



HAL
open science

La compréhension de l'écrit à l'école maternelle : la boîte à raconter et le rappel de récit pour apprendre à comprendre

Emma Gaulupeau

► To cite this version:

Emma Gaulupeau. La compréhension de l'écrit à l'école maternelle : la boîte à raconter et le rappel de récit pour apprendre à comprendre. Education. 2022. dumas-03779743

HAL Id: dumas-03779743

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03779743v1>

Submitted on 17 Sep 2022

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 - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master 2**

Mention : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité : 1^{er} degré

Parcours : Professeur des écoles

La compréhension de l'écrit à l'école maternelle

La boîte à raconter et le rappel de récit pour apprendre à comprendre

Emma GAULUPEAU

Directeur de mémoire : **Madame Laurence CORNY**

Jury :

Madame Laurence CORNY Formatrice, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Madame Astride BERTOLACCI Formatrice, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Date de soutenance : 05/2022

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire, pour leur soutien et leurs encouragements durant mon année de professeur des écoles stagiaire.

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Mme CORNY, professeure de français à l'Université de Saint-Germain-en-Laye, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses précieux conseils qui m'ont permis d'approfondir ma réflexion.

Je remercie également les enseignants et formateurs de l'Université de Rouen et de Cergy Paris rencontrés tout au long de mon parcours universitaire pour leurs apports théoriques essentiels et nécessaires dans la formation des professeurs des écoles.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers tous les chercheurs et spécialistes dont le travail est précieux et remarquable et nous offre un véritable accompagnement dans notre pratique professionnelle.

Je remercie mes collègues enseignants rencontrés durant cette année de découverte du métier pour leurs conseils, leur écoute et pour toutes leurs réponses apportées à mes nombreuses questions.

Enfin, je remercie mes proches et amis pour leur patience, leur aide et leur soutien inconditionnel.

Résumé

Mots-clés : compréhension, compréhension écrite, boîte à raconter, rappel de récit, langage oral, maternelle.

Conformément aux attendus de fin de cycle 1, les enseignants mettent en place des séquences d'apprentissage afin que les élèves parviennent à comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Mais comment faire pour saisir le sens d'un texte sans les stratégies des lecteurs experts ? En effet, les élèves de maternelle sont non-lecteurs et doivent donc appréhender les enjeux d'un récit par le seul biais de l'oralisation de l'écrit par l'enseignant. De plus, la compréhension écrite est un objet complexe, car elle convoque des processus et mécanismes cognitifs pluriels. Sa complexité réside également dans son approche difficile : le rappel de récit se révèle être finalement l'une des seules activités langagières pouvant témoigner de la compréhension de l'élève. Je me suis alors questionnée sur les moyens qu'il est possible de mettre en place dans un cycle de compréhension afin d'aider les élèves à comprendre un texte écrit par le seul biais du langage oral. Pour cela, j'ai introduit la boîte à raconter dans une séquence de compréhension sur l'album de P. Delye, *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme*. Dans cette boîte volontairement mystérieuse sont intégrés des éléments symboliques de l'histoire. A la fin de la séquence, certains élèves ont utilisé le dispositif expérimental pour effectuer une restitution de l'histoire tandis que d'autres ne disposaient pas de ce support. J'ai pu alors constater les effets positifs de ce dispositif dans le processus de compréhension : appel à la mémoire facilité, richesse des structures langagières et mise en mots de liens explicites entre les éléments de l'histoire.

Abstract

Keywords: understanding, reading comprehension, story box, story reminder, oral language, nursery school.

In accordance with the end-of-cycle 1 expectations, teachers set up learning sequences so that pupils reach to understand written texts without any other help than the language they hear. But how can they grasp the meaning of a text without the strategies of expert readers? Indeed, children from the nursery school are non-readers and therefore have to grasp the issues of a story only through the teacher's oralization of the written text. Moreover, reading comprehension is a complex subject because it calls on a variety of cognitive processes and mechanisms. Its complexity also lies in its difficult approach: the recall of a story turns out to be one of the only language activities that can testify to the pupil's understanding. I then wondered about the means that can be put in place in a comprehension cycle in order to help pupils understand a written text through oral language alone. To do this, I introduced the story box in a comprehension sequence on the album by P. Delye, *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme*. In this deliberately mysterious box, symbolic elements of the story are integrated. At the end of the sequence, some pupils used the experimental device to carry out a reconstruction of the story while others did not have this support. I was then able to observe the positive effects of this device in the comprehension process: facilitating the use of memory, richness of language structures and putting into words explicit links between the elements of the story.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières	5
Liste des tableaux.....	7
Liste des figures	8
Liste des annexes	9
Introduction.....	10
I. Cadre théorique	11
I.1. L'écrit : des enjeux fondamentaux	11
I.1.1. Une société littératiée.....	11
I.1.2. Apprendre : une finalité de la lecture et de l'écriture	13
I.2. La compréhension de l'écrit.....	15
I.2.1. La compréhension écrite : une activité cognitive complexe	15
I.2.2. Le texte narratif : spécificités et difficultés	17
I.2.3. La compréhension de l'écrit : un objet d'enseignement	18
I.2.3.1. Les stratégies cognitives conscientes et processus cognitifs inconscients.....	21
I.2.4. Le rappel de récit pour mesurer la compréhension	22
II. Partie méthodologique : l'expérimentation	24
II.1. Présentation du dispositif retenu : la boîte à raconter et son ancrage dans la séquence de compréhension (Au cœur des albums, C.Lécullée)	24
II.1.1. Présentation globale	24
II.1.2. Organisation de la séquence et modalités de travail	25
II.1.3. Les outils de la séquence.....	27
II.1.3.1. L'album.....	27
II.1.3.2. Les images séquentielles et la marotte.....	28
II.1.3.3. La boîte à raconter.....	29
II.2. Le recueil des données.....	30
II.2.1. Présentation du contexte.....	30
II.2.2. Les participants.....	31
II.2.3. Conditions de recueil des données.....	32
III. Analyses et interprétation des données	34
III.1. Hypothèses	34
III.2. Outils d'analyse	34
III.3. Résultats comparatifs entre les données recueillies avec le dispositif et sans le dispositif.....	38
IV. Analyse réflexive.....	42
IV.1. Rappels de la situation.....	42

<i>IV.1.1. Hypothèse de départ et problématique.....</i>	<i>42</i>
IV.2. Les limites et les perspectives	42
<i>IV.2.1. Les limites.....</i>	<i>42</i>
<i>IV.2.2. Les perspectives.....</i>	<i>43</i>
IV.3. Rencontre entre les résultats obtenus et ma pratique professionnelle	44
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	47
Annexes	49

Liste des tableaux

Tableau 1 : Présentation des éléments de la boîte et leur signification.....	30
Tableau 2 : Fréquence d'apparition des pauses.....	37

Liste des figures

Figure 1 : Mécanismes impliqués dans la compréhension de textes, Bianco.....	15
Figure 2 : Sommaire du guide pédagogique Narramus	19
Figure 3 : Couverture du guide pédagogique Au cœur des Albums, C. Lécullée.....	24
Figure 4 : La couverture de l'album, les images ordonnées et la marotte.....	28
Figure 5 : Affichage final.....	28
Figure 6 : La boîte à raconter	29
Figure 7 : L'intérieur de la boîte à raconter	29
Figure 8 : Les éléments présents dans la boîte à raconter.....	29

Liste des annexes

Annexe 1 : Plan de séquence de C. Lécullée	49
Annexe 2 : Code des retranscriptions	50
Annexe 3 : Corpus.....	51
Annexe 4 : Grille d'évaluation proposée par C. Lécullée.....	59
Annexe 5 : Les critères d'évaluation.....	60

