.

Suit donc une phase de rappel de récit individuel dans laquelle l'enseignante montre la première double-page, un élève et un seul raconte l'histoire sans être interrompu, puis lorsqu'il dit avoir fini, les autres élèves sont appelés à valider, compléter ou corriger la production qui vient d'être réalisée. Immédiatement après, l'enseignant montre la deuxième double-page, un autre élève raconte le conte à partir du début sans être interrompu, puis lorsqu'il a fini, les autres élèves valident, complètent ou corrigent sa narration et ainsi de suite jusqu'à la dernière double-page. Dans cette phase, il faut veiller à ce que les élèves racontent bien le conte et ne soient pas uniquement dans la description des illustrations. Ici, les images qui ont été décrites lors d'une séance précédente servent uniquement de support à la mémoire pour faciliter le rappel de récit. Cette pratique, qui peut être perçue comme longue et fastidieuse, est cependant nécessaire, car elle va permettre aux élèves de construire une représentation mentale unifiée du récit.

3.2. Les séances 5 à 7

Les séances 5 à 7 ont été conçues de manière spécifique à chacun des supports de façon à ce que les élèves continuent à apprendre à raconter le conte en mettant en mémoire la suite des événements et à ce qu'ils s'approprient ces différents supports.

3.3. Le matériel laissé à disposition des élèves

En parallèle des séances dédiées au travail de compréhension et de mémorisation du conte, nous avons décidé de mettre à disposition des élèves un enregistrement du conte lu. Ainsi, pendant le temps d'accueil et/ou les temps d'autonomie, les élèves qui le souhaitent peuvent un par un écouter le conte en mettant un casque audio et en ayant le livre à disposition. Cette pratique est en lien direct avec le programme de 2015 qui spécifie qu'à l'école maternelle, les élèves vont « apprendre en se remémorant et en mémorisant » (MENESR, 2015, p.3).

Nous avons également choisi de laisser les supports utilisés pour le rappel de récit (maquette, images séquentielles, schéma) à la disposition des élèves. En effet, ce matériel

permet à chaque élève de s'entraîner autant qu'il le souhaite et ainsi de disposer d'un temps de pratique bien plus élevé que le temps qui lui est alloué dans les séances dédiées. Ici aussi, nous allons dans le sens du programme de 2015 qui indique que les élèves « apprennent] en s'exerçant » (MENESR, 2015, p.2).

4. Les supports testés

Après réflexion, nous avons sélectionné trois supports à tester : les images séquentielles, le schéma non-figuratif et la maquette. Nous avons pensé à d'autres dispositifs que nous avons finalement écartés de notre recherche : la théâtralisation par les élèves eux-mêmes ou la réalisation d'un théâtre d'ombres qui pourraient être des supports intéressants en amont du rappel de récit, mais qui ne sont pas possibles à mettre en place simultanément à celui-ci. En effet, nous nous sommes concentrées sur des supports permettant leur utilisation de manière simultanée au rappel récit, puisque notre objectif était d'obtenir une production orale des élèves relevant de la forme narrative.

En amont de la mise en pratique de notre séquence, nous avons émis des hypothèses quant aux effets de ces différents supports sur les rappels de récit des élèves. Nous avons également envisagé les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les élèves lors de l'utilisation de ces supports.

	Caractéristiques du support	Hypothèse	Ecueil/Difficulté envisagée
Maquette	<p>En 3 dimensions</p> <p>Représente les lieux et les personnages de manière figurative et plastique</p> <p>Préparée par l'enseignant, assemblée et peinte par les élèves</p> <p>Composée d'un chemin serpentant au milieu des différents lieux de l'histoire dans l'ordre chronologique</p> <p>Engendre une activité motrice</p>	<p>Ce support permettrait aux élèves de respecter et d'intégrer la chronologie du récit et, par la possibilité de manipuler les personnages, d'intégrer des dialogues dans le rappel de récit.</p> <p>La participation des élèves à la construction du support permettrait de les enrôler dans la tâche et de faciliter la mémorisation de l'histoire.</p>	<p>Se laisser prendre par le jeu avec les manipulations des personnages et oublier la tâche de départ (raconter l'histoire)</p>
Images séquentielles	<p>En 2 dimensions</p> <p>Représentent les lieux et les personnages de manière figurative</p> <p>Extraites des illustrations de l'album</p> <p>Choisies de manière elliptique par l'enseignant</p> <p>Disposées de façon rectiligne dans l'ordre chronologique</p> <p>Engendre une activité visuelle importante</p>	<p>Ce support permettrait de soutenir le rappel de récit et d'engager un effort de mémorisation concernant les événements du récit ne figurant pas sur les images.</p>	<p>Décrire les images en oubliant de raconter l'histoire.</p>

Schéma non-figuratif	<p>En 2 dimensions</p> <p>Représente les lieux et les personnages de manière symbolique et nécessite donc une capacité d'abstraction pour atteindre sa signification</p> <p>Construit par l'enseignant et déconstruit par les élèves pour une meilleure appropriation</p> <p>Composé de symboles représentant les personnages et les lieux reliés par des flèches évoquant les liens de causalité</p> <p>Engendre une activité visuelle et mentale importante</p>	<p>Ce support permettrait aux élèves de respecter et d'intégrer la chronologie du récit, sans être dans de la description d'images.</p>	<p>Associer et mémoriser le symbole référent pour chaque personnage ou chaque élément.</p>
-----------------------------	---	---	--

4.1. La maquette

Le choix de proposer une maquette (voir annexe 1.1) comme support d'aide au rappel de récit a largement été influencé par notre lecture de *Narramus*, puisqu'effectivement, c'est un support préconisé par Cèbe, auteure de cet ouvrage. Le principe est de réaliser une composition plastique et matérielle, représentant de manière figurative les lieux de l'histoire lue, dans laquelle les élèves pourront manipuler et faire évoluer des figurines représentant les personnages de l'histoire. Ce support sollicite donc une activité à la fois visuelle et tactile. Il offre donc une représentation matérielle des lieux et une représentation personnifiée des personnages.

Nous avons choisi de tester le support "maquette" (décor et figurines) car c'est un support proche de ceux utilisés par les élèves lors de leurs jeux libres, avec lesquels ils se racontent des histoires, ce qui représentera sûrement une aide non-négligeable dans l'appropriation du support. De plus, « plusieurs auteurs (Berenhaus et al., 2015 ; Glenberg, 2011 ; Noice et Noice, 2006) ont prouvé que l'implication du corps dans la mise en scène du texte améliore la qualité de la compréhension » (as cited in Cèbe & Goigoux, 2017, p.15). Par ailleurs, comme l'indiquent Cèbe et Goigoux (2017, p.15), « tout ce qui anime

dans l'espace et le temps ce qui n'est que mots sur une page constitue une aide précieuse ». Ainsi, la maquette et donc la manipulation des figurines devrait aider les élèves à effectuer leur rappel de récit.

Le support, que nous avons réalisé, est constitué d'un support en carton d'un mètre sur deux environ, sur lequel sont disposés des éléments en 3D eux aussi en carton. Le tout est peint de différentes couleurs. Les figurines utilisées avec ce support sont des figurines en plastique achetées dans le commerce.

Pour décupler les bienfaits associés à la maquette, nous pensons qu'il est important d'associer les élèves à sa réalisation. C'est pourquoi, après avoir expliqué aux élèves ce qu'était une maquette (une reproduction du décor de l'histoire nous permettant de jouer l'histoire avec des figurines), nous avons choisi de leur demander de réfléchir aux éléments qui devraient la constituer (un chemin bordé de buissons, la ferme du coq, une forêt, la maison des bandits). En effet, cela permet, d'une certaine façon, de valider leur compréhension du conte. À la suite de cela, nous leur avons fait peindre les éléments en carton que nous avions préparés en amont puis les élèves les ont disposés sur le support-carton.

4.2. Les images séquentielles

Ainsi, nous avons souhaité tester les images séquentielles (voir annexe 1.2) pour en comprendre leur utilité dans le cadre d'un exercice de rappel de récit. Il s'agit d'un support qui a été valorisé dans les années 1960, car il permettait « de travailler, avec de jeunes enfants, l'ordre d'événements successifs », comme le rappelle Brigaudiot (2000, p.226). En effet, le principe des images séquentielles est d'extraire certaines images à partir des illustrations de l'histoire lue, de proposer aux élèves de les remettre dans le bon ordre afin de reconstituer les étapes du récit de manière chronologique, puis de demander aux élèves de raconter l'histoire en entier en s'appuyant si nécessaire sur ces images. Ainsi, les images séquentielles se caractérisent tel un support iconique représentant de manière figurative l'histoire (dans le cas des illustrations du conte *Les Musiciens de Brême* de Bruno Heitz) et correspondant à l'identique aux illustrations du texte source et sollicitant une activité visuelle. Avec la particularité de ne pas faire figurer l'intégralité des illustrations, mais seulement une partie. Ce qui signifie que certaines illustrations sont manquantes. C'est donc de par ce principe elliptique qu'à priori ce support permettrait justement de travailler

l'aspect chronologique du schéma narratif. Mais nous nous interrogeons sur les autres intérêts que peut ou non revêtir cette pratique du rappel de récit basée sur l'utilisation des images séquentielles, puisqu'en effet, les recherches de Roubaud et Romain affirment que dès l'âge de 4 ans les enfants sont capables de reconstituer un récit en respectant l'ordre chronologique de celui-ci.

Afin d'aider les élèves dans leur rappel de récit, nous avons sélectionné six images dans les illustrations de l'album. Nous les leur avons présentées dans l'ordre. Cependant, elles ont été sélectionnées de manière elliptique, c'est-à-dire que toutes les grandes étapes du conte (présentées en partie II 2. *Choix du conte*) n'étaient pas présentes. Par ce procédé, nous voulions voir si les élèves allaient tout de même raconter ou bien omettre les étapes non illustrées sur les images séquentielles. Par exemple, nous avons volontairement omis de mettre le chien sur les deux premières images du début, afin de voir si les élèves avaient bien mémorisé l'ordre des différentes rencontres. De même, nous avons volontairement évincé certaines images relatant des étapes intermédiaires, comme la pause au pied de l'arbre dans la forêt ou les actions entre le moment du charivari et le retour du voleur, dans le but de mesurer la capacité des élèves à mémoriser l'ensemble des étapes et notamment les étapes intermédiaires. Ainsi, en proposant une sélection d'images, nous invitons les élèves ici à fournir l'effort qu'il convient pour ne pas oublier de relater les informations essentielles, ce qui nous permet d'évaluer à la fois la mémorisation et la compréhension.

4.3. Le schéma non-figuratif

Enfin, l'article « Raconter un conte » de la revue *le Journal Des Instituteurs* d'octobre 2000, proposant l'utilisation d'un schéma non-figuratif (voir annexe 1.3) pour raconter une histoire, nous a paru d'emblée très pertinent, à travers les qualités d'abstraction qui le caractérisent. Ce support s'oppose ainsi aux deux précédents en proposant une représentation cette fois-ci symbolique des lieux et des personnages de l'histoire. En effet, sur ce schéma, nous pouvons visualiser seulement des figures géométriques (carrés, triangles, ronds...), représentant les lieux et personnages ainsi que de nombreuses flèches indiquant les déplacements effectués par les personnages. Le schéma est accompagné d'une légende qui indique de manière figurative les correspondances entre les symboles et les lieux et les personnages de l'histoire. Ce support sollicite une activité visuelle et

mentale importante, puisqu'il induit un transfert pour atteindre la signification de chaque symbole.

C'est un support que nous ne connaissions absolument pas, nous avons simplement adapté le schéma en le simplifiant quelque peu pour le proposer à des élèves de Grande Section. Aussi, nous avons choisi de tester le schéma non-figuratif afin de voir comment les élèves pourraient s'approprier un tel outil.

Nous n'avons pas pu associer les élèves à la construction du schéma par manque de temps. Par contre, nous leur avons permis de s'interroger sur sa construction pour qu'ils puissent se l'approprier. Concrètement, après avoir mené les séances de compréhension du conte, nous leur avons présenté le schéma. Nous n'avons pas précisé aux élèves de quoi il s'agissait. Mais très vite certains élèves ont fait l'hypothèse que ce schéma reprenait le conte. Aussi, nous avons ensuite invité les élèves à vérifier cette hypothèse, en déduisant par conséquent à quoi les symboles correspondaient. Si nous ne l'avons pas nécessairement construit avec les élèves, la déconstruction de celui-ci, leur a permis de s'emparer de sa logique et d'appréhender sa lecture et son fonctionnement. Par la suite, nous avons construit la légende du schéma avec eux, en associant à chaque symbole une image de l'élément (ou du personnage) représenté, et non l'écriture des mots car nos élèves sont en GS et de ce fait non-lecteurs.

Dans notre schéma, nous avons décidé d'associer une couleur à chaque symbole pour aider les élèves à retenir le personnage ou l'élément symbolisé. Pour cela, nous avons coloré les symboles de la couleur dominante de l'élément ou du personnage représenté.

5. Les variables

Pour mener à bien notre recherche, nous avons déterminé un certain nombre de variables.

5.1. La variable indépendante

On appelle variable indépendante ce qui constitue le support de notre recherche, il s'agit donc ici des trois supports pédagogiques mis à la disposition des élèves lors de leur rappel de récit : les images séquentielles, le schéma et la maquette.

5.2. Les variables dépendantes

Afin de mesurer l'effet de l'utilisation de ces différents supports sur les rappels de récit des élèves, nous avons choisi de prendre en compte un nombre déterminé de variables dépendantes portant sur différents aspects, à savoir :

La narration :

- Nombre de reprises du texte initial de l'album
- Nombre de reformulations
- Nombre d'ajouts d'éléments narratifs ou dialogués

La chronologie :

- Nombre d'étapes et sous-étapes citées (définies en partie II.2. *Choix du conte*)
- Respect de l'ordre de citation des étapes et sous-étapes
- Ellipse d'une ou plusieurs étapes ou sous-étapes

Les connecteurs :

- Nombre de connecteurs logiques utilisés
- Nombre de connecteurs spatiaux utilisés
- Nombre de connecteurs temporels utilisés

Les enchaînements et liens de causalité :

- Nombre d'enchaînements et liens de causalité explicités
- Nombre d'enchaînements et liens de causalité manquants
- Nombre d'enchaînements et liens de causalité confus ou erronés

Les états mentaux des personnages :

- Nombre de passages explicitant les états mentaux des personnages (leurs buts, intentions, pensées, croyances ou émotions).

Les hésitations et les silences :

- Nombre d'hésitations et de silences

La longueur du rappel de récit :

- Nombre de mots composant le rappel de récit

5.3. Les variables parasites

Dans notre dispositif, nous avons relevé des variables parasites qui pourraient biaiser les résultats de notre recherche. Cependant, nous ne pouvions pas les contrôler, car elles étaient indépendantes de nos choix, c'est pourquoi nous les mentionnons ici. Certaines concernent les élèves, les autres la séquence de compréhension menée en amont du rappel de récit.

Concernant les élèves, nous n'avons pu tester qu'un nombre restreint, voire très restreint, d'élèves, par support pédagogique. Ainsi, nous avons enregistré seulement trois rappels de récit d'élèves s'aidant de la maquette, sept d'élèves ayant les images séquentielles en support et dix ayant le schéma à disposition. Nous n'avons pas pu procéder autrement, car nous voulions tester nous-mêmes ce dispositif et que nous n'avons pas eu d'autres élèves de GS en classe cette année. De plus, ces élèves ne sont pas dans les mêmes écoles et n'ont donc pas suivi exactement les mêmes enseignements, leur milieu socioculturel peut différer. Ainsi, ils n'ont pas suivi le dispositif en commençant avec les mêmes compétences, c'est pourquoi nous sommes conscientes que les résultats de notre recherche seront propres à celle-ci et ne pourront pas être généralisées.

Les autres variables parasites que nous avons relevées concernent la séquence de compréhension que nous avons menée. En effet, nous étions deux enseignantes différentes et, même si nous avons établi au préalable un plan commun pour nos séquences, nous les avons mises en œuvre quelque peu différemment. Par exemple, le vocabulaire a été abordé dans une séance spécifique à Saignes tandis que son apport a été moins formel, au cours des différentes séances, à Moussages. Ensuite, l'une de nous a mené la séquence dans deux classes différentes et a donc pu, même inconsciemment, ajuster la séquence pour la deuxième classe.

6. La présentation de la méthodologie d'analyse

6.1. Le type de données

Ainsi, notre corpus de recherche est essentiellement constitué des récits oraux des élèves recueillis lors de nos différents stages au cours de l'année. En effet, à l'issue des différentes séquences menées autour du conte *Les musiciens de Brême*, nous avons enregistré les rappels de récits sur un support audio ou vidéo. Nous avons par la suite

retranscrit l'ensemble des *verbatim* afin de mener une analyse portant à la fois sur les données audio, notamment pour repérer des silences ou hésitations des élèves par exemple, et sur les retranscriptions écrites afin de relever les différents indicateurs et critères de notre étude, que nous allons présenter dans la partie suivante.

Le recueil de données s'appuie sur une analyse à la fois quantitative et qualitative. En effet, les moyennes obtenues nous permettent de mettre en exergue, dans le contexte de cette recherche, des observations et constats qui nous permettront de questionner nos hypothèses de départ et d'approfondir notre réflexion quant à l'usage des supports servant les rappels de récit en classe de maternelle.

6.2. Les indicateurs et critères d'analyse

Dans la perspective de comparer les effets des différents supports de rappel de récit proposés aux élèves, nous avons considéré des éléments qui relèvent à la fois de la compréhension d'un texte, mais également des compétences narratives. Ainsi, nous avons choisi de vérifier dans les récits oraux des élèves tout ce qui constitue la dimension chronologique de l'histoire, mais également ce qui relève d'une compréhension fine, tels que les enchaînements et l'explicitation des liens de causalité ainsi que ce qui relève des états mentaux des personnages (but, intention, souhait, émotion). Ces aspects sont effectivement des éléments en lien avec la compréhension d'un texte. Par ailleurs, nous avons également déterminé des éléments correspondants plus au versant narratif de cette tâche. Ainsi, nous observerons les différents connecteurs employés par les élèves, afin de voir si l'un des supports permettrait de considérer plus particulièrement ces éléments linguistiques, à savoir les connecteurs temporels, spatiaux et logiques qui contribuent à la cohésion du récit. Nous considérerons également la proximité ou la distance prise avec le texte source, sachant que raconter une histoire n'est pas réciter le texte de celle-ci, en comptabilisant les citations du texte et à l'inverse les reformulations, et parfois même les ajouts d'éléments narratifs ou dialogués proposés par les élèves. Nous avons établi que toute locution constituée d'au moins trois mots reprenant précisément le texte serait comptabilisée comme une citation et à l'inverse toute formulation ne reprenant aucun mot du texte et laissant entrevoir le langage propre de l'élève serait comptabilisée comme une reformulation. Enfin, nous prendrons également en compte les hésitations et les temps de silence des élèves. Ces aspects relèvent pour leur part plus de la production orale, que nous

nommons ici narration ou compétences narratives en production selon Sylvie Cèbe. En partant du postulat qu'un silence est un temps de réflexion ou de vérification de l'élève, cela nous permettrait, éventuellement, de mesurer le coût de la tâche pour l'élève et, en quelque sorte, de mesurer les efforts fournis par celui-ci et donc le coût que représente cette tâche. Ainsi, cela nous permettrait peut-être de mesurer s'il l'un des supports entraîne une tâche plus coûteuse pour l'élève.