Introduction

Mon mémoire de recherche porte sur la compréhension de l'écrit à l'école maternelle. J'ai décidé de m'intéresser à cet objet d'apprentissage, car il appartient, tout d'abord, au domaine central du cycle 1, le langage, approché dans toutes ses dimensions. En tant que fonctionnaire d'état, j'applique les programmes scolaires et mets en œuvre des moyens pour faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences. A l'école maternelle et à la veille de l'entrée au cours préparatoire, les enfants doivent être capables de comprendre un texte entendu par le seul biais du langage oral. J'ai alors décidé, pour aider les élèves à atteindre cette compétence, d'introduire un dispositif expérimental, la boîte à raconter. Le rappel de récit étant un des seuls moyens de vérifier la compréhension de l'élève (Brigaudiot : 2012, 129-138), je me suis alors questionnée sur la pertinence de la boîte à raconter et de son utilisation dans la restitution d'une histoire. Ainsi, je me suis posé la question suivante : *Dans quelle mesure la boîte à raconter permet-elle aux élèves de saisir le sens d'un texte et d'effectuer un rappel de récit ?* En ce sens, j'é mets l'hypothèse que la boîte à raconter permet aux élèves de mémoriser plus aisément une histoire puis de restituer le récit. La boîte à raconter favorise également la compréhension d'un texte entendu.

Afin de saisir pleinement les enjeux de mon sujet, j'ai dans un premier temps effectué un travail de recherches théoriques en convoquant des chercheurs et des auteurs scientifiques. J'ai donc apporté des éléments théoriques et didactiques afin d'alimenter ma réflexion jalonnée de tâtonnements et d'interrogations. Ensuite, j'ai détaillé dans une deuxième partie la phase d'expérimentation. Le dispositif retenu est présenté et les caractéristiques des données recueillies sont détaillées. Souhaitant apporter des réponses à mes questions et établir un lien entre les apports de la recherche et mes résultats, j'ai développé mon mémoire en analysant mes données et en interprétant mes résultats. Ces apports ont guidé ma réflexion et m'ont permis de rendre compte des limites et des perspectives de l'expérimentation. En outre, placer les résultats obtenus sous le regard de ma pratique professionnelle a conduit à une observation de ma posture permettant de nouvelles interrogations.

I. Cadre théorique

I.1. L'écrit : des enjeux fondamentaux

I.1.1. Une société littératiée

Selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), le langage est la « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue ». Le langage est au cœur d'une science, la linguistique, dont Saussure est considéré comme étant le « père fondateur » au XIX^{ème} siècle. A cette époque, les linguistes cherchent à retracer l'origine des langues : pour cela, ils détaillent et rendent compte de l'évolution des langues d'un point de vue grammatical et phonétique. Saussure estime que le cœur de la linguistique, son centre d'attention, est la langue. D'ailleurs, le linguiste apporte à la langue des caractéristiques et une définition opposée à la parole : Saussure oppose la langue, le langage et la parole. A. Kreig-Planque, dans son article retraçant l'histoire et les projets de Saussure explique que la langue « est [...] une institution sociale, un code partagé, un système de signes commun à l'ensemble des membres d'une communauté. La parole, elle, est l'utilisation de ce système par les sujets parlants, la réalisation individuelle du code » (Kreig-Planque, 2012 : p.135). Saussure décide donc de s'intéresser seulement à la langue et écarte les éléments qui la rendent instable. Il distingue alors deux éléments : un signifié (le concept, l'idée d'un mot) et le signifiant (le son qu'il produit). Si le langage est un ensemble complexe et pleinement humain, nous nous intéresserons dans le cadre de ce mémoire au langage écrit.

Le langage humain est apparu, avant toute chose, sous sa forme orale. Pour autant, l'entrée des hommes dans des activités langagières écrites a incontestablement intensifié leurs fonctions langagières, leurs capacités à créer, mais aussi leurs compétences cognitives (David, 2015 : 9-22). De la même manière, les relations sociales, les modes de communication et les moyens de diffusion proposés par l'écrit n'ont fait que s'agrandir.

Le langage écrit est un sous-domaine du langage et fait référence à la littératie. Dans son ouvrage *L'écriture créative : démarches pour les empêchés d'écrire et les autres*, Perdriault définit la littératie comme étant une aptitude, celle de « comprendre et utiliser l'écrit, c'est-à-dire les formes de codification du langage dans un espace bidimensionnel, comprenant non seulement les textes, mais aussi les schémas, les cartes, les organigrammes, les pages Internet » (*Ibid.* : 11). En outre, le monde de l'écriture ne se résume pas à une transcription du langage oral ; écrire permet finalement de structurer la pensée, mais également d'éclaircir

des notions difficilement compréhensibles. Enfin, l'écriture a un rôle dans la mémorisation et ouvre l'imagination : « elle permet de mémoriser, mais aussi [...] de produire des idées nouvelles... » (*Ibid.* : 15). Les auteures Bennabi-Bensekhar, Sarot et Moro caractérisent la littératie et selon elles, cette notion renvoie aux « compétences qui permettent de communiquer à l'écrit autant qu'à l'oral, pour interagir dans les sphères personnelle, familiale et socioculturelle ». Ici, on comprend que la littératie n'est pas seulement une compréhension et une utilisation de l'écrit : elle représente un ensemble de capacités utiles aux hommes pour entrer en communication et échanger entre eux. Ainsi, cette définition apporte une dimension culturelle à la littératie : l'écriture nous permet de nous insérer dans la société.

Bennabi-Bensekhar, Sarot et Moro signalent que l'organisation cognitive est modifiée lorsqu'interviennent des activités de littératie afin d'entrer dans l'écrit. Les auteures précisent que l'écrit diffuse une forme de culture ; ainsi, lorsque l'enfant accède peu à peu au fonctionnement de l'écrit, cette assimilation fonde un lien inédit avec le langage. Acquérir progressivement les rouages de l'écrit permet donc à l'individu de développer de nouvelles compétences, mais également de s'insérer dans la société : « [...] mène l'enfant vers la culture textuelle et lui permet de franchir un cap nouveau dans l'enculturation, c'est à dire dans l'appropriation de sa culture [...] » (Bennabi-Bensekhar, Sarot et Moro, 2017 : 371-390).

A l'école maternelle et conformément aux attentes officielles, les activités littératiées sont mises en place par l'enseignant afin de sensibiliser les enfants au monde de l'écrit. Par exemple, la lecture d'un récit par l'enseignant permet d'oraliser l'écrit. Par cette activité littératiée, les jeunes élèves approchent les formes spécifiques de l'écrit et en saisissent la structure.

Le langage écrit chez l'enfant est un processus qui se développe peu à peu, se révèle en différentes étapes comme en témoignent notamment les travaux de Ferreiro et permet à l'individu d'appréhender une nouvelle dimension de sa culture. Nous avons identifié une des caractéristiques majeures de notre société, la littératie. En cela, nous commençons à mesurer l'importance du domaine de l'écrit dans notre civilisation et la place qu'il y occupe. C'est parce que le langage écrit est caractéristique de notre mode de fonctionnement qu'il a une place primordiale dans le système scolaire. Afin d'ancrer cette notion au sein de ce mémoire de recherche, nous allons désormais questionner la place du langage écrit à l'école tout en rendant compte de ses objectifs principaux.