Si nous étudions les éléments liés à la chronologie, c'est parce que nous faisons l'hypothèse que certains dispositifs faciliteraient plus que d'autres la remise en ordre des événements du récit. En effet, nous pouvons penser, *à priori*, que, le principe didactique des images séquentielles étant de retrouver l'ordre des événements et de se remémorer l'histoire dans son ensemble, ce support donnerait des résultats concluants quant à cet aspect-là dans les productions orales des élèves. Par ailleurs, nous pensons que certains dispositifs, tels que, le schéma non-figuratif ou la maquette, pourraient faciliter l'appropriation du schéma narratif et des grandes étapes du conte. De la même manière, nous pensons que le schéma non-figuratif, proposant un certain nombre de flèches et une certaine logique de l'enchaînement des événements, conduirait les élèves à utiliser plus de connecteurs à la fois temporels, spatiaux et logiques. Dès le départ, nous pensions aussi que la maquette amènerait les élèves à expliciter plus facilement les intentions des personnages, la manipulation des figurines permettant de donner et de vivre la parole des personnages, c'est pourquoi, nous avons considéré l'explicitation des intentions des personnages dans l'analyse de notre recueil de données, que nous nommerons ici les états mentaux des personnages, puisque ce terme englobe à la fois les buts, les intentions, les souhaits, les pensées, les croyances et les émotions des personnages.

6.3. Vue d'ensemble de notre démarche

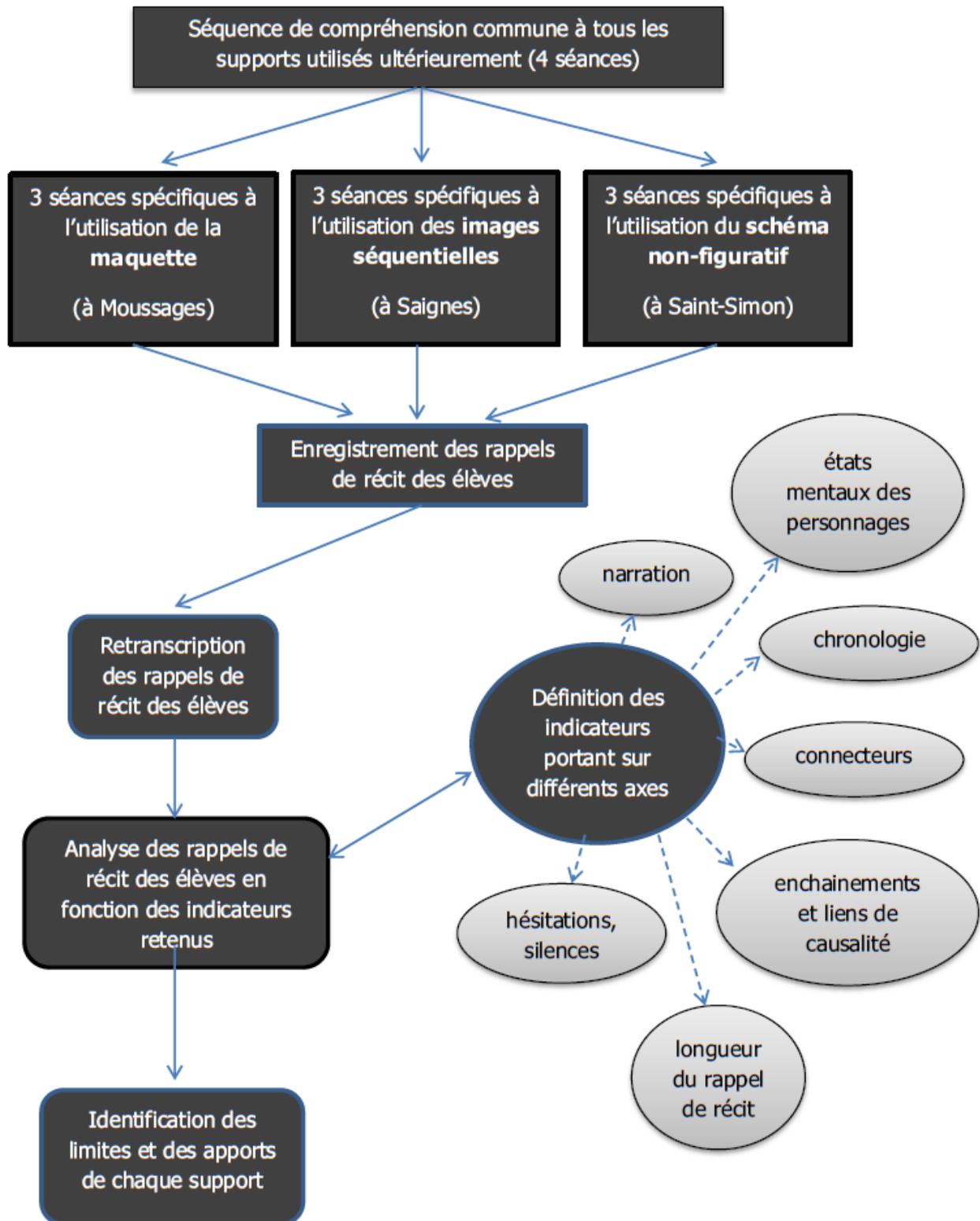


Tableau récapitulatif de nos hypothèses quant aux résultats de notre étude

Maquette	<ul style="list-style-type: none"> • Elle faciliterait l’appropriation du schéma narratif et des grandes étapes du conte. • Elle amènerait les élèves à expliciter plus facilement les intentions des personnages. • Elle favoriserait le recours au discours direct.
Images séquentielles	<ul style="list-style-type: none"> • Elles faciliteraient la remise en ordre des événements du récit. • Elles solliciteraient un effort de mémorisation.
Schéma non-figuratif	<ul style="list-style-type: none"> • Il faciliterait l’appropriation du schéma narratif et des grandes étapes du conte. • Il conduirait les élèves à utiliser plus de connecteurs (à la fois temporels, spatiaux et logiques).

Nous verrons, à travers la présentation des résultats de cette analyse, si ceux-ci viennent confirmer nos hypothèses ou modifier nos points de vue sur ces différents supports au rappel de récit, et ainsi nous donner à voir de nouvelles perspectives quant à l’usage de ceux-ci en classe.

Partie III : Résultats et analyse

1. Les résultats

Nous avons donc procédé à l’analyse des données recueillies auprès des élèves de GS de maternelle. Pour ce faire, nous avons parcouru, après un travail de retranscription, chaque rappel de récit et effectué un relevé méticuleux de chaque critère dans ces derniers. Nous avons rempli, pour chaque élève, un tableau comptabilisant l’ensemble des occurrences correspondant à nos critères. Nous avons donc un tableau individuel pour chaque rappel de récit, sur lequel s’appuie l’interprétation qualitative de ces résultats (voir annexe 2).

Nous présentons ici un tableau proposant une vue globale de l’analyse quantitative des données que nous avons recueillies et nous laissons en annexes les tableaux individuels.

		Maquette (3 élèves)	Images séquentielles (7 élèves)	Schéma (10 élèves)
La narration	Reprises du texte	9.3	10.1	4.6
	Reformulations	6	0.6	2.2
	Ajout d'éléments narratifs ou dialogués	4.7	0.3	0.3
La chronologie	Les différentes étapes	14.7	11.6	13.5
	Ordre	100%	71%	80%
	Les ellipses	2.3	5.3	3.5
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	19 (dont 13.3 "et")	11.5 (dont 7.4 "et")	25.2 (dont 14.6 "et")
	Les connecteurs spatiaux	20.7	14.4	18.3
	Les connecteurs temporels	3.3	4.1	4.8
	Total des connecteurs	43	30	48.3
Les enchainements et liens de causalité	Liens explicités	11	7.1	8.4
	Liens manquants	5	9.6	8.1
	Liens confus ou erronés	1	0.3	0.5
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, leurs intentions, leurs pensées, leurs croyances, leurs émotions...	9	4.6	7.1
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	21.3	10.7	9.5
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	505	345	369

Ce tableau présente l'ensemble des moyennes obtenues pour chacun des supports testés en fonction des critères que nous avons retenus, tirés de notre analyse quantitative individuelle. Il offre ainsi une première lecture quantitative et globale des résultats. Il est évident, vu l'échantillon minime sur lequel s'appuient ces résultats, qu'on ne pourra pas considérer ces éléments comme représentatifs. Néanmoins, nous mènerons notre analyse

en prenant en compte ces données telles qu'elles sont, même s'il paraît délicat de formuler des conclusions en prenant appui sur un échantillon de 3, 7 ou 10 élèves.

2. L'analyse et l'interprétation des résultats

Dans cette partie d'analyse des résultats, nous traiterons l'ensemble des critères, sauf, le critère concernant les silences, car ils s'avèrent que ce critère n'est pas réellement pertinent et comptabilisable, étant donné que la maquette a donné lieu à de nombreux silences notamment lors des déplacements des personnages. Sachant que nous considérons qu'un silence s'apparentait à un temps de réflexion chez l'élève, ce constat fait donc obstacle à la prise en compte de cette variable, c'est pourquoi nous ne traiterons pas point.

Globalement, nous pouvons constater, d'après ce recueil de données, que parmi les trois supports, c'est la maquette qui présente le plus de moyennes supérieures, cela n'étant peut-être pas dû qu'au support, mais à l'échantillon d'élève l'ayant testé : elles n'étaient que trois élèves et, qui plus est, sans difficulté particulière. A contrario, le support des images séquentielles présente le plus grand nombre de faibles moyennes. Donc, par rapport à l'ensemble de nos critères retenus, c'est la maquette qui apporterait le plus d'éléments à la construction d'un rappel de récit élaboré tandis que les images séquentielles constitueraient le support qui apporterait le moins d'éléments.

2.1. Les rappels de récit effectués avec la maquette

La maquette obtient les moyennes les plus élevées concernant le nombre de reformulations produites par les élèves dans les récits oraux (6 contre 0.6 et 2.2 respectivement pour les images séquentielles et le schéma), le nombre d'ajouts d'éléments narratifs ou dialogués (4.7 contre 0.3 pour les autres), le nombre d'étapes narratives relatées (14.7 contre 11.6 et 13.5) et 100 % de réussite concernant l'ordre des événements (contre 71 et 80 %), le nombre d'emplois de connecteurs spatiaux (20.7 contre 14.4 et 18.3), le nombre de liens de causalité explicités (11 contre 7.1 et 8.4), ainsi que le nombre d'évocations des états mentaux des personnages (9 contre 4.6 et 7.1).

Nous avons étudié trois critères se rapportant à l'aspect narratif du conte et nous constatons que le support de la maquette présente le plus de reformulations et d'ajouts d'éléments narratifs ou dialogués. Cela signifie que c'est avec la maquette que **les élèves**

s’octroient finalement le plus de libertés par rapport au récit initial. En effet, la maquette est un support ludique, qui permet la manipulation de figurines, et de ce fait, qui permet également de faire parler directement les personnages. Ce sont d’ailleurs les récits oraux tirés de la maquette qui présentent le plus d’emploi du discours direct. Ces prises de libertés peuvent, selon nous, être un point positif, car elles semblent être révélatrices d’une bonne appropriation du conte et donc de sa compréhension. Par exemple, dans son rappel de récit, Eloane ajoute la raison qui pousse le coq à chanter aussi fort :

« Je... je vais passer à la casserole et le temps que je ne passe pas à la casserole, je chante encore ». (Eloane)

Cet ajout montre bien la bonne compréhension de la situation par l’élève. Cependant, nous pensons que ces libertés que s’octroient les élèves peuvent également avoir un côté négatif, comme c’est le cas pour Faustine qui se prend au jeu, fait parler les personnages, mais s’éloigne complètement de l’histoire initiale, tel qu’on peut le constater dans les propos suivants :

« Il est où frérot ? On va partir sans lui ! Et ils vont manger tranquillement, sans se faire repérer par l’autre voleur ! Ah ça veut pas... Et oh, attendez moi ! Miam, miam, miam. » (Faustine)

Nous pouvons penser qu’elle n’aurait pas terminé son rappel de récit sans l’intervention de l’enseignante.

Nous constatons également, concernant ces ajouts d’éléments, notamment dans les dialogues, que de nouvelles répliques apparaissent pour expliciter le choix des personnages, comme par exemple, Eloane qui dit :

“ Moi, je me couche, le chemin est trop long jusqu’à Brême. ” (Eloane)

Donc, on peut percevoir ici les intentions des personnages grâce à la manipulation et à la parole donnée aux figurines. Les intentions des personnages sont donc mises en exergue à travers le jeu avec les figurines grâce au support de la maquette.

La maquette présente de bons résultats quant au respect de la chronologie des événements narratifs. En effet, ce sont les rappels de récits des élèves ayant utilisé la maquette qui relatent le plus grand nombre d’étapes narratives et ne présentent aucune erreur quant à l’ordre de ces événements. Il semblerait donc que la maquette offre un **cadre**

pertinent pour étayer cette lourde tâche, qui consiste à relater l'ensemble des étapes narratives.

Concernant l'emploi des connecteurs, la maquette induit le plus de recours aux connecteurs spatiaux, ce qui semble logique puisqu'elle **représente effectivement matériellement les différents lieux dans lesquels évoluent les personnages**, et qu'elle invite les élèves à faire évoluer les figurines, les faire se déplacer dans ces espaces qui rendent les lieux particulièrement concrets. Voici quelques exemples :

« Ils arrivent près d'une ferme. Et sur le portail, perché, un coq crie à tue-tête. »
(Faustine)

« La nuit tombe sur la forêt. L'âne se couche au pied de l'arbre. » (Faustine)

En effet, précisons que la maquette représente matériellement : le chemin, le portail, les arbres de la forêt, la maison, la fenêtre et la porte, ainsi que la table, le poêle, le toit... Par conséquent, nous pouvons émettre un lien direct avec le fait que les élèves sont le plus en réussite par rapport aux étapes narratives relatées, car dans le conte *Les Musiciens de Brême*, les grandes étapes sont particulièrement liées aux lieux de l'histoire, s'agissant d'un conte en randonnée. Ainsi, la maquette, en offrant l'avantage de matérialiser un grand nombre de lieux clés de l'histoire, **faciliterait le rappel des différentes étapes narratives**. Ici, cela pourrait donc expliquer cette moyenne maximale obtenue à la fois concernant les connecteurs mais également le nombre d'étapes narratives. Nous avons également remarqué, concernant l'emploi des connecteurs spatiaux, qu'un certain nombre d'entre eux sont des déictiques, c'est-à-dire qu'ils renvoient directement à la situation d'énonciation, au contexte. En effet, nous avons relevé un grand nombre d'occurrences “ là ”. Ce connecteur spatial très souvent utilisé dans les rappels de récit avec maquette, mais jamais dans les autres. Par exemple, lorsqu'Eloane positionne les animaux devant la fenêtre, elle prononce les mots :

“Lui là, lui là, lui là, lui là”. (Eloane)

Ici, le connecteur “là” ne nous indique pas la façon dont elle les place vraiment. On pourrait se dire qu'elle les met les uns sur les autres comme cela est le cas dans l'histoire, mais en réalité, elle a essayé de les mettre ainsi, mais, n'y arrivant pas, au moment où elle prononce ces mots, elle est en train de les mettre les uns à côté des autres devant la fenêtre, d'où l'importance d'être en situation pour comprendre ces déictiques.

Dans ce contexte, la maquette induit donc la perte de connecteurs spatiaux pouvant être compréhensibles sans voir le mouvement des figurines, sans support visuel tels que, par exemple, les connecteurs “sur le dos de l’âne” et “sur la tête du chat”. Ainsi, l’utilisation de la maquette, permettant de manipuler des figurines, **engendre le recours aux déictiques au détriment des autres occurrences spatiales.**

C’est avec le support de la maquette que nous obtenons également le plus d’explicitations des liens de causalité et enchainements des actions avec une moyenne de 11 liens explicités sur 17 au total (contre respectivement 7.1 et 8.4 pour les images séquentielles et le schéma non-figuratif). Voici un exemple particulièrement représentatif de l’explication des liens de cause à effet :

« L’âne du meunier est trop vieux pour travailler alors son maître ne veut plus de lui parce que il est trop vieux pour travailler, alors il décide de sortir » (Faustine)

Ce constat nous amène donc à penser qu’en manipulant les figurines des personnages, les élèves essaient de se mettre à la place de ceux-ci et que, de ce fait, ils comprennent davantage les raisons qui les poussent à agir, leurs états mentaux. Cela expliquerait donc qu’ils puissent davantage expliciter les liens de causalité qu’il existe entre leurs différentes actions. Ainsi, l’utilisation de la maquette **amènerait bien les élèves à expliciter les enchainements et les liens de causalité entre les différentes actions.**

Et pourtant, nous avons remarqué à plusieurs reprises que certains enchainements ne sont pas explicités oralement avec la maquette, mais qu’ils sont joués avec les figurines, notamment l’étape 3.a ou 3.c, ici les mouvements sont directement joués et donc ne sont pas explicités oralement.

« L’âne se couche au pied de l’arbre [positionne l’âne couché au pied d’un arbre de la forêt], le chien... ouh... il va se mettre là [met le chien couché entre les trois arbres] et le coq tout au bout [tient le coq à la cime de l’arbre sous lequel est couché le chien] et lui il se met là [tient le chat à mi-hauteur de l’arbre sur lequel est le coq][agite le coq]. » (Faustine)

Ainsi, ce n’est pas la compréhension du conte qui fait défaut ici, mais bien l’explicitation, car l’oralisation de certaines étapes du conte est, en fait, évincé par la contextualisation et la manipulation qu’offrent la maquette et les figurines. Ce qui n’est pas forcément oralisé est joué. Par exemple, le moment du grand charivari, n’est pas toujours explicité,

cependant, il est mis en action. Ainsi, la maquette **favorise la retranscription actionnelle de certaines étapes et évènements du récit.**

Enfin, la maquette présente également une moyenne maximale concernant l'évocation des états mentaux des personnages avec une moyenne de 9 contre 4,6 pour la moyenne la plus faible. Les exemples cités ci-dessous explicitent ici particulièrement les intentions et buts des personnages.

« Nous devons prendre leur place ! Mais comme nous pourrions prendre leur place ? Nous leur ferons peur pardi. » (Faustine)

« Il passe... Il veut passer par la porte... Et le chat, grrr ! Il veut sortir par la porte mais le chien lui mord le mollet, grrr ! » (Louise)

Nous pouvons nous demander ici si le fait de manipuler concrètement les figurines, comme dans leurs jeux d'imitation, ne permettrait pas aux élèves d'**exprimer plus facilement ce qui relève des intentions, buts et pensées des personnages**, puisque, en effet, le fait de manipuler les figurines offre également l'occasion de réellement donner la parole aux personnages.