I.1.2. Apprendre : une finalité de la lecture et de l'écriture

« L'école maternelle, école du langage », (Eduscol, 2019). C'est ainsi que le cycle 1 est défini par le ministère de l'Éducation nationale. A l'école maternelle, le langage occupe une place capitale. Ce dernier fait l'objet du premier domaine d'apprentissage du programme du cycle 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (BOENJS, 2021 : 7). Dans le document Eduscol « L'écriture à l'école maternelle », l'écriture est définie comme une activité plurielle. En ce sens, apprendre à écrire demande une maîtrise du tracé des lettres, mais également une appropriation du système et de son fonctionnement. Une autre dimension de l'apprentissage de l'écriture est soulignée dans les textes officiels, celle du sens. En résumé, le programme de l'école maternelle met en avant trois dimensions liées à l'activité d'écriture : la composante sémantique (c'est-à-dire l'accès au sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (le geste graphique). Nous avons vu précédemment que le langage écrit occupe une place centrale dans notre société et qu'il en détermine le fonctionnement. A l'école maternelle, le monde de l'écrit est approché afin de tisser un lien, petit à petit, entre le langage oral et le langage écrit tout en sensibilisant les élèves à la culture littéraire dans laquelle nous vivons. Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresserai alors plus particulièrement à la dimension sémantique de l'écrit à l'école maternelle, mais je me questionnerai d'abord sur les raisons motivant les apprentissages de la lecture et de l'écriture.

A l'école maternelle, les élèves débutent leur scolarisation avec des rapports au langage très hétérogènes, comme l'expliquent Downing et Fijalkow. Les opportunités d'une familiarisation avec le monde de l'écrit constituent des facteurs déterminants pour l'entrée dans les apprentissages scolaires, lesquels dépendent du développement des compétences langagières orales. En retour, ce qui s'apprend à l'école influence le développement cognitif (Downing & Fijalkow, 1990). Ces moments d'apprentissage dépendent en grande partie du milieu familial et des expériences qu'il permet. De ce fait, tous les enfants ne bénéficient pas de conditions équivalentes dans ce domaine.

A l'école maternelle, un travail de compréhension écrite est effectué dans le but de faire entrer petit à petit les élèves dans la société littéraire. Les enfants étant non-lecteurs, nous pouvons alors questionner les enjeux de cet objectif. Comme l'explique Bianco dans la conférence de consensus de 2016, les habiletés liées au développement de la compréhension apparaissent dès les premières années de vie de l'enfant, années durant lesquelles il acquiert sa langue maternelle. De ce fait, il est important que les procédures convoquées dans la compréhension écrite soient enseignées dès l'école maternelle. De plus, il est nécessaire d'évoquer l'objectif central de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Étant inscrits dans une société littéraire, les élèves devront convoquer leurs savoir-faire en dehors de la classe. En ce sens, les activités de lecture proposées dépasseront la lecture pour elle-même et ne se concentreront plus

seulement sur la compréhension. La lecture deviendra peu à peu un support pour accéder à de nouvelles connaissances. Cette dynamique nous permet d'établir un lien net entre la société littératisée dans laquelle les élèves sont amenés à évoluer et les enjeux que comportent ces apprentissages. Il est expliqué par Bianco que la lecture sera, dans la scolarité de l'élève, une activité qui fera appel à des compétences plus complexes comme des capacités d'analyse, d'évaluation, de jugement et de comparaison. Le texte seul ne sera plus observé, mais sera l'outil qui permet au lecteur de développer son esprit critique. La compréhension demeure, mais ne sera plus au centre de l'apprentissage.

Les intérêts de mettre en place ces apprentissages dès l'école maternelle sont nombreux. D'abord, et nous venons de le voir, les habiletés liées au développement de la compréhension apparaissent dès les premières années de vie de l'enfant. Les compétences liées au code et celles liées au sens se développent dans un même temps : de ce fait, un enfant rencontrant des difficultés de compréhension a sans doute fait face au préalable à des difficultés dans l'acquisition du langage oral (Bianco, 2016). Un travail de compréhension de l'écrit dès l'école maternelle prend alors tout son sens puisque les compétences mobilisées se font écho, le langage oral occupant une place centrale au cycle 1.

Nous venons donc de mesurer, dans cette première partie théorique, l'importance du domaine de l'écrit dans notre société. Parce qu'il détermine notre système, l'écrit occupe une place centrale à l'école. Le travail de compréhension de l'écrit débute avec des élèves non-lecteurs : les habiletés cognitives sollicitées lors de la compréhension se développent en même temps que l'acquisition du langage oral. Nous comprenons alors l'intérêt de mener un enseignement de la compréhension de l'écrit dès le cycle 1, cycle durant lequel les compétences des élèves sont en plein développement et se font écho. Nous venons également de voir que le travail de compréhension écrite et de lecture permet aux élèves une émancipation future. La lecture et la compréhension ne seront plus objets d'apprentissage, mais outils permettant l'analyse et la réflexion. Finalement, les tâches cognitives dans le domaine de l'écrit se verront démultipliées, c'est pourquoi il importe d'acquérir des compétences de décodage et de compréhension au préalable. Toutefois, nous verrons que cette dernière est une activité complexe, mobilisant chez l'individu de nombreuses habiletés.

I.2. La compréhension de l'écrit

Après avoir apporté des éléments théoriques sur l'écrit et ses enjeux fondamentaux tout en mesurant l'importance du concept de littératie dans notre société, nous allons désormais interroger une spécificité de l'écrit, la compréhension écrite. Pour cela, nous verrons ses grandes caractéristiques et la mettrons en relation avec le rappel de récit.

I.2.1. La compréhension écrite : une activité cognitive complexe

La compréhension écrite est une activité cognitive complexe tout d'abord parce qu'elle fait appel à des mécanismes internes, qui ne sont pas observables directement : les procédés cognitifs mis en place par l'individu au moment de la compréhension ne sont pas visibles.

Bianco apporte une définition de la compréhension et de la compréhension en lecture. Selon l'auteure, ces termes signifient « l'ensemble des connaissances et mécanismes qui permettent l'élaboration du sens des messages lus » (2016 : 59). Si l'on regarde les attendus de fin de cycle 1, un des objectifs du domaine 1 est de « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu » (ENJS, 2021). Il est alors nécessaire de s'interroger sur la compréhension des textes. Selon l'auteure, la compréhension des textes est « une activité cognitive complexe qui implique à la fois des structures et mécanismes cognitifs propres

au traitement du langage et des structures et mécanismes plus généraux » (2016 : 27). On comprend alors nettement que la compréhension est un ensemble d'activités cérébrales liées spécifiquement au langage et à ses rouages. Comme nous pouvons le comprendre grâce au schéma de Bianco présenté lors de la conférence de consensus de 2016, comprendre

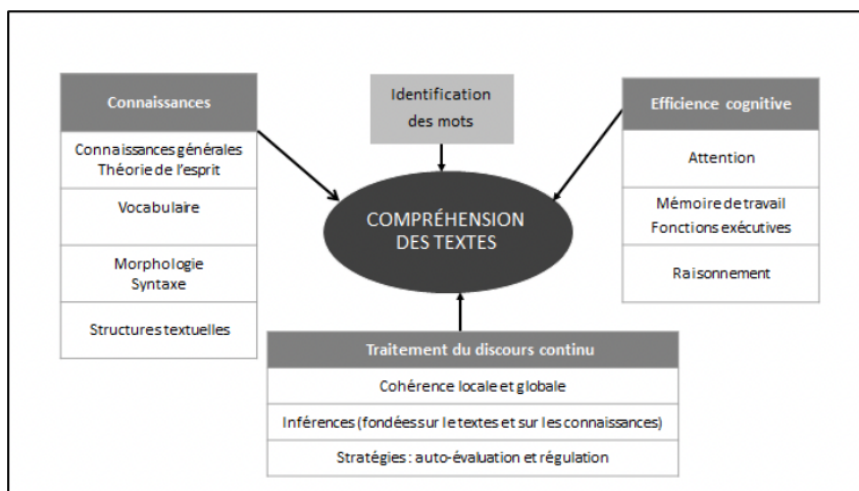


Figure 1 : Mécanismes impliqués dans la compréhension de textes, Bianco

fait appel à une pluralité de compétences cognitives.