2.2. Les rappels de récit effectués avec les images séquentielles

Concernant l'aspect narratif, les rappels de récit effectués à l'aide des images séquentielles présentent le plus de reprises du texte source avec une moyenne de 10,1 contre 4,6 pour la moyenne la plus faible. Nous avons effectivement constaté une fidélité au texte source très marquée sur l'ensemble de ces rappels de récits. Or, un rappel de récit tel que nous l'avons défini n'est pas censé reprendre fidèlement les mots du texte. L'intérêt du rappel de récit se trouve justement dans la distance qui est prise avec le récit initial pour laisser entrevoir les propres mots des élèves qui sont les indicateurs d'une appropriation de l'histoire. Cet exemple dénote précisément la fidélité au texte source :

Texte source	Rappel de récit d'Énora
- Viens avec moi, nous ferons de la musique ensemble ! »	- <u>Viens avec moi, nous ferons de la musique ensemble.</u> »
Plus loin, ils rencontrent le chat [...]	Un peu plus tard, il rencontra le chat.

« *Qu'est-ce qui va travers, mon vieux ?* »
lui demande l'âne.

- *Je ne cours plus assez vite pour attraper les souris, ma maîtresse ne veut plus de moi.*

- *Viens avec nous, nous allons faire une jolie fanfare !* »

« *Qu'est-ce qui va travers, mon vieux ?* »
disa l'âne.

Il disait : « *Je ne cours plus assez vite pour attraper les souris, du coup ma maîtresse elle ne veut plus de moi.* »

- *Viens avec nous, nous ferons une jolie fanfare !* »

Aussi, nous pouvons **interroger le rôle des images tirées des illustrations de l'album** dans ce constat. En effet, si nous souhaitons permettre aux élèves de prendre de la distance avec le texte, est-ce que les images séquentielles ne seraient pas contraires à cette démarche, puisqu'elles ramènent justement les élèves au texte ?

Concernant la chronologie des événements du récit, les élèves ayant effectués cette tâche à l'aide des images séquentielles, sont ceux qui ont le moins relaté d'étapes narratives, avec une moyenne de 11,6 sur 17 étapes au total, de même, ce sont également ceux qui ont commis le plus d'ellipses dans leur récit avec en moyenne 5,3 contre 2,3 pour la moyenne la moins élevée. Aussi, on peut s'interroger sur la pertinence de ce support, puisqu'en comparaison aux deux autres, il est beaucoup moins efficient. Donc on peut se demander **dans quelle mesure le fait de proposer des images séquentielles aide réellement les élèves dans leur effort de mémorisation et de narration** des événements du récit. Quel soutien, dans cette tâche de reformulation, apportent-elles réellement ?

Concernant l'emploi de connecteurs, les élèves ayant utilisé les images séquentielles sont ceux qui ont le moins recours aux connecteurs. En effet, ils n'en ont employé, en moyenne, que 30 alors que les élèves ayant utilisé les autres supports en ont employé plus d'une quarantaine. Donc **dans quelle mesure ces images favorisent-elles la cohésion textuelle des récits oraux des élèves ?**

Ce constat est particulièrement marqué pour les connecteurs logiques (ils en ont employé 11.5 en moyenne dont seulement 4.1 autres que "et") et les connecteurs spatiaux (ils en ont utilisés 14.4 en moyenne). Il est à nuancer à propos de l'utilisation des connecteurs temporels : ces élèves en ont employé plus que les élèves ayant utilisé la maquette, mais moins que ceux ayant eu comme support le schéma non-figuratif (4.1 en moyenne contre

respectivement 3.3 et 4.8), en particulier à cause du recours fréquent au connecteur “après” probablement induit par le support “images séquentielles” dont les images sont juxtaposées les unes aux autres, comme le montre l’exemple suivant :

Et après, les voleurs se disent : « J’ai... y en a un il nous griffffe, il nous griffffe et après, y en a un qui nous taille les jambes avec un couteau ! Et y en a un autre qui nous, qui nous met un coup de masse ! Et et vous avez entendu le cri horrible que nous avons entendu tout à l’heure ! » (Thaïs)

Ainsi, ce support semble **induire des rappels de récit formés d’une succession d’actions sans réelle explicitation des liens de causalité entre ces actions**. Cette difficulté à prendre conscience de l’enchaînement des faits au-delà de leur déroulement chronologique était, en effet, l’une des difficultés récurrentes dans l’acquisition des compétences narratives pointées par Cèbe.

2.3. Les rappels de récit effectués avec le schéma non-figuratif

Les élèves ayant effectué leur rappel de récit à l’aide du schéma sont ceux qui ont produit les récits les plus éloignés du texte source, avec un peu moins de 4,6 reprises de texte contre un peu plus d’une dizaine, par récit oral, pour la moyenne la plus élevée. Voici un relevé de différentes reformulations du texte source extraites des rappels de récit :

Texte source	Rappels de récit
« - Allons voir, dit l’âne. »	« Et l’âne dit : “Et si on allait voir ce que c’est ?” » (Éloïse)
« Nous trouverons peut-être là-bas le gîte et le couvert. »	« ...alors peut-être qu’on trouvera de quoi euh... de quoi manger et de quoi dormir. » (Noé)
« L’âne regarde par la fenêtre et dit : Je vois une belle table avec à boire et à manger... »	« L’âne regarda et y dit, je vois plein de trucs à manger. » (Ronan)

Ainsi, il semblerait que **le schéma incite les élèves à formuler le rappel de récit avec leurs propres mots et donc à prendre une certaine distance vis-à-vis du texte initial.**

Concernant le respect de la chronologie des évènements dans les rappels de récits énoncés à l'aide du schéma non-figuratif, nous constatons quelques oublis et confusions. Ce constat peut probablement s'expliquer par les caractéristiques même de ce support. En effet, rappelons qu'il s'agit d'un support représentant uniquement des symboles et des flèches, accompagné d'une légende. Ce support offre donc une représentation très éloignée et très abstraite du conte initial. Il **nécessite un transfert pour relier chaque élément, symbole ou flèche à la réalité qu'il désigne**. C'est une tâche qui peut s'avérer particulièrement coûteuse pour des élèves de Grande Section de maternelle, ce qui peut expliquer par conséquent les erreurs et confusions relatives à la chronologie. Néanmoins, on peut interpréter ces résultats comme largement satisfaisants, au vu de la difficulté inhérente au support et en comparaison avec les résultats obtenus avec la maquette, puisque l'écart n'est pas si significatif entre ce support et les autres.

Les élèves ayant effectué leur rappel de récit à l'aide du schéma non-figuratif sont ceux qui ont utilisé le plus de connecteurs : en moyenne 48.3 contre 43 pour ceux ayant manipulé la maquette et seulement 30 pour ceux ayant les images séquentielles à disposition. En regardant les résultats dans le détail, on s'aperçoit que l'écart le plus important concerne les connecteurs logiques : ils en ont utilisé en moyenne 25.2 contre respectivement 19 et 11.5 pour la maquette et les images séquentielles. Ce constat n'est pas tout à fait généralisable à tous les types de connecteurs, en effet, les élèves ayant utilisé la maquette ont utilisé davantage de connecteurs spatiaux (20.7 contre 18.3 pour les élèves ayant utilisé le schéma non-figuratif). Ce résultat est cependant à nuancer, car comme nous l'avons dit précédemment, les élèves ayant utilisé la maquette ont utilisé de nombreux déictiques tels que "là", "là-haut" ou "ici" qui ne sont compréhensibles qu'en situation. En ôtant ces connecteurs, ce sont bien les élèves ayant utilisé le schéma non-figuratif qui ont employé le plus de connecteurs spatiaux. Ainsi, il semblerait que le schéma non-figuratif, qui propose un certain nombre de flèches et une certaine logique dans l'enchaînement des évènements, **conduirait les élèves à utiliser plus de connecteurs à la fois temporels, spatiaux et logiques**, avec une supériorité avérée pour les connecteurs logiques, comme l'indiquent les exemples figurant ci-dessous.

« Je suis plus bon pour la chasse et du coup mon maître ne me donne plus à manger. »
(Titouan)

« L'âne était trop vieux pour travailler donc le maître voulait le tuer pour vendre sa peau. Donc y voulait partir à Brême pour faire sa musique donc en chemin y rencontra un chien. » (Ronan)

« Comme la ville de Brême est trop loin, et ben y décida de s'arrêter pour se reposer »
(Lucie)

Cela dénote, de la part des élèves, une **démarche narrative visant la cohérence textuelle, mais également l'explicitation**. Toutefois, comme le précise, Brigaudiot, ces connecteurs peuvent aussi être les marqueurs de la réflexion des élèves, en effet « cette réflexion simultanée à la verbalisation, apparaît souvent sous forme de “et pi” » (Brigaudiot, 2000, p.242).

« Le coq tout... sur le toit et l'âne dans le foin et tous ens... et puis le chat lui griffe le mollet » (Gabin)

« Mon maître ne veut plus de moi... du coup... y décident de partir à Brême tous les deux. » (Robin)

Ici, nous avons effectivement un grand nombre de “et”, “et après”, “du coup” qui pourrait laisser croire à une explicitation, mais qui sont en fait le reflet de la charge cognitive qu'engendre cet exercice et du travail métacognitif en cours de réalisation. Car, en effet, c'est dans ces moments-là que les élèves vérifient ou anticipent leur discours. Ce type de schéma entraîne effectivement plus de retours réflexifs, dans l'accomplissement de cette tâche narrative, dans la mesure où sa représentation est très éloignée du support initial et propose une codification particulière des éléments. Ce schéma était d'ailleurs initialement proposé pour des élèves de CE1.

3. Discussions

Ainsi, cette analyse qualitative, prenant appui sur l'analyse quantitative de ces données, donne lieu à de multiples constats qu'il s'agirait de vérifier sur une population beaucoup plus étendue afin de voir si les tendances observées, dans cette étude, pourraient être confirmées. Nous allons toutefois, dans cette partie, revenir sur les différentes hypothèses formulées dans cette étude et voir, à la lumière de nos résultats, si dans le contexte qui est

le nôtre, elles s'avèrent être justes ou si elles nécessitent d'être discutées. Puis nous mettrons en exergue les apports et les limites de chacun des supports testés dans une perspective didactique. Enfin, nous évoquerons les modalités pédagogiques qui nous semblent pertinentes quant à l'usage de ces supports dans le cadre d'une activité de rappel de récit.

3.1 Le retour sur nos hypothèses de départ

L'hypothèse principale de cette étude consistait à affirmer que les supports influenceraient l'élaboration des rappels de récit des élèves en fonction de leurs caractéristiques respectives. Il semblerait que l'analyse des résultats tende à confirmer cette hypothèse de départ. Nous avons pu, en effet, constater que certaines caractéristiques comme la matérialité de la maquette ou l'abstraction induite par le schéma avait effectivement influencé les rappels de récits des élèves. Mais reprenons ici plus en détails les différentes hypothèses émises en amont de la mise en œuvre de notre investigation.

Concernant la maquette, nous avons émis plusieurs hypothèses qui s'avèrent se confirmer d'après nos résultats. En effet, nous pensions que la maquette faciliterait l'appropriation du schéma narratif et des grandes étapes du conte, car elle matérialise certains éléments du récit initial, ici, les lieux et les personnages de l'histoire. Cette hypothèse est effectivement validée par les résultats obtenus. De même, nous pensions que la maquette amènerait les élèves à expliciter plus facilement les intentions des personnages et que les rappels de récit présenteraient certainement plus d'échanges dialogués, donc qu'elle favoriserait le recours au discours direct. Ces hypothèses sont également validées. Par conséquent, nous avons envisagé que ce dispositif puisse conduire les élèves à se prendre au jeu avec les figurines et ainsi peut-être se détacher de l'objectif annoncé. Effectivement, les résultats montrent, que si certaines reformulations sont tout à fait pertinentes et contribuent à formuler et expliciter des relations causales ou les intentions des personnages, d'autres, en revanche, semblent être hors sujet.

Concernant les images séquentielles, en revanche, les hypothèses émises au départ ne semblent pas se confirmer, au contraire. En effet, nous pensions que le recours aux images séquentielles, de par leur nature elliptique, faciliteraient la remise en ordre des événements du récit, en convoquant l'attention des élèves sur le fait qu'il y ait justement des étapes narratives non représentées et qu'elles solliciteraient un effort de mémorisation. Mais les

résultats tendent à infirmer cette hypothèse. Pourtant, nous avons formulé cette hypothèse, car il nous semblait justement que le but de l'utilisation de ce support était de favoriser la mémorisation du schéma narratif, mais les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. Concernant l'effort de mémorisation, nous avons pu constater que pour les élèves ayant quelques aisances dans la maîtrise du langage écrit et oral, les images ne leur étaient finalement pas d'une grande utilité, tandis que pour des élèves plus en difficulté cet aspect elliptique engendrait, au contraire, une confusion et l'effort de mémorisation devenait alors très coûteux. Ainsi, les images ne semblaient pas leur apporter une aide à l'oralisation du récit.

Enfin, concernant le schéma non-figuratif, nous avons émis les hypothèses suivantes : nous pensions qu'il faciliterait l'appropriation du schéma narratif et des grandes étapes du conte puisqu'il représente l'ensemble de ces étapes de manière symbolique et qu'il conduirait les élèves à utiliser plus de connecteurs, procédure que nous pensions liée à la présence des flèches, puisqu'elles induisent une forme d'explicitation. Ces hypothèses sont en partie confirmées par nos résultats puisque nous obtenons, concernant les critères correspondants, des résultats satisfaisants.

3.2 Les apports et limites des différents supports testés

L'investigation que nous avons menée et l'analyse effectuée nous permettent d'établir pour ces différents supports quels en sont les apports et les limites.

	Gains	Pertes
Maquette	<ul style="list-style-type: none"> ▪ suscite les reformulations et l'ajout d'éléments par rapport au récit initial ▪ aide à relater l'ensemble des étapes narratives et facilite leur énonciation de façon ordonnée ▪ favorise l'évocation des états mentaux des personnages 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ induit une tendance à se laisser prendre par le jeu avec les figurines et donc à oublier la tâche finale ▪ engendre le recours aux déictiques au détriment des autres occurrences spatiales.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ facilite la retranscription des dialogues à travers l’usage du discours direct ▪ favorise la retranscription actionnelle de certaines étapes et évènements du récit. 	
Images séquentielles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sécurise, car les illustrations sont déjà connues 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ n’aide pas forcément à se remémorer les étapes du schéma narratif ▪ n’incite pas à se détacher du texte source ▪ n’encourage pas à utiliser des connecteurs logiques autres que “et” et “après” ce qui semble induire des rappels de récit formés d’une succession d’actions sans réelle explicitation des liens de causalité entre ces actions.
Schéma non-figuratif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ incite à une démarche narrative visant la cohérence textuelle et l’explicitation par l’utilisation de nombreux connecteurs ▪ favorise l’explicitation des liens de causalité ▪ permet de prendre de la distance avec le récit source 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rend la tâche coûteuse, car il nécessite un transfert pour relier chaque élément, symbole ou flèche à la réalité qu’il désigne ▪ apporte donc une aide limitée pour des élèves en difficulté

Ainsi, chacun des supports testés présente des avantages et des inconvénients. On note que les apports de l’utilisation de la maquette et du schéma non-figuratif sont nombreux alors qu’ils sont limités pour l’utilisation des images séquentielles. Cependant, nous pouvons nous rendre compte que les gains et les pertes de ces différents supports ne se situent pas sur les mêmes axes de la compréhension et de la narration, c’est pourquoi il

nous semble important de pouvoir d'identifier les différents aspects et influences de ces supports.

3.3 Les modalités d'utilisation

A partir de ce tableau et de l'ensemble de notre analyse, nous sommes désormais en mesure d'apporter des réponses plus précises sur l'emploi de ces supports dans le cadre d'une activité de rappel de récit avec des élèves de Grande Section.

En effet, à la question, "y a-t-il un support qui induit plus qu'un autre le recours aux connecteurs ?", nous sommes en mesure de répondre : oui, le schéma non-figuratif. Reste à savoir si ces connecteurs sont toujours employés à bon escient et s'ils favorisent réellement la cohésion du récit oral produit par l'élève.

A la question, "quel dispositif contribue le plus à raconter une histoire en prenant de la distance avec le texte source ?", nous pouvons à nouveau affirmer que le schéma non-figuratif contribue à cela.

A la question, "y a-t-il un support qui facilite la prise en charge de la chronologie du récit initial et ainsi qui facilite l'appropriation du schéma narratif ?", nous pouvons affirmer que la maquette remplit, *à priori*, tout à fait cet objectif. De même, si l'on se demande s'il y a un support qui favorise l'expression des états mentaux des personnages, là encore nous sommes en mesure de répondre que la maquette permet effectivement de travailler également cette dimension narrative.

Grâce à cette analyse et sa mise en perspective didactique et pédagogique, nous pouvons également considérer ces supports non plus comme des outils d'évaluation, mais bien comme des outils permettant de réguler notre enseignement. Car, si cet exercice de rappel de récit permet bien d'évaluer et d'identifier les difficultés ou réussites de certains élèves, ils peuvent permettre également de contourner, à juste titre, certaines difficultés des élèves ou, au contraire, encourager le développement de certaines compétences en particulier.

Conclusion

La question initialement posée à travers cette étude consistait à interroger l'impact de différents supports pédagogiques pouvant être proposés aux élèves dans le cadre d'un exercice de rappel de récit. Cette tâche, qui consiste à permettre à l'élève de raconter avec ses propres mots une histoire lue et entendue, constitue donc une situation qui s'avère être particulièrement riche pour les apprentissages des élèves de Grande Section de maternelle, puisque le langage est au cœur de cet exercice. Le rappel de récit, sollicitant à la fois l'activité langagière en réception et en production, est une tâche particulièrement pertinente quant aux attendus concernant le langage écrit et oral au cycle 1, mais également particulièrement complexe, puisqu'elle convoque de nombreuses compétences en cours d'acquisition pour des élèves âgés de 4-5 ans.