La globalité de ces tâches convoque des connaissances et des habiletés cognitives spécifiques : les capacités d'identification des mots (elles sont propres au décodage), les connaissances stockées en mémoire, l'efficacité cognitive générale des individus, mais également des habiletés renvoyant au

traitement des discours ininterrompus. A l'école maternelle, l'identification des mots n'entre pas dans le travail de compréhension puisque les élèves sont non-lecteurs. L'activité de décodage semble alors la seule compétence distincte entre un élève lecteur et un élève non-lecteur lors du travail de compréhension. Au cycle 1, la compréhension écrite se réalise par l'oralisation du récit par l'enseignant.

Bianco souligne également la nécessité de créer un lien entre le signifiant et le signifié avant l'activité de compréhension. Cette dernière est alors engagée lorsque « [...] les mots sont identifiés et leurs significations activées dans notre mémoire lexicale » (*Ibid.* : 143-186). L'auteure ajoute que les phrases d'un texte ne sont pas autonomes, mais interdépendantes : afin d'en saisir le sens, le lecteur ou l'auditeur doit alors établir du lien entre les éléments constituant les phrases. L'idée selon laquelle la compréhension écrite réside dans l'identification du ou des thème(s) du discours est également explicitée par Bianco. Une fois le sujet central repéré, il est nécessaire de suivre son cheminement tout en veillant aux ruptures possibles. D'ailleurs, ces liens entre les phrases ne sont pas forcément énoncés dans un texte : pour saisir pleinement le sens d'un texte et dégager les informations sous-jacentes, il est donc essentiel de rendre transparentes les relations entre les phrases. Ce travail réside en une création d'inférence, mécanisme qui permet de concevoir une image cohérente. L'auteure distingue alors deux types de cohérence : la cohérence locale, qui fait appel à l'interdépendance des phrases et à la façon dont cette relation est maîtrisée et la cohérence globale. Cette dernière fait référence au thème du texte. Comprendre nécessite donc une appropriation des phrases et de leurs sous-entendus (les notions d'inférence et d'implicite), mais aussi un contrôle de la compréhension. En cas d'incompréhension, l'individu convoque alors des stratégies cognitives, mais aussi des connaissances encyclopédiques pour remédier à cette rupture. Il est donc intéressant de souligner que l'activité de compréhension ne se limite pas à une maîtrise du code linguistique ni à une assimilation de ce qui est exactement énoncé. Comprendre un texte est une véritable opération intellectuelle durant laquelle l'individu décompose un ensemble d'éléments et parvient à les mettre en relation. Cette activité nécessite alors des connaissances variées sur le monde, fait appel à l'interprétation par la gestion de l'implicite, mais sollicite également la mémoire. L'ensemble des opérations convoquées englobe la reconnaissance des mots (lus ou entendus), l'élaboration d'images mentales de la situation décrite, mais aussi le rapport établi entre les phrases et les idées qu'elles comportent.

La compréhension de l'écrit est donc, nous l'avons compris, une activité plurielle dont le mécanisme est complexe. Au cycle 1, les élèves doivent être capables de comprendre des textes entendus : cette compétence peut être développée par le prisme de la littérature de jeunesse et du texte narratif. Afin d'englober tous les aspects de la compréhension de l'écrit, nous allons nous intéresser au support auquel sont confrontés les élèves pour travailler la compréhension. Il est donc nécessaire de questionner le texte

narratif, d'en déterminer les contours et d'en saisir les enjeux. Pour cela, nous allons désormais identifier les spécificités et les difficultés du texte narratif.

I.2.2. Le texte narratif : spécificités et difficultés

« Lire à haute voix, c'est parler l'écrit », l'affirment Canut et Vertalier (2012 : 56). Les auteures nous expliquent que, chez le jeune élève de maternelle, les connaissances langagières sont en train de s'ériger ; développer la compréhension d'un récit peut alors s'avérer compliqué. Les auteures précisent, comme nous l'avons vu avec Bianco, que la compréhension d'une histoire se bâtit en partie grâce aux connaissances du monde auxquelles elle fait référence. Canut et Vertalier évoquent également les spécificités du texte narratif, source de difficultés dans le processus de compréhension. En effet, les chercheuses font référence aux connaissances encyclopédiques, mais également aux illustrations qui peuvent être en décalage avec le texte, à la notion de cohérence d'une histoire en lien avec les éléments syntaxiques et lexicaux qui la composent. Les auteures ont alors mis la lumière sur trois types de difficultés de compréhension qui découlent des spécificités du texte narratif. Tout d'abord, Canut et Vertalier questionnent la compréhension des illustrations chez les enfants et s'accordent à dire qu'elle dépend de l'expérience de chaque individu. Afin que les adultes puissent saisir l'interprétation que se fait l'élève des images, le recours aux activités langagières est un moyen efficace. Effectuées par l'élève, ces activités langagières sous-entendent la verbalisation ou l'explication pour rendre compte de la compréhension. Ensuite, les auteures se penchent sur le lien entre le texte et l'image. Les illustrations peuvent freiner le processus de compréhension chez l'enfant, car leur symbolisation n'est pas toujours le reflet du sens du texte. La place des images peut être volontairement ambiguë : l'auteur et l'illustrateur ne recherchent pas systématiquement à faire correspondre texte et images. Au contraire, les illustrations peuvent s'ajouter au texte en apportant des informations supplémentaires et complémentaires par exemple. Enfin, les données linguistiques du texte et leur organisation constituent une spécificité du texte narratif empêchant une compréhension limpide. Par exemple les appositions, les adjectifs détachés, les incises, le lexique plus rare, l'accumulation de constructions syntaxiques sont des éléments linguistiques du texte narratif qui peuvent freiner la compréhension du texte entendu. La distinction entre le narrateur et le locuteur des dialogues peut également être compliquée. En ce sens, lorsque « [...] les « je » et les « tu » ne sont pas identifiés comme locuteurs de dialogues du texte, nommés avant leurs paroles, cela entraîne des confusions avec les « je » et les « tu » énoncés par l'adulte et l'enfant dans leur propre dialogue » (*Ibid.* : 56). Par ailleurs, il est confirmé par les auteures que « les enfants n'ont pas toujours assez d'expérience pour distinguer narrateur, personnage et lecteur oralisant le texte ». On comprend alors que le texte narratif se compose d'éléments complexes rendant la compréhension délicate et que ces difficultés sont renforcées lorsque le texte est oralisé. Canut et Vertalier constatent également que les courtes

propositions insérées dans une phrase viennent contrarier l'identification des locuteurs, expliquant que « ces incises contiennent parfois seulement des pronoms en guise de sujet et présentent de plus une inversion du sujet et du verbe ». D'ailleurs, il s'agit d'éléments absents dans les échanges oraux ordinaires entre les individus, comme « s'exclama-t-il ». Finalement, la pluralité des personnages, mais aussi la difficile identification des locuteurs, les fractures temporelles et spatiales, l'absence de références encyclopédiques sont des spécificités du texte narratif qui peuvent concourir à une mécompréhension du texte entendu.

Nous venons de voir que les caractéristiques du texte narratif sont nombreuses et jouent un rôle dans l'accès à la compréhension du récit par l'élève. Il sera désormais intéressant, compte tenu de la problématique de ce mémoire, de questionner l'enseignement de la compréhension sous le regard des scientifiques et des didacticiens, tout en prenant en compte les divers apports théoriques vus précédemment. Nous avons compris, en outre, que la compréhension est une activité complexe au travers de laquelle plusieurs éléments ont leur importance. Le rôle des connaissances encyclopédiques et la place du vocabulaire sont des aspects incontournables. De plus, si la représentation mentale est expliquée par Goigoux et Cèbe, celle-ci fait référence également à la cohérence. En effet, comprendre un texte fait appel à la construction de la cohérence et celle-ci se bâtit notamment par le prisme des inférences, concept sur lequel Bianco s'est attardée. Produire des inférences permet de comprendre en intégralité un texte : nous l'avons vu, le texte ne dit pas forcément tout et il est important de le questionner pour en saisir tout le sens.

I.2.3. La compréhension de l'écrit : un objet d'enseignement

Dans cette sous-partie, nous aborderons la question de l'enseignement de la compréhension tout en la mettant en lien avec le rappel de récit. Nous verrons en quoi ce dernier est une activité langagière indispensable dans le processus de compréhension d'un texte entendu.

A l'école maternelle, la lecture magistrale d'un texte par l'enseignant est incontournable pour permettre aux élèves d'accéder à l'œuvre. Toutefois, cette activité peut être mise en place sous différentes modalités. Tout d'abord, l'enseignant peut procéder à une lecture en présentant les illustrations ou non. La lecture peut également être fractionnée ; en ce sens, l'enseignant divise en plusieurs parties l'ouvrage et procède à une lecture morcelée. L'enseignant peut également choisir d'effectuer une lecture complète de l'œuvre ; cette opération sera renouvelée plusieurs fois tout au long de la séquence d'apprentissage. Enfin, l'oralisation du texte peut s'effectuer par le biais d'une lecture enregistrée ; le support de l'histoire entendue n'est pas le livre, mais un CD par exemple. Sur le site internet Eduscol, une fiche

d'accompagnement évoque les différentes modalités de mise en œuvre d'une séance de compréhension. Si nous pouvons lire dans cette ressource que « d'une manière générale, il est largement préférable de ne pas morceler les lectures et les contages en maternelle » (MEN, 2017 : 4), certains auteurs tels que Roland Goigoux et Sylvie Cèbe proposent avec leur méthode *Narramus* des scénarios pédagogiques dans lesquels la lecture fractionnée est préférée, comme en témoigne le sommaire du guide pédagogique.

Nous pouvons constater que le projet se découpe en plusieurs séquences d'apprentissage. Durant la première partie du projet, appelée « module 1 », seul le début de l'histoire est traité. La suite et la fin de l'histoire sont travaillées dans les parties 3, 4, 5, 7, 8. Finalement, nous pouvons constater que la lecture est divisée en six parties. Si certains auteurs choisissent de fractionner la lecture, d'autres préfèrent une lecture complète et répétée de l'histoire. C'est le cas par exemple du support pédagogique choisi pour ce mémoire, *Au cœur des albums* de Christophe Lécullée.

Le sommaire du guide pédagogique Narramus est présenté sur une page blanche avec un titre 'sommaire' en haut à droite. Le contenu est structuré en sections : 'Préambule p. 5', 'Présentation de la démarche' (sous-sections 'Les fondements théoriques de Narramus p. 9' et 'Le scénario Le Machin p. 21'), 'Scénario pédagogique' (avec dix modules de 1 à 10), et 'Mode d'emploi du CD-Rom p. 72'. Les modules sont décrits par leur objectif principal et leur page correspondante. Des éléments graphiques comme des rubans et des lignes ondulées sont utilisés pour décorer le sommaire.

sommaire	
Préambule	p. 5
Présentation de la démarche	
Les fondements théoriques de Narramus	p. 9
Le scénario Le Machin	p. 21
Scénario pédagogique	
Module 1 • Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre	p. 27
Module 2 • Se mettre à la place des personnages	p. 33
Module 3 • Découvrir la suite de l'histoire	p. 39
Module 4 • Prévoir la suite de l'histoire	p. 44
Module 5 • Prévoir puis découvrir la suite de l'histoire	p. 50
Module 6 • Découvrir les propriétés communes de deux choses différentes	p. 55
Module 7 • Prévoir puis découvrir la suite de l'histoire	p. 58
Module 8 • Découvrir la fin de l'histoire	p. 63
Module 9 • Connaître l'ordre d'arrivée des personnages	p. 67
Module 10 • S'entraîner à raconter toute l'histoire	p. 71
Mode d'emploi du CD-Rom	p. 72

Figure 2 : Sommaire du guide pédagogique Narramus

Afin de mieux comprendre quels sont les enjeux de l'enseignement de la compréhension, j'ai tout d'abord porté mon regard sur un article de Goigoux et Cèbe *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques de l'enseignement*. Ils expliquent leurs motivations avant d'exposer leur dispositif. Parmi elles, il est souligné que les enfants arrivent inégaux à l'école maternelle, car certains ont bénéficié de situations langagières riches au sein de leur famille, des situations qui se rapprochent de celles qui leur seront proposées à l'école. Il est alors plus aisé pour ces enfants de répondre aux demandes de l'école et, de manière plus globale, d'entrer dans la culture scolaire. Les auteurs mettent en avant l'idée selon laquelle la richesse des situations langagières proposées aux enfants dans le cadre familial inclut de nombreux échanges et confrontent tôt les enfants au monde de l'écrit. Ainsi, « certains enfants sont plus habitués que d'autres à réfléchir sur les raisons qui font que les gens se comportent comme ils le font et à verbaliser ou entendre verbaliser ces raisonnements » (2012 : 21-36). Lors des situations d'apprentissage, les enfants qui n'ont pas bénéficié de ces situations au sein de leur famille (les enfants issus de milieux défavorisés) sont ceux pour qui les séances de compréhension de l'écrit sont le moins bénéfiques. De plus, Goigoux et Cèbe détaillent alors l'origine de leur réflexion, en confrontant des problématiques à la fois sociolinguistiques et théoriques. Ces derniers apportent ensuite des précisions quant aux compétences et

connaissances mobilisées pour comprendre. Enfin, dans une dernière partie, les chercheurs réunissent leurs apports théoriques en les confrontant aux pratiques pédagogiques et en font un constat : les compétences nécessaires pour comprendre ne sont pas ou peu enseignées. Les auteurs se fixent alors un objectif : « rendre possible, grâce à la conception d'outils didactiques nouveaux, l'organisation régulière et planifiée d'un enseignement explicite de la compréhension dès l'école maternelle » (*Ibid* : 26). Pour cela, ils décident de travailler sur un dispositif qui se rapproche le plus possible des pratiques et habitudes des enseignants afin de rendre cet outil plus accessible et applicable. Le dispositif *Capisco* s'articule autour de deux grandes tâches :

1. Fabriquer une représentation mentale. Cette première tâche se décline en plusieurs objectifs, progressivement : construire collectivement une première représentation ; apprendre à opérer, pas à pas, une intégration sémantique ; produire des inférences, expliciter l'implicite, s'interroger sur les buts des personnages.
2. Effectuer un rappel de récit. Ici, les auteurs nous expliquent qu'il ne suffit pas de construire une image mentale de l'histoire pour parvenir à la raconter. Le rappel de récit convoque également des compétences langagières précises qui demandent à être développées, comme le langage d'évocation par exemple, l'organisation du discours, le lexique ou encore la syntaxe. Durant l'activité de rappel de récit, le but est d'utiliser la représentation mentale de l'élève pour « élaborer et mettre en mots un récit cohérent pour se faire comprendre d'un auditeur qui n'aurait pas lu ou entendu le texte » (2012 : 30).

Nous comprenons alors que la compréhension de l'écrit constitue un véritable objet d'enseignement ; il ne suffit pas d'écouter une histoire, un texte, puis de retracer oralement son déroulé. Comprendre un récit fait appel à des mécanismes cognitifs spécifiques comme nous l'avons vu avec Bianco (2016), des mécanismes qu'il est important de rendre explicites au travers de l'enseignement (Goigoux et Cèbe, 2012). Nous verrons ultérieurement qu'afin de mesurer la compréhension de l'élève, le rappel de récit se révèle être une des seules activités langagières disponible pour rendre compte du niveau de compréhension de l'élève.