L'hypothèse émise, dans cette étude, tendait à affirmer que les supports proposés, en fonction de leurs caractéristiques respectives pourraient directement influencer la constitution des récits oraux des élèves, concernant la maîtrise de la structure narrative et des éléments constitutifs d'un récit. C'est pourquoi nous avons recueilli auprès de trois groupes d'élèves de Grande Section leur rappel de récit, à l'issue d'une séquence de littérature dédiée à la découverte du conte *Les musiciens de Brême*. Afin de nous permettre d'analyser la qualité de ces récits oraux et de vérifier l'hypothèse initiale, nous avons défini des critères qui pourraient nous permettre de comparer l'élaboration et le contenu de ces rappels de récit. Nous avons choisi d'observer plus particulièrement le respect de la chronologie, la fidélité au texte source ou au contraire les prises de liberté à travers des reformulations propres aux élèves ; nous avons également comptabilisé le nombre de relations causales explicitées, ainsi que les intentions des personnages. Nous avons par ailleurs pris en compte la présence des différents connecteurs dans leur récit. L'analyse de ces résultats tend à confirmer l'hypothèse principale, à savoir, qu'effectivement les supports pédagogiques proposés aux élèves ont une influence directe sur l'élaboration des récits selon leurs différentes propriétés. Cette étude permet ainsi de s'emparer de ces supports en connaissance de cause, puisque tous ces supports ont été testés et analysés. Ainsi, cette recherche nous permet de mettre particulièrement en avant l'utilisation de la maquette si l'on souhaite travailler notamment sur la structure narrative et les états mentaux des personnages. De même, si l'on veut permettre aux élèves les plus à l'aise dans la maîtrise de cet exercice de s'approprier véritablement un récit et d'aller plus loin dans l'art de raconter, alors le schéma non-figuratif paraît être un média très intéressant, tant sur

le plan de la compréhension que sur le plan de la maîtrise des compétences langagières. Seule l'utilisation des images séquentielles ne paraît pas être convaincante, puisqu'en effet, dans le contexte qui est le nôtre, ce support n'a même pas permis de confirmer l'objectif didactique qu'il était censé permettre d'atteindre, à savoir favoriser la reconstitution chronologique d'une histoire.

Aussi, cette étude nous a permis de mieux cibler les différents enjeux que pouvaient revêtir ces supports pédagogiques dans le cadre d'une activité de rappel de récit avec des élèves de Grande Section de maternelle. Elle nous laisse ainsi entrevoir de nouvelles perspectives pour notre pratique autour des récits littéraires, d'une part grâce à l'apport de l'ouvrage *Narramus* et d'autre part grâce aux constats et questionnements qu'a soulevé l'étude de ces supports.

Références

Brigaudiot, M. (Ed.). (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, 195-197.

Brigaudiot, M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit*. Vanves : Hachette Education.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, n°179, 21-36. doi : 10.3917/lfa.179.0021

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter, Les deniers de Compère Lapin*. Paris : Editions Retz.

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Gillig, J. M. (2013). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.

Inspection générale de l'éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (2011). *L'école maternelle, Rapport - n°2011-108*.

Journal Des Instituteurs. (2000). *Raconter un conte. Journal Des Instituteurs, n°2, octobre 2000, 33-34*.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Texte de cadrage, langage, partie III, l'écrit*.

Romain, C., & Roubaud, M. N. (2016). L'organisation du récit oral chez l'enfant de 3 à 6 ans : une étude comparative. *5^e Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016*. doi : 10.1051/shsconf/20162707015

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2006). États internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le Langage et l'homme, 41(2), 117-138*.

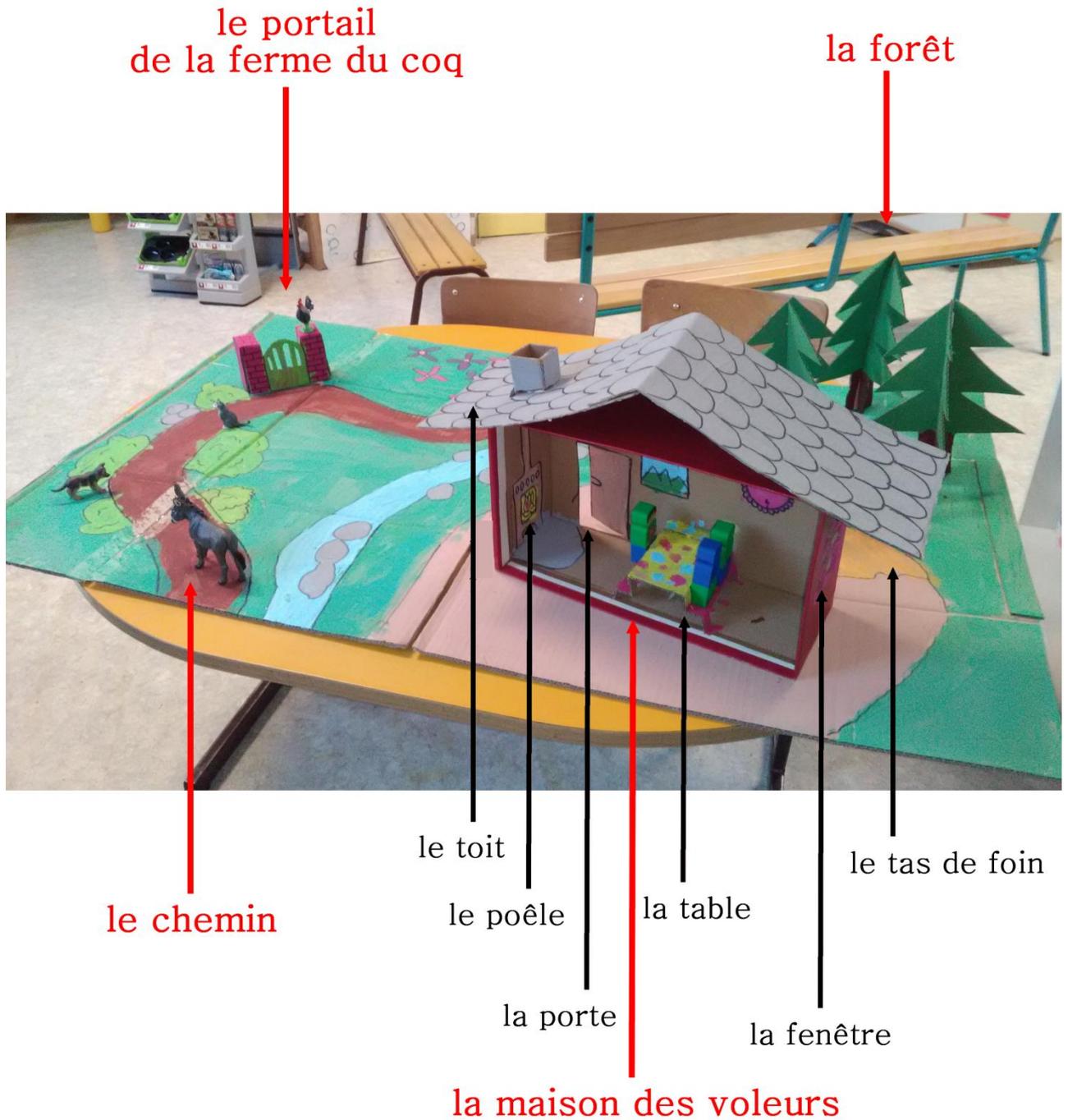
Annexes

Annexe 1 : Les supports utilisés	III
Annexe 1.1 : La maquette	III
Annexe 1.2 : Les images séquentielles	IV
Annexe 1.3 : Le schéma non-figuratif	V
Annexe 2 : Les <i>verbatim</i> annotés.....	VI
Annexe 2.1 : La légende des symboles utilisés pour annoter les <i>verbatim</i>	VI
Annexe 2.2 : Les <i>verbatim</i> des élèves ayant utilisé la maquette.....	VII
Faustine (maquette).....	VII
Eloane (maquette)	VIII
Louise (maquette)	IX
Annexe 2.3 : Les <i>verbatim</i> des élèves ayant utilisé les images séquentielles.....	X
Enora (images séquentielles)	X
Léa (images séquentielles).....	XI
Noé (images séquentielles)	XIII
Thaïs (images séquentielles).....	XIV
Jonathan (images séquentielles).....	XV
Louis (images séquentielles).....	XVI
Théo (images séquentielles).....	XVII
Annexe 2.4 : Les <i>verbatim</i> des élèves ayant utilisé le schéma non-figuratif....	XVIII
Arthur (schéma)	XVIII
Eloïse (schéma).....	XIX
Gabin (schéma)	XIX
Lucie (schéma).....	XX
Noé (schéma)	XXI

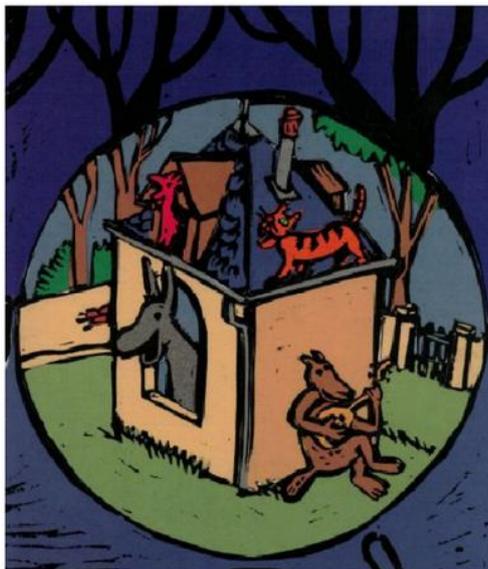
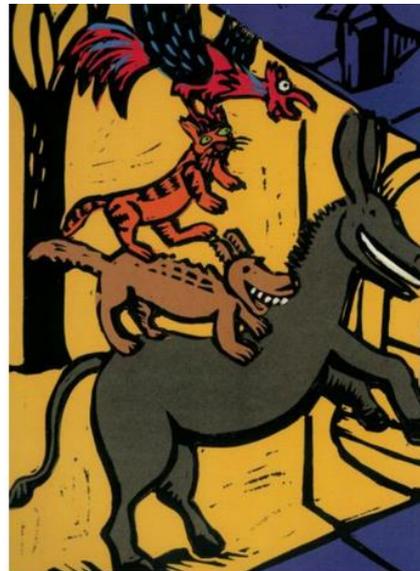
Ronan (schéma)	XXII
Robin (schéma)	XXIII
Titouan (schéma)	XXIV
Louisa (schéma).....	XXV
Valentine (schéma)	XXVI

Annexe 1 : Les supports utilisés

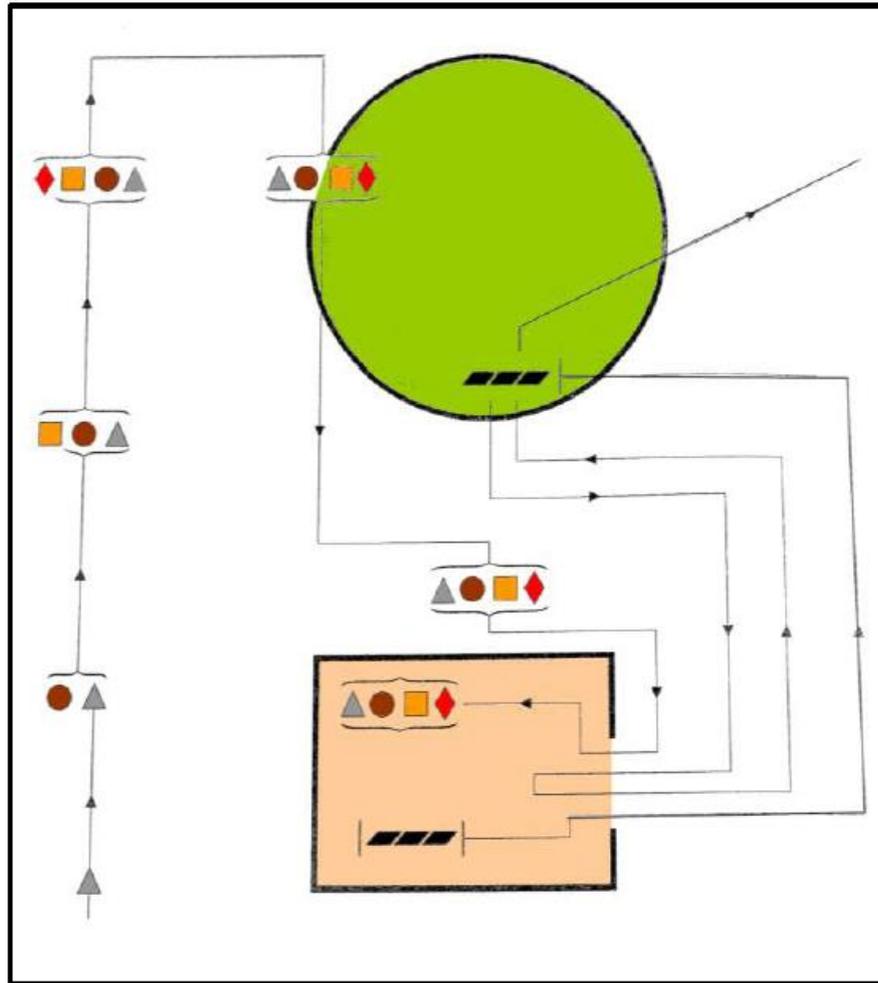
Annexe 1.1 : La maquette



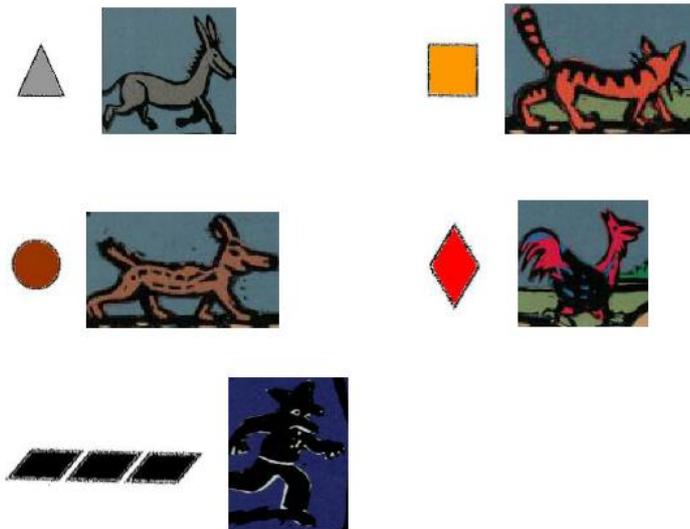
Annexe 1.2 : Les images séquentielles



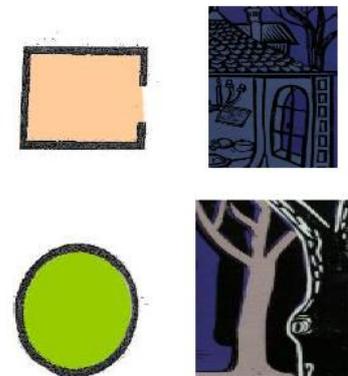
Annexe 1.3 : Le schéma non-figuratif



Les personnages



Les lieux



Annexe 2 : Les verbatim annotés

Annexe 2.1 : La légende des symboles utilisés pour annoter les verbatim

gras	Reprise du texte initial
<i>italique</i>	Reformulation
en rouge	Ajout d'éléments narratifs ou dialogués
(VII)	Les différentes étapes du récit
(*)	Ellipse ou oubli d'une étape
mais	Connecteur logique
dans la forêt	Connecteur spatial
maintenant	Connecteur temporel
<u>souligné</u>	Lien de causalité explicité
(...)	Hésitation ou silence
PE : Tu as fini ?	Paroles de l'enseignante
<i>[agite le chien]</i>	Description de l'élève ou remarque
il se dit	Etats mentaux des personnages

Annexe 2.2 : Les verbatim des élèves ayant utilisé la maquette

Faustine (maquette)

Les musiciens de Brême

(1.) Hi han hi han, **l'âne du meunier est trop vieux pour travailler alors son maître ne veut plus de lui parce que il est trop vieux pour travailler**, (I) **alors il décide de sortir (...)** (II) [fait avancer l'âne sur le chemin]

(2.a.) **et** il rencontre un chien qui aboie tristement : « *Qu'est-ce que t'as à aboyer comme ça ?* [agite l'âne devant le chien]

- Mon (...) Je suis trop vieux pour chasser, **mon maitre ne veut plus de moi parce que je suis pas très bon à la chasse**. (IV) [agite le chien]

- **Viens avec moi, nous ferons de la musique ensemble**. [fait avancer l'âne et le chien sur le chemin] (2.b.) Ils continuent leur chemin **et** ils entendent tristement un chat qui ab... (...) qui miaulait comme ça.

« *Qu'est-ce que t'as à miauler comme ça ?* [agite l'âne]

- **Ma maîtresse ne veut plus de moi parce que je suis trop vieux pour chasser les souris**. (V : confusion)

- Viens avec nous, nous ferons, nous ferons de la musique. » [fait avancer les trois animaux sur le chemin]

(2.c.) Ils arrivent **près d'une ferme. Et sur le portail, perché, un coq crie à tue-tête**. [agite l'âne] **Et** l'âne lui dit : « *Qu'est-ce que t'as (...)* à chanter comme ça ? **Tu nous casses les oreilles**.

Je vais... Ma maîtresse me dit que je vais **passer à la casserole ! Alors c'est pour ça que je continue à chanter comme ça**. (VI : belle explicitation !)

- Viens avec nous, nous ferons un orchestre, un orchestre, tous les deux (...) euh tout le monde.

- **D'accord, si tu le dis, bon**. » [prend le coq et fait avancer les quatre animaux sur le chemin]

(3.a) **La nuit tombe sur la forêt**. L'âne se couche **au pied de l'arbre** [positionne l'âne couché au pied d'un arbre de la forêt], le chien... ouh... il va se mettre **là** [met le chien couché entre les trois arbres] **et** le coq **tout au bout** [tient le coq à la cime de l'arbre sous lequel est couché le chien] **et** lui il se met **là**. [tient le chat à mi-hauteur de l'arbre sur lequel est le coq] [agite le coq] (3.b.) « Oh regardez **les amis ! Je vois briller une lumière ! Peut-être il y aurait des couverts et le (...)** gîte. (VIII) **Allons voir**. » (3.c) [prend tous les animaux et les emmène vers la fenêtre de la maison des voleurs] (...)

(3.d.) **Et** l'âne regarde, l'âne regarde par la fenêtre [positionne l'âne devant la fenêtre] **et** dit : « Hi han, je vois (...) des des bandits qui en train de mang... (...) qui en train de faire un grand festin ! **Nous devons prendre leur place ! Mais comme nous pourrions prendre leur place ?**

- **Nous leur ferons peur pardi**. (IX : belle explicitation là encore)

[essaie de positionner les animaux les uns sur les autres] L'âne, ses deux sabots (...) L'âne met ses deux sabots **sur la fenêtre**, le chien **sur le dos de l'âne**, le chat **sur (...)** ah (...) Le chat se met **sur le dos (...)** ah ! Ça veut pas (...) ça veut pas. Roh mais ils tiennent pas. Le chien **sur le dos de l'âne**, le chat **sur le dos du chien et** le coq **sur la tête**. (...)

« Je vois des bandits qui en train de manger tout un festin. »

(3.e) **Et à trois** ils auront un charivari : Hi han hi han, miaou miaou, waouf waouf, cocorico, cocorico !

(4.a.) **Et** les deux, les trois voleurs s'enfuient. [fait sortir les voleurs par la porte de derrière]

Un charivari, un charivari, un charivari, un charivari (...) [emmène les voleurs dans la forêt]

« Il est où frérot ? **On va partir sans lui ! (...)** (4. b) **Et ils vont manger tranquillement, sans se faire repérer par l'autre voleur ! (...)** Ah ça veut pas (...) **Et oh, attendez moi ! Miam, miam, miam (...)**

(4.c.) **Maintenant, c'est l'heure de dormir**, (XI) le chat **près du poêle, le chien qui surveille le coq pour que personne ne l'embête... Je vais fermer la porte...** (...) Le coq... il tient !

L'âne **sur le foin**. (5.a.) **Et** un voleur revient (...) **il rentre dans la maison**, il allume une allumette... (XIII)

(5.b.) [...] Il le griffe ! **Il va vers la porte qui** [...], il lui mord, grr, grr ! (XIV) **Et d'un peu plus**, il ne pouvait même pas marcher ! Oh... Il est tombé... Cocorico cocorico ! Roh, il tombe du toit ! (...)

Il rentre **dans la cour** de l'âne où il dort... **Et** il lui lance un coup de sabot ! (XV) Il est où le coq ? (...) Il est tombé... **Et le coq l'encourage** : « Cocorico ! Cocorico ! Cocorico ! » (...) **Maintenant**, il se met **là... Et c'est le jour... Ils se lèvent et font un grand festin**.

PE : Tu as fini ?

Non, j'ai pas fini encore.

On va partir de chez nous, attendez-moi je vais partir avec vous. Et l'âne continue à manger.

PE : Qu'est-ce que c'est la fin du conte, Faustine ? Qu'est-ce qui se passe à la fin du conte ?

Eh beh... le chat il est **sur le portail** et (...)

PE : La fin du conte ? Est-ce que les voleurs reviennent dans leur maison ?

Y a le chien qui est en train de boire [...] **et** y a un voleur qui revient [...] ils ont même pas réussi, ils ont même pas réussi à l'avoir. **Alors il va boire (...)** **Je vais boire un peu.**

PE : Et le voleur qui s'est fait chasser par les animaux, où est-ce qu'il est parti ?

Eh beh non, pas celui-là mais que l'autre... Je te jeter (...)

PE : Faustine ? A la fin du conte, le voleur retourne voir ses amis et qu'est-ce qu'il leur dit ?

(*) (5.d.) **Y a un monstre dans notre maison !** ... qui nous griiiffe, qui nous griffe par la figure, **et** qui nous **mord les mollets ! Bah oui ça se voit qu'il m'a griffé les mollets...** **et** qui nous envoie un gros coup de sabot ! **Et** un qui crie super fort ! **Nous devons partir !** (XVI) Ils repartent ensemble, tous les trois... Hum je vais voir s'il y a **toujours** mes [...] (*)

Faustine (maquette)		Remarques
La narration	Reprises du texte	15
	Reformulations	8
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	11
La chronologie	Les différentes étapes	15
	Ordre des étapes	Ok
	Les ellipses	2 5.c. et 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	33 4 alors, 23 et, 3 parce que, 1 mais, 1 d'un peu plus, 1 pour que
	Les connecteurs spatiaux	22 10 sur, 1 au pied de, 3 là, 2 près de, 4 dans, 1 vers, 1 tout au bout
	Les connecteurs temporels	4 1 à trois, 2 maintenant, 1 toujours
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	11
	Liens manquants	5 liens établis manquants : II, VII, X, XII, XVII
	Liens confus ou erronés	1 V
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	9
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	28
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	730

Eloane (maquette)

(1.) **L'âne du meunier est trop vieux pour travailler, son maître ne veut plus de lui.** (I) **Il pense à aller à Brême.** (...) (III) [*fait avancer l'âne sur le chemin*] (2.a.) **Et en chemin,** ouaf ouaf il entend un chien.

« *Qu'est-ce que tu as à aboyer comme ça ?*

- Je suis **trop vieux** pour chasser **et mon maître ne veut plus de moi.** (IV: confusion)

- Viens avec moi, nous allons aller **jusqu'à Brême.** [*fait avancer l'âne et le chien*]

(2.b.) **Et en chemin,** ils entendent miauler un chat. « *Miaou Miaou*

- *Qu'est-ce que tu as à miauler comme ça ?*

- Je suis **trop vieux** pour chasser les souris **et ma maîtresse ne veut plus de moi.** (V : confusion)

- Viens avec nous aller **jusqu'à Brême.** » (...) [*fait avancer les trois animaux sur le chemin*]

(2.c) **Et en chemin,** Cocorico, cocorico ! « *Qu'est-ce que tu as à chanter comme ça ?*

- Je... **je vais passer à la casserole et le temps que je ne passe pas à la casserole, je chante encore.** (VI : belle interprétation !)

- Ben viens avec nous, **tu chanteras dans notre orchestre.** » (...) [*fait avancer les quatre animaux sur le chemin*]

(*) Brême est trop loin. [*positionne l'âne sous un arbre*] L'âne, il dit « **Moi, je me couche, on se couche ici. Brême est trop loin.** (VII) (...) [*positionne le chien devant l'arbre*] Le chat monte **dans les branches** [*tient le chat à mi-hauteur de l'arbre*] (...) **et le coq là-haut.**

(3.b) « Les amis, regardez, **je vois une lumière briller.** Allons voir de plus près. » (3.c) (...) [*prend tous les animaux et les emmène à côté de la maison, l'âne devant la fenêtre*]

« Je vois des voleurs qui se régalent. **Y aurait peut-être le gîte et le couvert.** (VIII) [*ramène tous les animaux dans la forêt*] Allons voir. (3.d) Je vois des voleurs manger et boire. **Comment les faire partir ? En leur faire**

peur pardi. (IX) (...) [essaie de mettre les animaux les uns sur les autres] Bon, il est tombé. Lui là, lui là, lui là, lui là. [met les animaux les uns à côté des autres devant la fenêtre de la maison]

Et à trois, cotcotcodète, hi han, hi han, ouaf, ouaf, miaou, miaou, cocorico, cocorico ! (...) (3.e)

[fait sortir les voleurs par la porte de la maison et les emmène dans la forêt]

(4.a) Les voleurs partent **dans la forêt.** (...) (4.b) Les autres entrent **dans la maison.** (...) [positionne les animaux autour de la table] **Et après** d'avoir bien manger, ils vont se coucher. (4.c) (X, XI) (...) [positionne le coq dans la cheminée]

L'âne **dans le foin** [met l'âne dans le foin], le coq **dans la cheminée** [l'enlève puis le remet dans la cheminée], l'âne **dans le foin** [va revoir l'âne], le chat **devant le poêle** [met le chat devant le poêle], le chien contre la porte [met le chien devant la porte]. (5.a) **Et dans la nuit,** un voleur revient. (...)

[prend l'un des trois voleurs et l'emmène devant le poêle] Il va allumer une allumette. (5.b) **Et pas le temps de dire « ouf »** que le chat lui saute au visage, grrr ! [manipule le chat et le voleur] **Il veut ressortir mais le chien lui mord le mollet.** (XIV) [manipule le chien et le voleur] **Quand même, il arrive quand même à sortir.**

[fait sortir le voleur par la porte] (...) **Et l'âne lui donne un coup de sabot.** (XV) [percute le voleur avec l'âne]

Et le coq lui crie « Cocorico, cocorico ! » (5.c) [ramène le voleur avec les autres voleurs, dans la forêt] Les amis, (5.d) il y a un monstre **dans notre maison, on peut plus y revenir.** (XVI)

C'est fini.

Eloane (maquette)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	7	un récit assez éloigné du texte mais cohérent
	Reformulations	6	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	3	
La chronologie	Les différentes étapes	15	
	Ordre des étapes	Ok	
	Les ellipses	2	
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	14	1 mais, 2 quand même, 11 et
	Les connecteurs spatiaux	23	3 en chemin, 1 là-haut, 4 là, 1 ici, 9 dans, 1 devant, 2 jusqu'à, 1 à Brême
	Les connecteurs temporels	4	1 et après, 1 à trois, 1 le temps que, 1 encore
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicites	12	
	Liens manquants	4	
	Liens confus ou erronés	1	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	8	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	13	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	381	

Louise (maquette)

(1.) **L'âne du meunier est trop vieux pour travailler, son maître ne veut plus de lui.** (I) (...) **Il pense à vendre sa peau.** (...) **Je vais aller jusqu'à Brême,** voir comme musicien. (III) [fait avancer l'âne sur le chemin]

(2.a) « Ouaf, Ouaf. » Il rencontre un chien, il lui dit « Qu'est-ce que t'as à aboyer comme ça ? (...) »

- Mon... **mon maître ne veut plus de moi.** (...)

- Viens avec nous, on va aller **jusqu'à Brême.** » (...) [fait avancer l'âne et le chien sur le chemin]

(2.b) « Miaou.

- Qu'est-ce que t'as à miauler comme ça ?

- **Ma maîtresse ne veut plus de moi.**

- Viens avec nous, nous allons aller à... **jusqu'à Brême.** » (...) [fait avancer les trois animaux]

Roh ils tiennent pas.

(2.c) « Cocorico, cocorico ! » [L'âne tombe] Oh, bah il regarde pas... Il regarde hein. [l'âne retombe] Bah. (...)

« Cocorico, cocorico ! (...) »

- Qu'est-ce que t'as à chanter comme ça aussi fort ? Ça nous **casse les oreilles !**

- **Je continue... Parce que sinon, je vais passer à la casserole, du coup je continue à chanter.**

- Viens avec nous, nous... nous allons... nous allons aller **jusqu'à Brême.** » (...)

Reste-là toi ! [parle à l'âne] [déplace les quatre animaux jusque dans la forêt]

Ils arrivent au bout du chemin. (3.a) Ils vont dans la forêt... Ils se reposent un peu au pied de l'arbre. Le chien (...) à côté de l'âne. Le chat, dans la branche et le coq, tout là-haut de la branche. [positionne les animaux] (...)

(3.b) « Je vois une lumière briller ! (...)

- Allons voir, peut-être y aura le gîte et le couvert. [prend les animaux et les emmène proche de la maison, puis les positionne les uns sur les autres] (...)

(*) « Je vois des voleurs qui se régalent ! (...) Comment les faire partir ?

(3.e) - Je sais, en leur faire peur ! »

Le coq il fait « Cocorico cocorico ! », le chat « Miaou », le chien « ouaf ouaf » et l'âne « hi han, hi han » ! [...]

(4.a) Y en a un il sort par la porte, l'autre aussi (...) [fait sortir les voleurs par la porte et les emmène dans la forêt] Je vais le mettre par-là, lui là derrière l'arbre pour se cacher (...) [...]

(4.b) Eux, ils rentrent [...] (...) [positionne les animaux autour de la table et les fait bouger pour mimer le fait de manger]

(4.c) Ils ont tout mangé, maintenant au dodo. Le coq, sur le toit. (...) L'âne dans le foin. Bah (...) [cherche le coq qui est tombé du toit, puis le met dans la cheminée], le chat, près du poêle et le chien, derrière la porte. (...) [va chercher un voleur dans la forêt]

(5.a) Il passe... Il veut passer par la porte... (5.b) Et le chat, grrr ! Il veut sortir par la porte mais le chien lui mord le mollet, grrr ! (...) [fait sortir le voleur par la porte] L'âne lui donne un gros coup de sabot ! « Cocorico, cocorico ! »

(5.d) « Les amis (...) y a... y a..., y a..., y a quelque chose qui m'a griffé la figure, y a quelque, y a un truc qui m'a mordu un mollet, y a un truc qui m'a qui m'a donné un gros coup de pied, et et ça chantait à tue-tête ! » [revient vers les animaux] (6) Et ils sont heureux. Le chat, le chien, le coq, [va chercher les voleurs], maintenant, ils vont saluer. [fait saluer les personnages]

Louise (maquette)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	6	
	Reformulations	4	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués		
La chronologie	Les différentes étapes	14	
	Ordre des étapes	Ok	
	Les ellipses	3	étapes manquantes : 3c, 3d, 5c
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	10	1 du coup, 1 mais, 1 parce que, 1 aussi, 6 et
	Les connecteurs spatiaux	17	1 au pied de, 2 là, 1 là-haut, 1 par-là, 1 sur, 1 près de, 3 dans, 4 jusqu'à, 1 à côté de, 2 derrière
	Les connecteurs temporels	2	2 maintenant
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	10	
	Liens manquants	6	liens établis manquants : II, IV, V, VII, VIII, X, XIII,
	Liens confus ou erronés	1	VI
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	10	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	23	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	404	

Annexe 2.3 : Les verbatim des élèves ayant utilisé les images séquentielles

Enora (images séquentielles)

(1) Il était un âne (...) Son maître il voulait, son maître il voulait le tuer. Il voulait vendre sa peau. (2.a) Sur le chemin il rencontre un chien tristement aboyer : « Ouaf, ouaf.

- Qu'est-ce qu'il y a ?

- Je ne cours plus assez vite.(x) (...) Du coup, ma maîtresse (x) elle veut plus me donner à manger.(IV)

- Viens avec moi, nous ferons de la musique ensemble. »

(2.b) Un peu plus tard, il rencontra le chat.

« Qu'est-ce qui va travers mon vieux ? » disa l'âne. Il disait : « Je ne cours plus assez vite pour attraper les souris, **du coup ma maîtresse elle ne veut plus de moi.** (V)

- Viens avec nous, nous ferons une jolie fanfare ! » Un peu (...) (2.c) perché sur un portail, il rencontra le coq : « Cocorico, cocorico !

- Mais tu nous casses les oreilles ! cria l'âne.

- Je viens d'apprendre que je vais passer à la casserole. » (VI) Euh (...)

PE : Prends ton temps, essaie de te rappeler.

Le chemin de Brême, il est loin. (3.a) Reposons-nous à le pied de cet arbre. (VII) Un peu plus loin, euh (...) Le petit (...) le ch... l'âne par terre, le chien (...) par terre, le coq perché tout en haut de l'arbre sur une branche d'arbre. Et le chat, il (...) sur une branche d'arbre.

Euh (...) (3.b) « Les amis ! Je vois une, une lumière ! Allons voir, peut-être nous trouverons le couvert et le gîte. » (...) (VIII) (3.d ?) Y a des voleurs dans la maison. (...) Y avait des voleurs dans la maison. Et l'âne il metta ses pattes sur la fenêtre, le chien dessus, le chat (...) dessus et le coq perché, perché sur la tête du chat. (3.e) « Hi han ! ouaf, ouaf ! Miaou, Miaou ! Cocorico, cocorico ! » Euh (...) (*)

PE : Qu'est-ce qui se passe après ? Qu'est-ce qu'ils font les voleurs ?

(4.b) Ils mangent... avoir bien fait un bon festin. (4.c) Le chien sur le foin, le chien derrière la porte, l'âne sur la paille.

Mais les voleurs se disaient : « On était bien bête de se laisser chasser. » (XII) (5.a) Un des deux se rapproche de la maison. Il a pas, il a pas eu le temps de dire « ouf » (...) mais le chat lui griffe la tête (XIII), le chien lui mord les mollets, l'âne le coup de pied de sabot. (5.b) (**) (6) Et ils étaient heureux et on entendait les concerts qui lui donne (XVII) « Ouaf, ouaf, Hi han, hi han, miaou, cocorico, cocorico, ouaf, ouaf, miaou ! »

PE : Et après ?

J'ai fini.

PE : T'as fini, bravo, c'était très très bien Enora, bravo.

Enora (images séquentielles)			Remarques
La narration	Reprises du texte	11	
	Reformulations	1	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	12-13	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	4-5	3.c; 3.d ?; 4.a ; 5.c ; 5.d
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	10	2 du coup, 3 mais, 5 et
	Les connecteurs spatiaux	18	8 sur, 2 dans, 1 tout en haut, 1 derrière, 1 au pied de, 1 un peu plus loin, 2 par terre, 2 dessus
	Les connecteurs temporels	1	1 un peu plus tard
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	7	
	Liens manquants	9	I, II, III, IX, X, XI, XIV, XV, XVI,
	Liens confus ou erronés	1	IV
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	6	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	14	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	362	

>> Enora : Un récit proche du texte, un enchaînement des étapes mais sans nécessairement l'explicitation des liens de causalité et encore moins les intentions des personnages... Beaucoup de connecteurs spatiaux : récit descriptif.

Léa (images séquentielles)

(1) Il est, il était un âne qui était trop vieux pour travailler. Son maître pensait à vendre sa peau. (I) (2.a) Sur le chemin, il rencontra un chien : « Ouaf, ouaf, ouaf »

Euh (...) l'âne dit, disa : « Qu'est-ce qui a mon vieux ? Euh (...)

- Je ne suis plus bon (...) euh... à la chasse. Mon maître, (...) mon maître me donne, me donne plus à manger. » (IV)

L'âne disa : « Viens, on va faire **une jolie fanfare.** »
 (2.b) **Sur le chemin**, ils rencontra un chat : « Miaou, miaou !
 - Qu'est-ce qui a mon vieux ?
 - Euh (...) **Je ne suis plus bon pour attraper les souris. Ma maîtresse ne veut plus de moi.**(V) Euh (...)
 - Viens avec nous, nous ferons une jolie fanfare. »
 (2.c) **Sur le portail**, ils rencontra un coq : « Cocolico, cocolico !
 - Euh, euh (...) Je viens d'apprendre que **j'veais passer à la casserole !**
 - **Viens avec nous, nous faisons une jolie fanfare.**”
 Euh, l'âne dit, disa : (3.a) « **Il est long le chemin jusqu'à Brême. Reposons-nous sous cet arbre** » dit l'âne (VII). L'âne couché, le chien **sur les pattes**, le chat **sur une branche**, et le coq, **tout en haut de l'arbre.**
 Le coq disa : (...) (3.b) « Il y a une lumière **là-bas. Suivons-la la lumière.** »
 (3.c) Ils approchent de la lumière. (...)
 (3.d) L'âne disa : « **Je vois une belle table avec à boire et à manger et des voleurs qui se régalent.** »
 (3.e) L'âne, euh (...) l'âne disa : « **Comment chasser ces bandits ?**
 - En leur faisant peur, dit le coq. »
 L'âne met ses pattes **sur la fenêtre**, le chien **sur le dos**, le dos de l'âne, le chat **sur le**, **sur le dos de l'âne** et le coq **sur la tête du chat.**
 Euh (...) leur **concert terrorise les voleurs !** Euh (...) (4.a) **Les voleurs s'enfuient dans la forêt.** Euh, euh, (...) les quatre amis euh (...) les euh (...) (4.b) les quatre amis rentrent **dans la maison** et font un beau festin. Euh (...) (4.c) le chat **près du poêle**, le chien euh (...) **derrière la porte**, le coq **tout en haut de laaa, tout en haut du toit** et, et l'âne **sur le foin.** Euh (...) **les voleurs disa : « Euh (...) Ils étaient bien bêtes de se faire... chasser »**
 (5.a) Un des voleurs approche de la maison, gratte une allumette et que le voleur n'a même pas le temps de dire « ouf » (5.b) que le chat lui saute, lui saute **sur la tête**, le chien lui mord les mollets, les mollets, euh l'âne lui met un coup de sabot et le coq dit « Cocolico, cocolico ! »
 Euh (...) (5.c) **le voleur réussit quand même à partir.**(XVI) (5.d) Le voleur disa : « **Dans la maison**, il y a des monstres ! ...qui nous griffent, qui nous (...) taillent avec un couteau, euh qui nous met un coup de sabot et qui nous (...) crie les oreilles comme on a entendu le bruit **tout à l'heure.**”
 (6) Les, **les voleurs euh abandonnent la maison pour toujours** et les quatre amis, ils restent **pour toute la vie.** (XVII) et qu'on entend ces concerts : « Miaou ! Ouaf, ouaf ! Hi han, hi han ! Cocolico, cocolico ! »
 PE : Tu as fini ? Tu sais que c'était super bien ! Bravo. Bravo, bravo, bravo.