Nous avons donc vu que comprendre un texte est un apprentissage ; en ce sens, il suppose un enseignement. Enseigner la compréhension passe donc par différentes étapes explicitées précédemment, mais elle suppose également de prêter attention aux stratégies cognitives convoquées.

1.2.3.1. Les stratégies cognitives conscientes et processus cognitifs inconscients

Maryse Bianco, en citant les auteurs Li et Kirby, explique que « si des différences liées au vocabulaire distinguent les faibles compreneurs des compreneurs moyens au niveau du collège, ce sont des stratégies de lecture de plus haut niveau qui distinguent les moyens des excellents compreneurs » (Bianco, 2012 : 143-186).

Le lecteur expert, pour qui le décodage et la compréhension ne sont plus des obstacles dans l'activité de lecture, met en place des stratégies cognitives dans le but de contrôler sa compréhension. Ces stratégies ne sont pas accessibles par une observation directe : l'enseignant va alors chercher à les rendre palpables grâce notamment à un geste langagier incontournable, l'explicitation. Cette forme d'enseignement va alors stimuler la réflexion consciente de l'élève, ce dernier étant invité à prêter attention aux obstacles qu'il devra surmonter dans des textes plus complexes. Cet enseignement nécessite des étapes d'entraînement ultérieures afin que ces stratégies soient intégrées par l'élève.

Afin d'enseigner des stratégies, nous pouvons reprendre le cheminement de Büchel (2007) qui propose un modèle en trois étapes. Tout d'abord, l'élève doit se rendre compte de sa manière de procéder lorsqu'il est en situation d'apprentissage ou face à des résolutions de problèmes. Pour cela, l'enseignant le sollicite par un questionnement afin que l'élève verbalise sa pensée. Lorsque l'élève a identifié ses propres stratégies, il va désormais être capable de les modifier. L'idée désormais est de convoquer les stratégies afin de préserver celles qui sont efficaces et remplacer celles qui ne le sont pas. L'enseignant va alors guider l'élève dans ce processus tout en lui faisant découvrir de nouvelles stratégies. Là encore, nous comprenons qu'il est nécessaire d'effectuer des phases d'entraînement en diversifiant les contextes afin que l'usage des nouvelles stratégies devienne davantage automatique, libérant ainsi la mémoire de travail ((Fitzsimons & Bargh, 2004).

La compréhension de l'écrit, nous l'avons vu, est un véritable objet d'enseignement qui nécessite un travail spécifique important. Celui-ci porte globalement sur les stratégies mises en œuvre, stratégies qu'il est fondamental de travailler au cycle 1 afin que l'élève acquière des automatismes. Mais nous allons voir que, pour l'enseignant, cet objectif demeure délicat.

I.2.4. Le rappel de récit pour mesurer la compréhension

La compréhension, nous l'avons vu, est une activité cognitive à la fois complexe et non consciente. Brigaudiot effectue, tout comme Bianco, le parallèle entre l'activité de compréhension et les processus cognitifs convoqués lors du développement du langage oral. L'auteure met donc en avant un paradoxe face auquel sont confrontés les enseignants à l'école maternelle : préparer des élèves non-lecteurs à comprendre seuls une histoire avec le langage oral tandis que la compréhension des textes lus est plus évidente que des textes entendus grâce aux mécanismes conscients mobilisés (retour en arrière, vitesse régulée...). Ainsi, afin de percevoir le niveau de compréhension de l'élève, les rappels de récit constituent une des seules sources d'information. Brigaudiot distingue alors deux types d'activités cognitives mobilisées lors des rappels de récit : l'activité mentale et invisible de compréhension qui met en jeu le traitement en réception, et l'activité langagière de mise en mots du narratif qui correspond à la production.

Le rappel de récit est donc une activité langagière durant laquelle l'histoire est mise en mots. Pour effectuer la restitution, il est nécessaire de mobiliser ses représentations mentales et de convoquer sa mémoire pour rendre compte des événements et de leur déroulement. Toutefois, ces éléments ne sont pas les seuls garants d'une narration réussie : le langage d'évocation fait partie des compétences langagières spécifiques au rappel de récit, compétences qui doivent également être construites et développer à l'école maternelle (Goigoux et Cèbe, 2012). Raconter une histoire entendue est différent de la restitution d'un souvenir par exemple, car le rappel de récit à l'école s'appuie sur l'album de jeunesse qui est un récit de fiction. Ainsi, le rappel de récit demande aux élèves de respecter certaines contraintes comme la chronologie, le nombre de personnages, les événements ou encore un lexique particulier. L'enfant ne raconte pas ce qu'il souhaite lors de la restitution de l'histoire : ses propos devront se montrer cohérents avec les éléments de l'album étudié. De ce fait, raconter une histoire est une activité langagière qui s'apprend et donc, s'enseigne.

Nous avons donc exploré dans cette phase de recherches théoriques, la compréhension écrite avec un regard global en questionnant tout d'abord la place de cette activité langagière au sein de notre société. De cette façon, nous avons identifié les enjeux de l'écrit et les caractéristiques de la compréhension de l'écrit. Parce qu'elle soulève des spécificités et des difficultés précises, la compréhension de l'écrit nécessite un enseignement explicite afin que son appréhension soit moins opaque et que des automatismes s'installent. Enfin, nous avons vu que les activités langagières orales étaient des moyens précis pour mesurer la compréhension : ainsi, le rappel de récit se révèle être une des seules solutions pour l'enseignant de vérifier la compréhension de l'élève. Ce dernier est une activité langagière qui fait appel à des procédures précises (ordre d'apparition des personnages, des

éléments de l'histoire, etc.) : là encore, nous comprenons qu'il s'agit d'un exercice nécessitant un enseignement spécifique.

Afin de vérifier mes hypothèses et de répondre à ma problématique, nous allons voir désormais dans une deuxième partie la mise en œuvre d'un projet pédagogique s'appuyant sur la proposition de Lécullée et testant un dispositif spécifique, la boîte à raconter.

II. Partie méthodologique : l'expérimentation

Dans cette phase expérimentale visant à tester un dispositif qui s'intéresse à l'apprentissage de la compréhension écrite au cycle 1, nous verrons dans un premier temps le choix du dispositif spécifique retenu ainsi que la séquence pédagogique sur laquelle s'appuie le projet. Dans un deuxième temps, le recueil des données sera présenté, précisant les différents éléments qui s'y rattachent.

II.1. Présentation du dispositif retenu : la boîte à raconter et son ancrage dans la séquence de compréhension (*Au cœur des albums*, C.Lécullée)

Au sein de cette première partie nous allons voir comment la boîte à raconter, support langagier, sera intégrée dans la séquence pédagogique élaborée par Lécullée.

II.1.1. Présentation globale

Afin de mener ma séquence d'expérimentation, je me suis appuyée sur l'outil pédagogique de C. Lécullée, *Au cœur des albums*. Dans ce manuel, plusieurs séquences pédagogiques sont proposées à partir d'albums précis. J'ai choisi de mettre en œuvre la troisième séquence de compréhension qui a pour objet d'étude l'album de P. Delye et de C. Hudrisier, *La grosse faim de P'tit Bonhomme*. Ce cycle de compréhension se déroule en neuf séances dont la dernière consiste en la représentation de l'histoire avec la mise en place d'un spectacle joué par les élèves de grande section face aux élèves de moyenne section. Dans le cadre de mon mémoire de recherche, j'ai choisi de remplacer cette étape par l'utilisation de la boîte à raconter par les élèves pour effectuer le rappel récit. La présentation aux élèves de la boîte à raconter s'est déroulée à la fin de la séance 4. Cette étape a permis aux élèves de découvrir le dispositif et de se familiariser avec les éléments présents à l'intérieur avant de réaliser l'évaluation sommative.