Léa (images séquentielles)			Remarques
La narration	Reprises du texte	11	
	Reformulations	1	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	1	
La chronologie	Les différentes étapes	17	Aucun oubli
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	0	Aucune
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	10	1 quand même, 9 et
	Les connecteurs spatiaux	23	12 sur, 1 là-bas, 1 près de, 3 dans, 3 tout en haut, 1 jusqu'à, 1 derrière, 1 sous
	Les connecteurs temporels	3	1 pour toujours, 1 pour toute la vie, 1 tout à l'heure
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	6	6 liens considérés comme explicites...
	Liens manquants	11	II; III; VI; VIII, IX; X; XI; XII; XIII; XIV; XV,
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	3	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	22	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	475	

Léa >> *Un récit qui respecte parfaitement la chronologie et la succession des évènements, on trouve d'ailleurs neuf "et" marquant la succession chronologique mais aucun connecteur logique, et, en effet très peu d'explicitation des liens de causalité et des intentions des personnages. On note, en revanche beaucoup de connecteurs spatiaux, ce qui confirme que ce récit est plus descriptif qu'explicatif... peu de libertés prises quant aux reformulations ou ajout d'éléments.*

Noé (images séquentielles)

(1) C'était un âne (...) **Son maître y voulait vendre sa peau.** (...) (*) [Noé oublie de raconter la rencontre avec le chien, mais il se rendra compte de son oubli à la fin lors de l'échange avec le PE]

(2.b) **Dans le chemin**, il rencontre le chat : « Miaou, miaou !

- **Qu'est-ce qui t'arrive mon vieux ?**

- Je viens d'apprendre que je (...) je je suis trop vieux pour attraper les souris.(x) **Ma maîtresse ne veut plus de moi.**

- **Viens avec nous, on va faire une jolie fanfare.** »

(2.c) **Une fois**, ils rencontrent le coq : « Cocorico, cocorico !

- Tu nous cries les oreilles ! dit l'âne, **qu'est-ce qui t'arrive ?**

- **Je viens d'apprendre que je vais passer à la casserole.**(VI)

- Viens avec nous, on va faire euh une... euh...(..."

PE : Dis les mots que tu veux, tu n'es pas obligé de dire les mêmes mots du texte. Tu prends tout le temps dont tu as besoin Noé d'accord ?

Hum. (...)

PE : On en est où du coup ?

Là. [Il montre l'image]

(*) (3.b) Y avait une lumière. Ils s'approchent de la lumière. J'ai fini (...)

PE : Non, tu n'as pas encore fini. Ils s'approchent de la lumière et qu'est-ce qu'ils voient ?

Des voleurs ?!

PE : Oui. Et raconte-moi, qu'est-ce qu'ils faisaient les voleurs ? Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?

Ils se régalaient. (...)

PE : Et oui.

Et l'âne il voulait manger. (...)

PE : Oui. Exactement, et alors ? Qu'est-ce qu'ils ont fait ?

(3.e) Ils leur ont joué un un un joli tour : « Cocorico ! Miaou ! Ouaf, ouaf ! Hi han, hi han ! (...)

(4.a) **Ca terrorise les voleurs.** (IX)

PE : Oui, c'est ça ! Et après ?

(4.b) Ils vont à la table **et** font un grand festin. (X) (*) (5.b) **Et** le voleur, y **l'a pas le temps de dire « ouf »** que que chien (x) lui mord les mollets ! Le chat lui saute **sur la tête** ! **Et**, et l'âne lui met un coup de sabot ! **Et** le coq, « Cocorico ! » **Il encourage ses amis.** **Et** l'autre (...) (*) ils font une jolie fanfare.

PE : Tu veux rajouter quelque chose ?

Non.

PE : Tu as raconté l'histoire en entier ?

Euh oui je pense.

PE : Tu crois ? Est-ce que tu as oublié des choses ?

Je sais pas trop.

Noé (images séquentielles)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	8	
	Reformulations	0	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	7	
	Ordre des étapes		quelques confusions dans les actions
	Les ellipses	10	2.a, 3.a, 3.b, 3.c, 3.d, 4.c, 5.a, 5.c, 5.d, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	0 + 6	6 et
	Les connecteurs spatiaux	2	1 sur, 1 dans
	Les connecteurs temporels	1	1 une fois
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	3	
	Liens manquants	13	I, II, III, IV,, VII, VIII, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII
	Liens confus ou erronés	1	V
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	4	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	11	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	188	

>> Noé est en grande difficulté sur cet exercice avec les images séquentielles, pourtant, lors des rappels de récit avec appui sur les illustrations Noé était plutôt performant, donc il semblerait qu'il ait été perturbé par la proposition... On constate beaucoup d'oublis, et ce, dès le départ (il oublie la rencontre avec le chien en lien avec le choix des images proposées, puisque le chien n'apparaît pas, ce qui nécessite ici un effort de remémoration pour évoquer la rencontre avec le chien avant celle du chat), donc dès le départ Noé est déstabilisé par le principe des images séquentielles. Pourtant, lorsqu'on l'interroge, il sait où on en est, mais il a du mal à mobiliser toutes les compétences en même temps (mémoire, narration...) par conséquent le récit n'est pas très cohérent... Les seuls connecteurs logiques employés sont les "et", ce qui démontre qu'il est dans l'accumulation des actions et non dans l'explicitation des enchaînements...

Thaïs (images séquentielles)

(1) Il était un âne qui était trop vieux. Son maître **voulait vendre sa peau.** (I) L'âne se dit : « **Je vais aller jusqu'à Brême et gagner ma vie comme musicien.** » (II, III)

(2.a) **Sur son chemin**, il rencontra le chien qui faisait « Ouaf, ouaf, ouaf », qui **aboyait tristement**. L'âne lui demande : « Qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui va pas, mon vieux ?
- Je ne suis plus bon à la chasse. **Mon maître me donne plus à manger.** » (IV)

(2.b) **Sur leur chemin**, ils rencontra le chat qui faisait « Miaou, miaou ! ». (...)
L'âne lui demande : « **Qu'est-ce qui va de travers, mon vieux ?**
- **Je ne cours plus assez vite pour attraper les souris. Ma maîtresse ne veut plus de moi.** » (V)

(2.c) **Après**, ils rencontra le coq qui faisait « Cocorico, cocorico ! »
L'âne lui dit : « **Tu nous casses les oreilles !**
- **Je viens d'apprendre que je vais passer à la casserole !** »(VI)

(3.a) **Le chemin est long jusqu'à Brême**. Les quatre amis disent, reposons-nous **au pied de cet arbre.**(VII)
L'âne couché, le chien **sur ses pattes**, le chat **sur la branche et** le coq **tout en haut**.

(3.b) Le coq dit : « Je vois une lumière briller. Allons voir. **Peut-être que nous trouverons le gîte et le couvert !** » (VIII) (...)

(3.c) Les quatre amis s'approcha. (3.d) Ils voient **une belle table avec à boire et à manger et des voleurs qui se régalaient**. Les quatre amis se demandent : « Comment allons chasser ces band, ces bandits ? se demandent les quatre amis. En leur faisant un charivari. »(IX)

(3.e) **Après** l'âne posa ses pattes **sur le rebord de la fenêtre**, le chien **sur son dos**, le chat **par-dessus et** le coq **sur sa tête** du chat. **Et après** ils cria, en en un cri horrible **que** les voleurs s'en aillent : « Hi han, hi han, ouaf, ouaf, miaou, cocorico, cocorico ! »

(4.a) **Les voleurs leur ont terrorisé que** les voleurs partent ! **Ils ont très très très très peur !**
Après les quatre amis s'y installent mangent **et** font un bon festin.(X) (4.b) **Après avoir bien mangé et bien bu**, les quatre amis se couchent.(XI) (4.c) Ils éteignent la lumière **et puis** se couchent. **L'âne dans le foin, le chien derrière la porte, le chat vers le poêle et le coq sur le toit.**

(5.a) **Mais à minuit, les voleurs se disent qu'ils ont été bien bêtes à, de de se laisser chasser à ce point-là.**(XII)
Un des deux rentra **dans la maison**, il alluma un allumette.(5.b) **Et** l'homme n'a pas le temps de dire « ouf » **que** le chat le saute **sur la tête**, le souffle **dessus**, le griffe.(XIII) **L'homme veut sortir mais** le chien lui mord les mollets.(XIV) L'homme est **quand même** sorti **dans la cour et** l'âne un coup de sabot (XV)**et puis après** l'âne a dit, (...) l'âne a dit, **le coq a crié : « Cocorico ! » pour encourager ses amis.**

(*) (5.d) **Et après, les voleurs se disent : « J'ai... y en a un il nous griffé, il nous griffe et après, y en a un qui nous taille les jambes avec un couteau ! Et y en a un autre qui nous, qui nous met un coup de masse ! Et et vous avez entendu le cri horrible que nous avons entendu tout à l'heure ! »**
Les voleurs s'en aillent pour toujours la maison !(XVII) (6) Les quatre amis **s'y installent et restent, et y restent et** ap... on m'a dit qu'ils y sont encore **et qu'on entend de loin les concerts qu'ils y donnent !**
PE : Tu as fini ? Je crois que tu sais raconter l'histoire, ça y est.

Thaïs (images séquentielles)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	18	
	Reformulations	0	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	1	
La chronologie	Les différentes étapes	16	

	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	1	5.c
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	23	2 mais, 1 quand même, 2 que, 2 pour, 15 et, 1 peut-être
	Les connecteurs spatiaux	20	9 sur, 3 dans, 1 tout en haut, 2 jusqu'à, 1 derrière, 1 au pied de, 1 dessus, 1 par-dessus, 1 vers
	Les connecteurs temporels	13	1 et puis, 5 après, 2 et après, 1 et puis après, 1 pour toujours, 1 à minuit, 1 encore, 1 tout à l'heure
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	15	
	Liens manquants	2	II, XVI
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	10	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	3	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	582	

>> *Taïs* : Il s'agit d'une élève sans difficulté, qui a montré tout au long de la séquence des facilités à mémoriser l'histoire et un grand intérêt. On retrouve dans son récit la plupart des étapes du schéma narratif, ainsi que la plupart des liens de causalité. On note également une forte présence des connecteurs spatiaux et temporels, donc un récit fortement ancré dans la description... Un récit très fidèle au texte, avec 18 reprises de formules du texte et peu de libertés prises quant aux reformulations ou ajouts d'éléments. On note également un ajout axé sur l'intention des personnages (ils ont très, très peur !).

Jonathan (images séquentielles)

(1) Il était une fois un âne qui partait à la ville de Brême parce que son maître il pensait à vendre sa peau.

(II) (2.a) En chemin il rencontra le chien.

« Ouaf, ouaf !

- **Qu'est-ce qu'il y a mon vieux ?**

- *Je ne suis plus fort à la chasse, mon maître ne me donne plus à manger.* (IV)

- Viens avec moi on fera un beau concert. (...)

(2.b) En chemin, il rencontra le chat. « Miaou.

- Qu'est-ce qu'y a mon vieux ?

- **Je cours plus assez vite pour attraper les souris, ma maîtresse ne veut plus de moi.** (V) (...)

(2.c) Perché sur le portail, le coq fait : « Cocorricco, cocorricco.

L'âne : Qu'est-ce qu'y a mon vieux ?

- **Je sens que je vais passer à la casserole.** (VI) (...)

[...] Ils arrivent en ville pour... (3.a) **Le chemin est long pour aller à la ville de Brême, on va se reposer à cet arbre.** (VII) L'âne par terre, le chien par terre, le (...) le coq tout en haut d'arbre et le chat sur la branche. (*)

(3.e) L'âne perché sur le bord de la fenêtre, le chien par-dessus, le chat par-dessus et le coq sur sa tête. (...)

(x) Ils voyent une maison, qui brille... Euh... Ah non, ça... (...)

PE : C'est pas grave tu peux le rajouter maintenant.

(4.a) Le concert fait fuir les voleurs. (IX) Ils ont été bien bêtes de se laisser échapper. (5.a) **Un d'eux s'approche de la maison.** (XII) (5.b) Le chien lui mord les mollets, le chat lui griffe le visage, et l'âne, coup de sabot, **le coq encourage ses amis.** Et ainsi, ils y étaient toujours (...)

PE : Et qu'est-ce qu'ils y font ?

Un grand charivari ! Cocorricco, miaou, ouaf, ouaf, Hi han !

PE : Bravo Jonathan, merci !

Jonathan (images séquentielles)			Remarques
La narration	Reprises du texte	10	
	Reformulations		peut-être 1
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	9	
	Ordre des étapes	1	un ajout rajouté après, suite à un oubli (3.b ap 3.e)
	Les ellipses	8	3.b,3.c,3.d - 4.b,4.c-5.c,5.d, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	8	1 parce que, 3 pour, 1 et ainsi, 3 et

	Les connecteurs spatiaux	14	2 en chemin, 4 sur, 1 tout en haut, 2 par terre, 2 par-dessus, 3 à
	Les connecteurs temporels	2	1 il était une fois, 1 toujours
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	7	
	Liens manquants	10	I, III,
	Liens confus ou erronés		
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	4	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	7	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	254	

>> Jonathan : ne semblait pas nécessairement à l'aise avec l'exercice de rappel de récit, pourtant dès le début, on voit une capacité à expliciter des liens, mais peut-être des difficultés d'ordre linguistiques qui lui rendent donc difficile la tâche. Il semblerait qu'il se rattache donc aux images, ce qui lui vaut plusieurs oublis d'étapes du récit. Beaucoup de confusions, difficultés à se remémorer et oraliser un récit cohérent sur la fin... Pourtant, Jonathan a une réelle capacité à expliciter les liens de causalité, il ne semble pas que ce soit la compréhension qui soit en cause ici, mais bien les difficultés d'ordre linguistiques/narratives...

Louis (images séquentielles)

Y avait un petit âne, qu'il était trop vieux, (...) (2.a) il a rencontré le chien. « Qu'est-ce qu'y a mon vieux ? - **Mon maître ne me donne plus à manger, je vau plus rien à la chasse.** » (IV) (...) **Maintenant** j'suis à la deuxième ?

PE : Hum.

(2.b) Y rencontre le chat, il miaule. « **Qu'est-ce qu'y a mon vieux ?**

- **Je cours plus assez vite pour attraper les souris, ma maîtresse ne veut plus de moi.** (V) (...)

(2.c) Y rencontre le coq. « Cocorrico, cocorrico.

- Tu nous casses les oreilles. (...)

- **Je vais passer à la casserole.** (VI)

- **Viens avec nous on va faire une fanfare.** (...) "Ouaf, ouaf, miaou, miaou, hi han, hi han" (...)

Alors. Hum, hum (...) [Long silence. Louis observe les images...]

(***) (3.d) **Je vois une belle table, avec à manger et à boire.** (...) Comment on va chasser ces bandits ? **En leur faisant peur** (...) (IX) **Alors.** [Louis passe à l'image suivante.] (5.b) Le coq y met un coup de sabot.(x) Le chat lui griffe la tête **et** l'âne y, y... Le chien y lui mord les mollets **et** l'âne y fait un coup de sabot. **Et maintenant,** il a pas le temps de dire ouf, y étaient bien bêtes (...) ces bandits. (4.c) **Maintenant,** (...) le chat y dort **dans les bois,** le coq (...) **dans le toit** et le chien **devant la porte** et l'âne **dans la paille.** **Et après,** c'est fini, après.

PE : Ah oui ça se termine comme ça l'histoire ?

Non

PE : Comment ça se termine, alors ?

Euh, le chien y fait de la guitare !

PE: Hein, hein, et bien merci beaucoup Louis.

Louis (images séquentielles)			Remarques
La narration	Reprises du texte	6	
	Reformulations	0	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	7	
	Ordre des étapes	non	confusion entre 5.b et 4.c
	Les ellipses	10	3.a, 3.b, 3.c, 3.e, 4.a, 4.b, 5.a,5.c, 5.d, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	6	2 alors, 1 pour, 3 et
	Les connecteurs spatiaux	4	3 dans, 1 devant
	Les connecteurs temporels	4	3 maintenant, 1 et après
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	4	
	Liens manquants	13	

	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	1	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	12	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	213	

>> Louis avait des difficultés de langage, ce qui impacte nettement son rappel de récit. On voit qu'il prend appui sur les images, qu'il prend beaucoup de temps pour formuler les étapes. Il y a aussi des confusions dans l'ordre des enchaînements des actions... Ce support ne semble pas être adapté pour un élève en difficulté, il est très coûteux...

Théo (images séquentielles)

PE : Théo, grâce aux petites images du livre tu vas pouvoir me raconter l'histoire. Tu fais bien attention car il manque certaines images du livre, toutes les pages n'y sont pas.

Hum, c'est pas grave si je le dis pas ?

PE : Il faut le dire, il faut raconter toute l'histoire en entier.

D'accord.

PE : On essaie.

Il était une fois un âne, il **était trop vieux pour travailler**, son maître, **il voulait le virer et vendre sa peau**;(I) Il **partait à Brême** (II) **et** (2.a) **sur le chemin** y rencontre le chien, il était trop vieux **pour**... il était **plus bon** à la chasse, **alors** son maître ne lui donne plus à manger, (IV) (...) **donc** y pataient **à Brême pour** faire de la musique. (2.b) **Sur le chemin** y rencontre le chat, **lui y courait pas assez vite**. "**Ma maîtresse ne veut plus de moi.**" (V)(2.c) **Sur le chemin**, y rencontre le coq. « Cocorico, cocorico.

- Qu'est-ce qu'y a mon vieux ?

- **Je viens d'apprendre que je vais passer à la casserole. (...)**

(3.a) **Le chemin est long jusqu'à Brême, reposons-nous près de cet arbre**,(VII) l'âne **par terre**, le chat **sur la branche et** le coq **tout en haut**. (3.b) Le coq dit : "Je vois de la lumière **tout au fond** (**) avec des voleurs qui regardent. Comment on va chasser les voleurs ?" (...)

(3.e) L'âne pose ses pattes **sur le rebord de la fenêtre**, le chien **dessus**, le chat **dessus le chien et** le coq **dessus sa tête**. "Hi han, ouaf, ouaf, miaou, miaou, cocoricooo". Ca fait un charivari, (4.a) **ça a viré les voleurs, après** ils sont partis, (IX) (4.b) **après** y sont rentrés les musiciens de Brême, (...) **après** y ont bien bu,(X) (4.c) y se reposent, l'âne **dans le foin**, (...) le chien **derrière la porte**, le chat **devant le poêle, et** le coq **tout haut**. (5.a) **Après** les voleurs y étaient bien bêtes de se laisser chasser. Un voleur gratte une allumette, (5.b) il a pas de le temps de dire ouf, miaou, le chat griffant lui griffe le visage **et** le chien il lui griffe le mollet **et le coq y fait cocorico pour encourager et aussi** l'âne y met un coup de sabot. (5.d) Le voleur y dit y a un monstre **dans cette maison** y vous griffe le mollet, y **vous taille les jambes avec un couteau et vous assomme avec un coup de masse. (...)** **Et on dit qui sont heureux et** hum heureux **et** c'est tout.

PE : Et bravo Théo, bravo, tu m'as raconté toute l'histoire en entier, c'est très bien.

Théo (images séquentielles)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	7	
	Reformulations	1	+ certains dialogues sont rapportés de manière indirecte
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	13	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	4	3.c, 3.d, 5.c, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	18	1 alors, 1 donc, 4 pour, 1 et aussi, 11 et
	Les connecteurs spatiaux	20	5 sur, 1 près de, 2 dans, 2 tout en haut, 1 devant, 1 jusqu'à, 1 derrière, 1 par terre, 3 dessus, 2 à Brême, 1 tout au fond,
	Les connecteurs temporels	5	4 après, 1 il était une fois
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	8	
	Liens manquants	9	III, VI, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	4	

Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	6	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	343	

>> Théo : en difficulté du point de vue de la prononciation, il est un des rares élèves de Saignes à vraiment raconter les événements de l'histoire, il rapporte notamment les dialogues de manière indirecte. Toutefois, peu d'explicitation des liens de causalité, 11 "et" et 4 "après" il reste dans l'accumulation et la succession des actions...

Annexe 2.4 : Les verbatim des élèves ayant utilisé le schéma non-figuratif

Arthur (schéma)

(2.a) L'âne **en chemin** il rencontre un chien (...) **et** il dit "Qu'est-ce qui y a ?" Le chien lui répond (...) "Mon maître ne, ne me donne plus à manger **parce que je suis plus bon pour la chasse**"(IV) **alors** il dit l'âne "Viens avec moi on va partir **à Brême**". (2.b) **En chemin**, ils rencontrent un chat. Il lui dit "**qu'est-ce qui a mon vieux ?**" **Alors** le chat lui répond (...) "**Ma maîtresse ne veut plus de moi**" **Et** tous les trois **jusqu'à Brême**. (2.c) **Ensuite** ils rencontrent un coq qui faisait "cocorico cocorico" **et** ils disent, **et** il dit l'âne "Ah **tu nous casses les oreilles !**" (...) **et** le coq il dit "J'ai appris que j'allais **passer à la casserole**"(VI) **alors** ensemble ils vont **à Brême** (3.a) **et comme** le chemin est trop long **pour** aller **jusqu'à Brême** l'âne il dit "on va s'arrêter **devant cet arbre**" (VII) **Là**, l'âne **devant l'arbre**, le chien **sur le tronc**, le chat **sur une branche** **et** le coq **tout en haut**. (3.b) **Et** le coq il dit : "Je vois une lumière ! **Peut-être qu'on pourra trouver du couvert**" (VIII) (*) (...) **et** voit qui a des voleurs qui se régalent. **Alors** l'âne il met ses pieds **sur la f.. sur le rebord de la fenêtre**, le chat, non le chien **sur son dos**, le chat **sur son dos** **et** le coq **sur la tête du chat** **et** (3.e) ensemble ils font un gros charivari. (IX) (*) **Et ils se disent les voleurs qu'ils ont été un peu bêtes de se laisser partir comme ça** **alors** (...) **un des voleurs revient** (XII) (5.a) **et à peine le temps de gratter une allumette** (5.b) le chat lui griffe le visage ! (XIII) Le chien il lui mord le mollet ! L'âne lui donne un gros coup de sabot (...) **et** le coq crie cocorico cocorico ! (5.d) **Et du coup** il raconte à tous ses amis **que** il y a un monstre horrible qui vous, qui vous griffe le visage ! Qui vous taille les mollets, (...) qui vous met un coup de masse **et** qui, **et** qui crie "cocorico, cocorico". (XVI) C'est bon.

Arthur (schéma non-figuratif)			Remarques
La narration	Reprises du texte	3	
	Reformulations	2	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	9	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	8	1, 3.c, 3.d, 4.a, 4.b, 4.c, 5.c, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	27	5 alors, 1 du coup, 1 ensuite, 1 parce que, 2 pour, 1 et comme, 16 et
	Les connecteurs spatiaux	17	2 en chemin, 1 là, 7 sur, 1 tout en haut, 2 devant, 2 jusqu'à, 2 à Brême
	Les connecteurs temporels	0	
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	9	
	Liens manquants	8	I, II, III, V, X, XI, XIV, XV
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	3	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	8	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	332	

>> Arthur : un rappel de récit non-exhaustif, assez éloigné du texte initial, avec peu de reprises de texte, par contre même s'il manque des éléments, on comptabilise un grand nombre de connecteurs logiques notamment, et des liens de causalité vraiment explicités. Les oublis en début de rappel sont certainement liés au schéma qui induit de suite, avec le mouvement des flèches, le départ de l'âne vers le chien... L'absence d'images ici explique également certainement quelques oublis...

Eloïse (schéma)

(1) L'âne voulait partir à Brême. Son maître ne voulait plus de lui. Il voulait vendre sa peau. Il voulait sauver sa vie à la ville de Brême (II) et (2.a) il rencontra un chien et dit "Qu'est-ce qui a mon vieux ?" "Mon maître ne veut plus de moi, il ne me donne plus à manger". Et ils vont en chemin à la ville de Brême et dit : (...)
 "Euh qu'est-ce qui a mon vieux ?"
 (2.b) "Ma maîtresse ne veut plus de moi, (...) je cours plus assez vite pour chasser les souris"(V)
 "Viens avec nous à la ville de Brême"
 (2.c) Et il rencontra un coq et dit "Tu nous casses les oreilles".
 Il dit "Je vais me faire, j'ai entendu que je me vais faire passer à la casserole"(VII)
 Et l'âne dit "Viens avec nous à la ville de Brême"
 (*) Et ensuite ils s'arrêteraient à un arbre et dit euh (...) le chien je sais pas comment le dire (...) le chien se met euh à côté de l'âne, l'âne devant l'arbre, euh le chat (...) sur une branche et le coq tout en haut.
 (3.b) Et le coq dit "Je vois une lumière"
 Et l'âne dit "Et si on allait voir ce que c'est ?"
 (3.c) Et ils y vont (3.d) et ils voient des voleurs avec à manger (3.e) et l'âne se met sur le rebord de la fenêtre, euh.. le chien sur son dos, le chat par-dessus et le coq tout en haut et ils font un, un charivari et l'âne fait hi han hi han, le chien fait ouaf ouaf, le chat miaou miaou, le coq fait cocorico cocorico et (4.a) les voleurs s'en vont dans la forêt (IX) et ensuite (4.b) ils s'installent dans la maison.(X) (*)Le chat à côté du poêle, le chien derrière la porte, l'âne dans la botte de foin et le coq tout en haut sur le toit.
 (5.a) Et un des voleurs est parti dans la cuisine, a eu le temps d'allumer son allumette (...) et que (5.b) le chat lui griffe sur le visage,(XIII) le chien lui mord le mollet, euh l'âne lui donne un gros coup de sabot et le coq fait cocorico, cocorico. (6) On les entend toujours chanter.

Eloïse (schéma non-figuratif)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	2	
	Reformulations	2	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	1	
La chronologie	Les différentes étapes	13	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	4	3.a, 4.c, 5.c, 5.d
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	28	2 ensuite, 1 pour, 25 et
	Les connecteurs spatiaux	23	1 en chemin, 5 sur, 4 dans, 3 tout en haut, 1 devant, 2 à côté de, 1 derrière, 1 par-dessus, 5 à Brême
	Les connecteurs temporels	1	1 toujours
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	8	
	Liens manquants	9	I, III, IV, XI, XII, XIV, XV, XVI, XVII
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	6	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	6	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	353	

>> Eloïse : un récit non-exhaustif, avec certains liens de causalité non explicités mais un récit cohérent et assez éloigné du texte avec un réel effort d'appropriation des événements de l'histoire.

Gabin (schéma)

(1) Le maître de l'âne il veut (...) le tuer pour vendre sa peau (x) du coup il décide de partir à Brême (II) et en chemin (2.a) il rencontre un chien qui aboyait. Il dit "Qu'est-ce qu'y a ?" (...)

“Mon maître ne veut plus de moi” (...)

Du coup, ils décident de partir à Brême tous les deux (...) et en chemin (2.b) ils rencontrent un chat qui miaulait et qui disait (...) “Qu’est-ce qu’y a mon vieux ?” (...)

“Mon maître ne veut plus de moi parce que je cours plus assez vite pour attraper les souris” (V) Ils partent (...) tous les trois. En chemin (2.c) ils rencontrèrent (...) un coq qui faisait cocorico cocorico. (...) Il a entendu qui va se faire passer à la casserole. Du coup, tous les quatre, les amis, ils décident de partir à Brême et en chemin (3.a) en faisant une pause parce que le chemin il était trop long pour arriver jusqu’à Brême. (...) (VII) Et après ils décident de repartir et le coq il voyait une lumière du coup (3.b) “Je vois une lumière là-bas” il disait à ses amis.(3.c) Du coup, tous les quatre ils partent. Et après l’âne il monte sur le bord de la fenêtre, le (...) chien sur son dos, le chat par-dessus et le coq sur sa tête et en chemin (...) et après (...) (3.e) ils font un gros charivari (IX) et (4.a) les voleurs ils partent (4.b) et eux ils s’installent tranquillement dans la maison et ils font un bon festin (X) et après à minuit (5.a) les voleurs ils reviennent et ils disent qu’ils étaient un peu bien bêtes qu’ils sont, qu’ils se sont sorti de la maison, du coup ils essaient de revenir (XII) mais qu’est-ce que... le chat derrière la porte, (...) le chien à côté du poêle, le coq tout sur le toit et l’âne dans le foin et tous ens... et puis (5.b) le chat lui griffe le mollet, l’âne il lui donne un coup de sabot, le chien lui mord le mollet, (...) et le coq il fait cocorico, cocorico et après les voleurs ils partaient.

Gabin (schéma non-figuratif)			Remarques
La narration	Reprises du texte	3	
	Reformulations	0	
	Ajouts d’éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	12	
	Ordre des étapes	1	confusion suite à un oubli 4.c ap 5.a
	Les ellipses	5	3.d, 4.c, 5.c, 5.d, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	27	6 du coup, 2 parce que, 1 mais, 3 pour, 15 et
	Les connecteurs spatiaux	19	5 en chemin, 1 là-bas, 4 sur, 2 dans, 1 jusqu’à, 1 à côté de, 1 derrière, 1 par-dessus, 3 à Brême
	Les connecteurs temporels	7	1 et puis, 5 et après, 1 à minuit
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	5	
	Liens manquants	11	I, III, IV, VI, VIII, XI, XIII, XIV, XV, XVI, XVII
	Liens confus ou erronés	1	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	8	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	15	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	331	

>> Gabin : il semble avoir été perturbé dès lors qu’il s’est aperçu qu’il avait oublié une étape de l’histoire, c’est pourquoi la fin du récit est incomplète. Sans quoi, le début de sa production orale présente l’ensemble des étapes, dans l’ordre, avec des liens de causalité explicités pour certains, on remarque que les connecteurs logiques sont en lien notamment avec les déplacements effectués par les personnages et particulièrement visibles avec le schéma.

Lucie (schéma)

PE : Alors Lucie on peut commencer.

Eeuh. (1) Y a un âne y voulait... son maître y voulait le tuer et y décida de partir,(II) euh, (...) et et y avait un chien,(2.a) en chemin y trouva un chien (...)et et et après y dit vient avec moi on va faire une fanfarde...

(2.b) En chemin y trouva un chat qui miaulait tristement euh (...) “qu’est-ce que tu as mon vieux ?”

“Je cours plus assez vite pour attraper les souris,(...) ma maîtresse ne veut plus de moi.”(V)

(2.c) En chemin y trouva un coq cocorico cocorico

“tu nous casse les oreilles !”

“qu’est-ce qu’y a ?”

“j’ai appris que j’allais passer à la casserole.”(VI) (...)

(3.a) En chemin, comme la ville de Brême est trop loin, et ben (...)

PE : C’est bien Lucie ce que tu fais.

Et ben y décida de s'arrêter pour se reposer, (VII) le chat prudemment grimpe sur une branche, le coq tout en haut de l'arbre et l'âne devant l'arbre et le chien à côté du tronc et (3.b) le coq y voyait une lumière qui brille, (3.c) l'âne proposait d'aller la voir cette lumière qui brille et du coup y alla la voir et et euh (3.d) (...) y voya le couvert et le gîte et aussi des bandits. Y décida de leur faire peur (3.e) (IX) l'âne tout en bas, le chien sur l'âne, le chat sur le chien et le coq tout en haut. Et ça fait hi han hi han, ouaf ouaf, miaou miaou, cocorico cocorico (4.a) et les voleurs décida de partir - Mais à minuit les voleurs se dirent qu'y ont été trop bêtes de se de quitter la maison sans demander qu'est-ce qui y avait du coup (5.a) (XII) à minuit, y en a un qui revienda dans la maison et du coup il, pas le temps de gratter une allumette et de dire ouf (5.b) que le chat lui griffa le visage, il a bien envie de partir mais le chien lui mord le mollet (XIV) et le coq fait un bruit bizarre et (5.c) il reparta et (5.d) y dit à ses amis que y en a un qui vous griffe le visage, qui vous mord le mollet, qui vous euh (...) qui vous met un gros coup de sabot et vous met, qui vous crie, vous casse les oreilles, vous savez celui qu'on a entendu là tout à l'heure (...) et (6) ils y sont encore dans cette maison et y paraît qu'on les entend et des fois on les voit euh (...) faire une chanson. (XVII) [sourire et soulagement car Lucie a retenu son souffle tout le long de son récit...]

Lucie (schéma non-figuratif)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	5	
	Reformulations	3	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	15	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	2	4.b, 4.c
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	26	3 du coup, 2 mais, 2 pour, 1 et aussi, 1 comme, 17 et
	Les connecteurs spatiaux	15	4 en chemin, 1 là, 3 sur, 2 dans, 1 tout en bas, 2 tout en haut, 1 devant, 1 à côté de
	Les connecteurs temporels	6	1 et après, 2 à minuit, 1 encore, 1 tout à l'heure, 1 des fois
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	8	
	Liens manquants	9	I, III, IV, VIII, X, XI, XIII, XV, XVI
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	8	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	9	
		404	

>> Lucie : un récit très complet puisque toutes les étapes sauf deux sont racontées, les liens ne sont pas toujours explicités, car la succession des actions prend parfois le dessus sur l'explicitation, mais le récit est assez éloigné du texte, on sent un effort d'appropriation à travers les reformulations...

Noé (schéma)

PE : Tu vas essayer Noé de me raconter l'histoire en entier des Musiciens de Brême, si ça t'aide, tu t'aides du schéma et surtout il faudrait que tu parles bien fort. Tu commences quand tu veux.

(1) Le maître de l'âne voulait vendre sa peau alors il entendait un chien aboyait alors ils partent (x). (2.a) En chemin, (...) il alla voir le chien, qu'est-ce que t'as ? (...) mon maître ne veut plus de moi parce que je suis plus à la chasse (IV) (...) euh ouais- (2.b) y rencontre un chat qui miaulait- qu'est-ce que t'as ? - y dit ma maitresse ne veut plus de moi parce que je cours plus vite pour attraper les souris (V) (...). Après (2.c) y rencontrent un coq qui faisait cocorico, cocorico, euh, il allait apprendre qu'il allait passer à la casserole et (3.a) le chemin était trop long alors ils s'arrêtent devant un arbre (VII) l'âne se met à côté du tronc, le chien se met en bas de l'arbre et le coq tout en haut de l'arbre. (...) Euh, après, je sais plus.

PE : Prends ton temps. Le coq y se met tout en haut de l'arbre.

Tout en haut de l'arbre, (...) L'âne, (3.b) le coq y voyait de la lumière brillait, alors peut-être qu'on trouvera de quoi euh (...) de quoi manger et de quoi dormir (VIII) (...). (***) Euh, (3.e) l'âne se met sur le rebord de la fenêtre, le chien se met dessus, le chat se met par dessus, et le coq tout en haut, euh, et y font peur aux voleurs. (IX) (...) Et après euh, (4.a) les voleurs s'enfuient dans la maison, euh, dans la forêt. Et après l'âne, (4.b) les quatre amis vont dans la maison, l'âne se met sur le foin, le chien se met devant la porte, le chat se met à côté du poêle et coq tout en haut du toit. Et après les voleurs y disaient que c'était un peu bien bête

de se faire chasser par les quatre amis.(XII) (5.a) Alors y repartent voir les quatre amis,(x) (5.b) l'âne lui met un coup de pattes, le chat, le chien lui mord le mollet, il avait pas le temps de gratter une allumette, euh,(...) après le coq les encourage, et, j'sais pas (...)

PE : Et qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui fait ? prend le temps de réfléchir, si tu sais plus c'est pas grave Les voleurs rentrent dans la maison et...

PE : Regarde ce chemin, regarde ça c'est le voleur qui se dit qu'il est bien bête, tac, là, c'est tout ce que tu viens de me raconter, l'âne, le chien qui lui mord le mollet et ...

(5.c) Et y repartent dans la forêt (...) Et après les quatre amis euh (...) Hum (...) Après les voleurs y partent dans la forêt et... (**)

PE : On s'arrête là, tu m'a raconté l'histoire quasiment en entier, c'est super ce que tu as fait.

Noé (schéma non-figuratif)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	2	
	Reformulations	2	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	13	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	4	3.c, 3.d, 5d, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	19	5 alors, 2 parce que, 1 pour, 11 et
	Les connecteurs spatiaux	20	1 en chemin, 2 sur, 6 dans, 4 tout en haut, 2 devant, 2 à côté de, 1 dessus, 1 par-dessus, 1 en bas
	Les connecteurs temporels	8	4 après, 4 et après
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	5	
	Liens manquants	11	I,II, III,VI, X, XI, XIII, XIV, XV, XVI, XVII
	Liens confus ou erronés	1	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	5	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	14	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	350	

>> Noé : en difficulté sur toute la séquence, donc un rappel de récit coûteux pour lui, qui relève d'un gros effort malgré les difficultés perceptibles, beaucoup de connecteurs logiques et temporels "et, après, et après" qui démontre qu'il est encore dans la verbalisation de la succession des actions, plus de difficultés à expliciter les liens de causalité...