Figure 3 : Couverture du guide pédagogique *Au cœur des Albums*, C. Lécullée

Les objectifs des séances sont multiples. Les élèves devront être capables de comprendre globalement le récit de l'album ainsi que la motivation de P'tit Bonhomme, mais ils devront également comprendre ce

que chaque personnage rencontré possède, demande, et pourquoi. De plus, l'usage d'un récit en randonnée nécessite un travail d'identification de l'enchaînement logique de la progression de l'histoire et une appréhension de la structure par rencontres successives. Enfin, ce cycle de compréhension permet aux élèves de développer leur capacité à écouter, à se construire des images mentales tout en convoquant des références.

II.1.2. Organisation de la séquence et modalités de travail

Avant de présenter les différents éléments utilisés durant la séquence, il m'a paru nécessaire de rendre compte du déroulement global de celle-ci, dont le plan détaillé est disponible en annexe.

Durant la première séance, l'enseignant raconte l'histoire en utilisant la marotte de P'tit Bonhomme et en s'appuyant sur les images des personnages et des éléments convoités. Il s'agit d'une séance durant laquelle les élèves doivent être capables de comprendre la motivation principale de P'tit Bonhomme : il agit, car il a faim. L'objectif de cette première séance est également d'identifier la structure du récit construit par les rencontres successives en aller-retour : le personnage principal rencontre les personnages les uns après les autres puis il les croise une nouvelle fois dans l'ordre contraire. Les élèves commencent alors à identifier les différents personnages et les éléments désirés.

La deuxième séance est une séance de découverte. L'objectif est donc de découvrir l'album et d'écouter l'histoire lue par l'enseignant.

La troisième séance cherche à faire travailler individuellement les élèves. L'objectif, pour les enfants en moyenne section, est de dessiner P'tit Bonhomme. Les élèves de grande section devront, quant à eux, représenter une étape du récit qu'ils auront choisie. Le travail de représentation durant cette séance permet aux élèves de mieux identifier les personnages et leurs spécificités tout en s'appropriant les personnages et les différents éléments convoités par chaque personnage (le boulanger désire de la farine, le meunier, des grains de blé ; le paysan, du crottin ; le cheval, de l'herbe ; la terre, de l'eau et la rivière souhaite être nettoyée).

La quatrième séance est un travail collectif durant lequel les élèves doivent associer les personnages à ce qu'ils possèdent et comprendre ce que ces derniers convoitent. Cette étape permet également d'identifier l'ordre logique des rencontres tout en mobilisant le vocabulaire adapté. L'enseignant raconte alors l'histoire avec la marotte pendant que les élèves manipulent les images des personnages et des éléments convoités. Ils associent l'image du personnage avec l'élément qu'il possède et qu'il doit donner

au personnage suivant. Par exemple, l'image du meunier est placée avec l'image de la farine : cet élément appartient au meunier et est demandé par le boulanger, car il en a besoin pour fabriquer du pain.

La cinquième séance se déroule en atelier dirigé. L'objectif est d'identifier et distinguer ce que chaque personnage possède et demande. Pour cela, un jeu de Kim est proposé par l'enseignant.

La sixième séance est un travail oral et collectif. L'enseignant cherche à faire comprendre aux élèves les besoins de chaque personnage. Pour cela, des questions sont posées aux élèves et l'enseignant crée du lien avec le domaine *Explorer le monde*.

La septième séance consiste en une lecture de l'album par l'enseignant sans présentation des illustrations. Le but ici est de développer la capacité d'écoute des élèves puisqu'il s'agit d'un récit assez long et sans support visuel. Ainsi, l'enseignant souhaite que les élèves parviennent à se construire des images mentales.

La huitième séance consiste en une discussion entre l'enseignant et les élèves. Le but est de comprendre quelques caractéristiques du personnage principal et d'appréhender quelques valeurs de l'histoire comme l'effort, qualité que l'on peut observer chez le protagoniste, le plaisir ou encore le partage. Cette séance s'organise au coin regroupement avec le groupe classe et s'apparente à un débat.

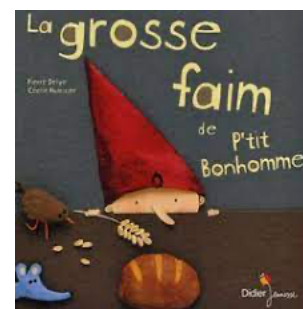
La dernière séance se déroule en tête-à-tête avec l'enseignant. L'élève sollicité effectue un rappel de récit. L'objectif, du point de vue de l'enseignant, est d'évaluer la capacité de l'élève à restituer une histoire et la compréhension globale de l'album. Pour cela, l'élève raconte l'histoire à l'aide de la boîte à raconter mise en place en séance 4 ou bien grâce aux affichages de la classe.

Lors de la mise en œuvre de la séquence, les séances se sont déroulées très souvent lors des moments de regroupement, en classe entière (six séances sur neuf). La séance 5 a pris la forme d'un atelier dirigé durant lequel un jeu de Kim a été effectué. Enfin, la séance 9 était une étape d'évaluation sommative : l'élève effectuait le rappel de récit.

II.1.3. Les outils de la séquence

II.1.3.1. L'album

Afin de mener mon travail de recherches, j'ai décidé de tester l'outil pédagogique de C. Lécullée dans lequel des albums étaient déjà proposés avec leur séquence associée. J'avais alors le choix entre quatre albums. J'ai finalement opté pour l'album de P. Delye et de C. Hudrisier, *La grosse faim de P'tit Bonhomme*.



Il me semble nécessaire de présenter brièvement les grandes lignes de l'histoire. Le personnage principal, P'tit Bonhomme, se lève un matin et a très faim. Il décide donc de se rendre chez le boulanger pour acheter du pain, mais le P'tit Bonhomme n'a pas d'argent. Le boulanger lui propose alors un troc : de la farine contre du pain. Pour satisfaire le boulanger et obtenir du pain, le protagoniste rend visite au meunier pour obtenir de la farine, mais celui-ci réclame un élément en échange de la farine : les grains de blé, indispensables pour fabriquer de la farine. L'histoire de P'tit Bonhomme se poursuit ainsi jusqu'au dernier personnage rencontré, la rivière, qui donne de l'eau au héros en échange de bons soins. A partir de cet instant, P'tit Bonhomme peut effectuer le chemin inverse et procéder aux échanges : de l'eau contre de l'herbe, de l'herbe contre du crottin, du crottin contre des grains de blé, des grains de blé contre de la farine, de la farine contre du pain.

Il s'agit d'un récit en randonnée : les rencontres du personnage sont successives puis il les rencontre une nouvelle fois dans l'ordre contraire, en leur apportant à chacun l'élément convoité. De plus, la forme du récit est particulière, car elle est construite en emboîtement. Le lecteur est plongé progressivement dans l'histoire grâce à un effet de zoom.

II.1.3.2. Les images séquentielles et la marotte

La marotte est celle du personnage principal de l'histoire, P'tit Bonhomme. Elle est construite à partir de l'image photocopiée et plastifiée de P'tit Bonhomme et d'une paille. La marotte est intéressante dans une séquence de compréhension puisqu'elle permet aux élèves de manipuler facilement le personnage et de prendre la parole pour raconter le récit. Elle apparaît lors de la première séance de la séquence et j'ai décidé de la laisser près des images séquentielles, qui sont également mises en place dès la première séance. Les élèves pouvaient donc l'utiliser librement s'ils le souhaitaient. Les images accompagnées de la marotte étaient donc présentes en permanence dans le coin regroupement, dès le début de la séquence.

Les images sont fidèles aux illustrations de l'album (leur format est simplement réduit afin de pouvoir les manipuler plus aisément). Elles permettent alors aux élèves d'associer plus facilement un personnage à l'élément qu'il convoite.