Ronan (schéma)

C'est le maître de l'âne, non (...)(1) L'âne était trop vieux pour travailler donc le maître voulait le tuer (I) pour vendre sa peau (x). Donc y voulait partir à Brême pour faire sa musique (III) donc en chemin (2.a) y rencontra un chien. Le chien... L'âne dit qu'est-ce qui va ? - c'est juste que je veux plus rien à la chasse, mon maître ne me donne plus à manger (IV) donc viens avec moi dit l'âne et l'âne et le chien partent sur la route. Et sur la route (2.b) y rencontra un chien, le ch.. le chien dit, l'âne dit qu'est-ce qui va de travers mon vieux ?- c'est juste que je cours plus assez vite pour attraper les souris donc ma maitresse ne veut plus de moi.(V) Et les trois amis partant et quand (2.c) y rencontra un coq - tu nous casses les oreilles dit l'âne - il dit que je vais passer à la casserole - donc viens avec nous. Les quatre amis partant (3.a)il dit l'âne on se pose sur cet arbre. Le coq sur la bran.. euh tout en haut (3.b) et soudain il voit une lumière. L'âne dit peut-être on aura le gîte et le couvert là-bas donc (3.c) y partant vers la lumière (VIII) et c'est de plus en plus plus brillant qui arrivant et (3.d) l'âne regarda et y dit, je vois plein de trucs à manger et des voleurs se régaler. Ces quatre amis réfléchissant et pour les chasser de la maison tous ensemble y se disent on va leur faire peur donc (...) (3.e) y faisait une grande fanfare (IX) : hi han hi han, ouaf, ouah, miaou, cocorico cocorico et (4.a) le voleur partant dans la forêt (X) . (...) (4.b) Et les quatre amis s'installa, quand la nuit tomba (4.c) ils éteignent la lumière l'âne sur le foir, le coq en haut de la maison et le chat (...) à côté du poêle et le chien derrière la porte.(5.a) Les voleurs y étaient bien bêtes de se laisser chasser, donc un des voleur parta... vers la maison (XII). Il gratta une allumette mais n'a pas le temps de faire ouf que (5.b) le chat lui saute dessus,(XIII) lui griffe le visage, le voleur voulait sortir mais le chien lui mord le mollet,(XIV) y voulait sortir

aussi mais quand il arriva au tas de paille l'âne y lui met un gros coup de sabot.(XV) le voleur s'enfuya et y revient plus à la maison.(XVI) (**) (...) Et partant très loin.(6) Et des fois y entendent la grande fanfare.(x)

Ronan (schéma non-figuratif)			Remarques
La narration	Reprises du texte	9	
	Reformulations	4	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	1	élément descriptif : de +en + brillant
La chronologie	Les différentes étapes	15	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	2	5.c, 5.d,
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	35	9 donc, 3 mais, 5 pour, 1 aussi, 17 et
	Les connecteurs spatiaux	16	1 en chemin, 5 sur, 1 dans, 1 tout en haut, 1 en haut, 1 à côté, 1 derrière, 2 vers, 1 à Brême, 1 là-bas, 1 au
	Les connecteurs temporels	4	1 soudain, 1 des fois, 2 quand
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	11	
	Liens manquants	4	II, VI, VII, XI,
	Liens confus ou erronés	2	sens "vendre sa peau", fin de l'histoire, les voleurs (x) entendent la fanfare...
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	7	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	5	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	415	

>> Ronan : un rappel de récit très dense et complet, puisque presque toutes les étapes sont mentionnées, un grand nombre de liens de causalité sont explicités, il a recours à de nombreux connecteurs logiques, spatiaux et temporels. Les reformulations montrent une réelle appropriation du récit. On note également que tous les dialogues sont rapportés de manière indirecte, ce qui révèle des compétences quant à la narration et une certaine distance également prise avec la fiction.... A noter que Ronan a montré un grand intérêt et certaines facilités de mémorisation dès le début de la séquence, donc un élève performant dans le domaine de la compréhension du langage écrit. Donc ce schéma lui permet d'exploiter et exprimer toutes ses capacités...

Robin (schéma)

PE : Est-ce que tu as besoin de revoir le schéma avant ?

Oui.

PE : D'accord alors tu me racontes l'histoire et tu prends tout le temps dont tu as besoin. [silence et concentration]

(1) Le maître de l'âne y veut (...) le tuer pour vendre sa peau (x) du coup y décide partir à Brême (II) et (2.a) en chemin y rencontre un chien qui aboyait y dit qu'est-ce qui y a (...) Mon maître ne veut plus de moi (...) du coup (...) y décident de partir à Brême tous les deux. Et en chemin (2.b) y rencontra un chat qui miaulait y disait (...) Qu'est-ce qui y a mon vieux ? (...) Mon maître ne veut plus de moi parce que je cours plus assez vite pour attraper les souris.(V) (...) Tous les trois en chemin (2.c) y rencontra un coq qui faisait cocorico cocorico (...) il a entendu qu'il va se faire passer à la casserole. Du coup tous les quatre, les amis, ils décident de partir à Brême. (...) En chemin (3.a) ils décident de faire une pause, le chemin était trop long pour arriver jusqu'à Brême (VII) (...) et après y décident de repartir et (3.b) le coq y voyait une lumière du coup y disa à ses amis je vois une lumière là-bas, du coup y partent et après l'âne y monte sur le bord de la fenêtre, le (...) chien sur son dos, le chat par dessus et le coq sur sa tête (...) [aide PE] du coup après (3.e)y font le grand charivari (IX) (4.a) les voleurs ils partent et après euh (4.b) ils s'installent tranquillement dans la maison y font un bon festin (X) et après (5.a) les voleurs y reviennent et y disent qu'ils ont étaient un peu bien bêtes qui se sont, qui sont sortis de la maison du coup ils décident de revenir (XII) mais, sauf que le chat derrière la porte, (...) le chien à côté du poêle, le coq sur le toit et l'âne sur le foin et puis (5.b) le chien lui griffe le mollet, l'âne lui donne un coup de sabot (...) et le chien lui mord le mollet et le coq y fait cocorico, cocorico et après (5.c) les voleurs (...) y sont partis.

PE : Et c'est la fin de l'histoire ? T'as fini Robin ?

Oui.

Robin (schéma non-figuratif)			Remarques
La narration	Reprises du texte	7	
	Reformulations	2	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	12	
	Ordre des étapes	1 erreur	concernant la disposition des animaux (4.c ap 5.a)
	Les ellipses	5	3.c, 3.d, 4.c, 5.d, 6
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	13 + 8	7 du coup, 1 parce que, 1 mais, 1 sauf que, 3 pour, 8 et
	Les connecteurs spatiaux	18	4 en chemin, 1 là-bas, 5 sur, 1 dans, 1 jusqu'à, 1 à côté de, 1 derrière, 1 par dessus, 3 à Brême
	Les connecteurs temporels	7	1 et puis, 5 et après, 1 après
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	5	
	Liens manquants	11	I, III, IV, VI, VIII, XI, XIII, XIV, XV, XVI, XVII
	Liens confus ou erronés	1	sens "vendre sa peau"
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	10	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	15	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	322	

>> Robin : des difficultés de concentration, centration de son attention sur l'écoute du récit et au niveau de la mémorisation et/ou de la verbalisation sur cette séquence, donc une tâche coûteuse pour lui (voir nombre d'hésitations et silences), mais il réussit néanmoins à oraliser un récit cohérent, reprenant un bon nombre d'étapes du conte, mais un différent quant aux liens de causalité qui sont ici peu explicités malgré le recours à un nombre important de connecteurs logiques...

Titouan (schéma)

PE : Tu vas me raconter l'histoire en entier, tu t'aides du schéma et puis tu parles assez fort, d'accord.

Titouan : Oui, euh.(1) Le maître y veut vendre sa (...) peau (...). L'âne décide de partir à Brême. (II) Plus loin (2.a) y rencontre un chien, y dit qu'est-ce qu'y a ?- je suis plus bon pour la chasse et (...) du coup mon maître ne me donne plus à manger. (IV) L'âne dit viens avec moi. Plus loin (2.b) y rencontre un chat qu'est qu'y a mon vieux ? - ma maîtresse ne veut plus de moi je cours plus assez vite pour chasser les souris (V) - viens avec nous- plus loin (2.c) y rencontre un coq - arrête tu nous casses les oreilles pourquoi tu fais ça ? - parce j'ai entendu que je me faire passer à la poêle (VI) (3.a) mais le chemin pour aller jusqu'à Brême il est trop alors l'âne décide de se poser sur cette branche.(VII) Le coq sur l'arbre, l'âne à côté du tronc et le chien en face du tronc.(...) (3.b) Après le coq y dit je vois une lumière, on y va. Le chat dit qu'est-ce que tu vois- (3.d) Moi je vois le gîte et le couvert (...)et après (3.e) y ont décidé de leur faire passer un tour (IX) : hi han hi han, cocorico, miaou, miaou, ouaf, ouaf. Les chasseurs (4.b) y s'installent pour manger,(X) l'âne sur le foin, le coq sur la maison, le chat près du poêle et le chien derrière la porte et après (5.a) un chasseur se dit qu'ils ont été bien bêtes de se laisser chasser et après pas le temps de dire ouf que (5.b) le chat lui griffe le visage,(XIII) le chien lui mord le mollet et il est près du foin que l'âne lui met un coup de sabot (XV) et après (5.c) y part y (5.d) dit à les deux autres chasseurs (...) y a quelqu'un qui vous griffe le visage et vous taille le mollet et vous donne un coup de derrière alors y disent on partira plus jamais à la maison(XVI) mais maintenant (6) on les entend chanter, euh, c'est bon.(XVII)

Titouan (schéma non-figuratif)			Remarques
La narration	Reprises du texte	7	
	Reformulations	3	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	14	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	3	3.c, 4.a, 4.c,
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	15	2 alors, 1 du coup, 2 mais, 4 pour, 6 et

	Les connecteurs spatiaux	13	4 sur, 2 près de, 1 jusqu'à, 1 à côté de, 1 derrière, 1 à Brême, 3 plus loin
	Les connecteurs temporels	6	1 après, 4 et après, 1 maintenant
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	13	
	Liens manquants	4	I, III, VIII, XII
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	7	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	6	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	329	

>> Titouan : un rappel de récit assez complet, les liens de causalité sont explicités, le récit est cohérent, les reformulations démontrent une appropriation du conte, un élève très à l'aise avec le langage écrit donc en réussite sur cette proposition...

Louisa (schéma)

(1) Y a l'âne, ben le monsieur en fait, il a envie de tuer l'âne et en fait l'âne ben y va prendre, euh (...) y va partir à Brême (II), après (2.a) y rencontra un chien il disa qu'est-ce qui y a - il lui disa je suis plus bon pour la chasse et mon maître ne veut plus, me donne plus à manger.(IV) Après y décida l'âne de venir avec lui, après y parta et (2.b) y rencontra et un chat et l'âne lui disa qu'est-ce qu'y a mon vieux - il lui disa, euh (...) je cours plus assez vite pour chasser les souris alors ma maitresse ne veut plus de moi (V). Et là, y parta tous les trois et (2.c) y rencontrant un coq qui faisait cocorico, cocorico et là y disa qu'est-ce qu'y a - et là y disa j'ai entendu que je vais passer à la casserole et là, (3.a) l'âne y disa le chemin est long pour partir jusqu'à Brême alors l'âne y disa installons là,(VII) le coq sur, tout en haut de l'arbre, le chat sur la branche et là (3.b) le coq y voya briller une lumière au fond du bois.

PE : Prends le temps de respirer Louisa, hein, on n'est pas pressé, d'accord. Et il "voya" une lumière au fond des bois.

Ah, (3.c) et l'âne y décida de partir là-bas et (3.d) l'âne y voya à manger, de l'eau et même des voleurs alors l'âne y se met au rebord de la fenêtre, le chien sur l'âne, le chat sur le chien et le coq (...) sur le chat et après et ben y faisant une, euh, comment ça s'appelle déjà...

PE : dis-le avec tes mots à toi.

Ben, y faisant peur aux voleurs (IX) (3.e) et (4.a) les voleurs y s'en alla et après les voleurs et ben y se disa on est un petit peu bêtes de se faire partir et après les quatre musiciens y se mettait (4.c) le chat près du poêle, le coq tout en haut du toit, (...) le chien derrière la porte et le (...) l'âne dans le foin. Après (5.a) y a un des voleurs y décida de partir alors y parta (XII) il a peine le temps de dire ouf que (5.b) le chat lui griffe(XIII) dessus, il a envie de partir mais le chien lui mord (XIV) il arrive avec l'âne et l'âne y lui met un grand coup de sabot et le coq il encourage ses amis (XV) (5.c) et après ben le voleur y part y raconte tout à ses amis,(XVI) et voilà, et après (6) les musiciens on les entendit très longtemps dans cette maison et même on les entendit faire un concert.(XVII)

PE : Oui, et c'est la fin de l'histoire ?

Oui, et maitresse, c'est quoi ça, cette flèche ?

PE : Ben ça veut dire, à mon avis, que les voleurs y partent pour toujours.

Ah oui.

Louisa (schéma non-figuratif)		Remarques	
La narration	Reprises du texte	4	
	Reformulations	2	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	1	
La chronologie	Les différentes étapes	15	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	2	4.b, 5.d
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	30	4 alors, 2 en fait, 1 mais, 3 pour, 20 et
	Les connecteurs spatiaux	23	6 là, 1 là-bas, 5 sur, 1 près de, 2 dans, 2 tout en haut, 1 jusqu'à, 1 derrière, 1 dessus, 1 à Brême, 1 au fond de, 1 au
	Les connecteurs temporels	10	4 après, 5 et après, 1 très longtemps

Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	11	
	Liens manquants	6	I, III, VI, VIII, X, XI
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	10	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	5	
La longueur du rappel de récit	Nombre de mots employés	425	

>> Louisa : Un récit assez complet et éloigné du texte, certains liens ne sont pas explicités, notamment lorsqu'il y a un enchaînement d'action...

Valentine (schéma)

(1) Le maître de l'âne **il voulait vendre la peau de l'âne**. (...) L'âne **décide de partir à Brême** (II) **pour aller chanter**. (III) (...) **En chemin**, (2.a) il rencontre un chien, un chien qui fait ouaf, ouaf. L'âne dit, euh (...) l'âne dit "Qu'est-ce que t'as ?" Le chien dit "**Mon maître ne veut plus de moi**. **Je ne suis plus bon à la chasse**. **Il me donne plus à manger**." (IV) (...)

Un peu plus loin (2.b) ils rencontrent un chat qui fait miaou miaou. L'âne dit : "Qu'est-ce que t'as mon vieux?"

Le chat dit "**Ma maîtresse ne veut plus de moi**. **Je ne cours plus assez vite pour attrapper les souris**." (V)

L'âne dit "**Viens avec nous**." (...)

Un peu plus loin, (2.c) ils rencontrent le coq, le coq qui fait "Cocorico, cocorico".

L'âne dit "**Tu nous casses les oreilles**, qu'est-ce qu'y a ?"

"J'ai entendu que je vais **me faire cuire à la casserole**. (VI) (...)

Ensuite (3.a) ils partent **mais le chemin est trop long** **alors ils décident de s'arrêter** (VII) **devant un arbre**. L'âne **à côté de l'arbre**, le chien **devant l'arbre**, le chat **sur une branche** et le coq **sur, tout en haut de l'arbre**.

Et (3.b) ils voient une lumière qui brille. (3.c) **L'âne décide de y aller**. (3.d) L'âne dit "Je vois à manger, à boire **et aussi** des voleurs." **Alors** l'âne mit ses pieds **sur le rebord de la fenêtre**, le chien **sur son dos**, le chat **sur son dos**, **et** le coq **sur, sur la tête du chat**. **Et ensuite**, ils sont, (3.e) **ils font de la musique (...)** **et** ça fait cocorico, miaou, ouaf ouaf, hi han, hi han.

Et les ânes, euh (...) **et** (4.a) les voleurs partent. (IX) **Ensuite** (4.b) ils mangent. **Et ensuite** l'âne **dans le foin**. (4.c) Ils éteignent la lumière. L'âne **dans le foin**, le chat **à côté de la cuisine**, le chien **derrière la porte** **et** le coq **sur le toit**. **Les voleurs se disent que c'était un peu bête de laisser la maison toute seule**. (5.a) **Alors**, un des voleurs part (XII) (...) **mais** (5.b) il a même **pas le temps de, de dire ouf que** le chat lui griffe le mollet (XIII), le visage, le chien lui mord le mollet, l'âne l'âne lui donne un coup de sabot **et** le coq fait cocorico, cocorico ! **Et maintenant**, (5.c) le voleur il part **et** (5.d) il dit à ses amis que il y a un monstre qui qui (...) vous griffe le visage, qui vous mord le mollet, qui vous met un coup de sabot **et** qui vous fait un cri bruyant. (...) **Et aussi**, (6) parfois on les entend (...) faire de la musique.

Valentine (schéma non-figuratif)			Remarques
La narration	Reprises du texte	4	
	Reformulations	2	
	Ajouts d'éléments narratifs ou dialogués	0	
La chronologie	Les différentes étapes	17	
	Ordre des étapes	ok	
	Les ellipses	0	
Les connecteurs	Les connecteurs logiques	24	3 alors, 4 ensuite, 2 mais, 2 pour, 2 et aussi, 11 et
	Les connecteurs spatiaux	20	1 en chemin, 8 sur, 2 dans, 1 tout en haut, 2 devant, 2 à côté de, 1 derrière, 2 un peu plus loin, 1 à Brême
	Les connecteurs temporels	1	1 maintenant,
Les enchaînements et liens de causalité	Liens explicités	9	
	Liens manquants	8	I, VIII, X, XI, XIV, XV, XVI, XVII
	Liens confus ou erronés	0	
Les états mentaux des personnages	Leurs buts, intentions, pensées, croyances, émotions...	7	
Les silences et les hésitations	Silences ou hésitations	12	
La longueur	Nombre de mots employés	432	

du rappel de récit			
--------------------	--	--	--

>> *Valentine : fait un rappel de récit sans aucun oubli, manque par contre quelques liens de causalité non explicité, notamment lors des enchainements d'actions...*

Résumé : A travers ce mémoire, nous rendons compte des résultats de notre étude portant sur l'analyse de rappels de récit d'élèves de grande section de maternelle. Son objectif est de questionner et comparer les rappels de récit produits par différents groupes d'élèves en fonction du support pédagogique utilisé simultanément à celui-ci (maquette, images séquentielles ou schéma non-figuratif), les élèves ayant la même tâche finale à réaliser : raconter l'histoire des *Musiciens de Brême*. Les compétences visées par notre étude sont la compréhension du conte et la narration, c'est-à-dire la production du récit oral de l'élève. Au-delà de l'analyse linguistique de ces productions d'élèves, notre objectif est aussi pédagogique en ce qu'il vise à questionner l'intérêt de l'utilisation de supports pédagogiques simultanément au rappel de récit, tant comme outil d'évaluation que comme outil d'intervention. Ainsi, dans cette recherche, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : en quoi les caractéristiques des différents supports pédagogiques testés influencent-ils l'élaboration des rappels de récit des élèves ? Quels en sont les apports et les limites ? Quel dispositif contribue le plus à raconter une histoire en prenant de la distance avec le texte source ? Y a-t-il un support qui faciliterait l'appropriation du schéma narratif plus qu'un autre ? Y a-t-il un support qui permettrait aux élèves d'exprimer les états mentaux des personnages plus aisément qu'un autre ? Cependant, compte tenu des conditions de réalisation de notre expérimentation, les conclusions que nous en tirons peuvent difficilement être généralisées.

Mots clés : compréhension, narration, conte, rappel de récit, support pédagogique, maquette, images séquentielles, schéma non-figuratif, *Les Musiciens de Brême*, *Narramus*