Figure 4 : La couverture de l'album, les images ordonnées et la marotte



Figure 5 : Affichage final

Elles jouent également un rôle important dans la chronologie de l'histoire puisqu'elles retracent l'ordre de rencontre de P'tit Bonhomme avec les personnages. Les élèves peuvent alors raconter l'histoire lorsqu'ils le souhaitent avec la marotte et les images. J'ai également fait le choix, lors de l'évaluation sommative, de laisser les images et la marotte à disposition des élèves s'ils souhaitaient s'appuyer dessus lors du rappel du récit. Toutefois, les élèves qui manipulaient la boîte à raconter lors de l'évaluation sommative et du recueil des données ne disposaient pas de ce matériel.

II.1.3.3. La boîte à raconter

La boîte à raconter est le dispositif mis en place dans le cadre de ma séquence de compréhension. Comme précisé précédemment, j'ai décidé d'introduire la boîte lors de la séance 4 afin que les élèves puissent s'approprier le matériel avant l'évaluation sommative. La séquence et le recueil des données étant réalisés sur une période de deux semaines, soit huit jours de classe, cet outil n'a pas été créé avec les élèves par manque de temps. Je l'ai donc réalisé moi-même.

A l'intérieur de la boîte, les éléments de l'histoire sont intégrés et parmi eux, certains symbolisent un lieu ou encore un personnage de manière abstraite. Par exemple, la ville est représentée sous la forme d'un morceau de tissu coloré. Certains éléments sont toutefois présentés dans la boîte sous leur forme naturelle (l'eau, la farine, le blé, l'herbe) et intégrés dans de petits pots fermés. Il me semblait également plus facile pour les élèves de manipuler des petits pots plutôt que les éléments directement. Ensuite, les éléments sont disposés dans l'ordre chronologique de l'histoire dans la boîte (par exemple, les objets symbolisant la rue et la ville sont placés au-dessus des autres éléments).



Figure 6 : La boîte à raconter



Figure 7 : L'intérieur de la boîte à raconter



Figure 8 : Les éléments présents dans la boîte à raconter

Les éléments dans la boîte					
La signification des éléments	Le P'tit Bonhomme	Le boulanger	Le meunier	Le paysan	Le cheval
Les éléments dans la boîte					
La signification des éléments	Le lit de P'tit Bonhomme	Le pain	La farine	Le blé	Les crottins
Les éléments dans la boîte					
La signification des éléments	La terre	La rivière	La route	La ville	L'eau L'herbe

Tableau 1 : Présentation des éléments de la boîte et leur signification

Après avoir présenté en détail le dispositif choisi ainsi que la séquence pédagogique étudiée, je vais désormais traiter les éléments relatifs au recueil des données. Pour cela, je commencerai par présenter le contexte et les participants. Après m'être attardée sur les conditions de recueil des données, je présenterai les outils de recueil ainsi que la nature des données et enfin, le corpus.

II.2. Le recueil des données

II.2.1. Présentation du contexte

L'expérimentation a été menée dans une classe de maternelle, classe que je partage avec mon binôme et dans laquelle j'effectue mon année de professeur des écoles stagiaire. L'école *Les Lavandes* est située à Épône. La commune se situe en Ile-de-France dans les Yvelines (78680) et compte 6500 habitants. Parmi eux et selon l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques), le taux de personnes actives ayant un emploi s'élève à 69,6% en 2018 et le nombre de chômeurs à la même période

est de 276. On dénombre 4640 personnes non scolarisées de 15 ans et plus et parmi elles, 25,3% ont un CAP, BEP ou équivalent et 9,2% ont un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau bac +5 ou plus.

Au sein des personnes actives de 15 à 64 ans, les catégories socioprofessionnelles sont diverses, mais les professions intermédiaires sont les plus présentes à Épône en 2018. Les agriculteurs, mais aussi les artisans, commerçants et chefs d'entreprise sont moins nombreux. Ainsi, après l'observation du profil de la population, nous pouvons en déduire que la ville d'Épône est majoritairement composée de personnes issues de la classe moyenne. Les habitants occupent principalement des fonctions dites intermédiaires.

L'école accueille quatre classes : une classe de GS (la classe de la directrice), deux classes de PS-MS et notre classe de MS-GS. La classe se composait de 23 élèves lors du recueil des données : 11 élèves en moyenne section et 12 élèves en grande section. La classe accueillait davantage de filles que de garçons : 14 contre 9. Il n'y a pas de PPRE en cours ni de PAI.

II.2.2. Les participants

L'ensemble de la classe a bénéficié du cycle de compréhension mis en place. Parmi eux, certains entendent et/ou pratiquent une autre langue que le français dans la vie familiale. Par exemple, Gabriel entend le portugais au sein du foyer, mais ne pratique pas cette langue avec ses proches (il s'agit ici d'une affirmation des parents de l'enfant lors d'un rendez-vous parents-enseignant). Dans la classe, quelques élèves ont l'arabe comme langue première ; c'est le cas de Yassine par exemple. Le russe est la langue maternelle de Stefania, une élève de moyenne section.

Les cinq élèves sélectionnés pour participer à l'expérimentation sont des enfants des deux niveaux. Mélya, Thomas et Gabriel sont en grande section tandis que Yassine et Arthur sont en moyenne section. J'ai tout d'abord choisi ces élèves, car je souhaitais que les participants aient des âges différents. En ce sens, je n'ai pas sélectionné des élèves d'un même niveau de classe, mais des deux niveaux. Ensuite, je souhaitais solliciter des élèves ayant un niveau de langue similaire (Mélya et Arthur par exemple) en modifiant le support du rappel de récit afin de comparer les résultats. En ce sens, Mélya a utilisé le dispositif spécifique et Arthur le dispositif commun. Mon objectif pour tous les élèves est de vérifier dans quelle mesure l'enfant est capable de « comprendre un texte lu sans autre aide que le langage entendu » (MENJS, 2021 : 9). Pour les enfants rencontrant davantage de difficultés, comme Yassine et Gabriel, j'ai souhaité qu'ils participent à l'expérimentation afin de les aider à développer leur capacité d'écoute, mais également à construire des stratégies de mémorisation afin de mieux comprendre une histoire entendue. Par souci d'équité, les élèves qui n'ont pas utilisé le dispositif lors du recueil des données ont ultérieurement utilisé la boîte à raconter.

Les élèves ont des niveaux de langue très différents. Par exemple, en moyenne section, Yassine et Arthur ont été sollicités pour raconter l'histoire. Le développement du langage oral de ces deux enfants n'est pas égal (ils sont nés à un mois d'intervalle, en 2017). Afin de vérifier si le dispositif retenu permettait aux élèves de progresser, il m'a semblé intéressant de choisir des élèves présentant des compétences langagières hétérogènes.

En grande section, le cas de Mélya et Gabriel est similaire (les deux élèves sont nés à quatre mois d'intervalle). Thomas est un élève de grande section qui pratique la langue française dans la sphère privée.

II.2.3. Conditions de recueil des données

- ***Protocole***

Afin de mener à bien ma phase d'expérimentation, j'ai décidé de recueillir les rappels de récit des élèves avec deux modalités différentes. D'une part, certains élèves racontent l'histoire de *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme* avec la boîte à raconter (le dispositif spécifique). Parmi eux, deux élèves utilisent ce dispositif, Mélya et Thomas. J'ai choisi d'appeler les enfants individuellement, durant le temps d'accueil du matin et/ou de l'après-midi. A ce moment-là, j'ai demandé à l'enfant s'il souhaitait me raconter l'histoire du P'tit Bonhomme (tous les élèves ont accepté de raconter l'histoire, même si celle-ci devait s'effectuer sans la boîte à raconter). Après une réponse positive de l'élève, je lui proposais alors de se saisir du dispositif et de raconter l'histoire à l'aide de celui-ci, dans l'espace de regroupement. L'affiche finale de la séquence de compréhension était exposée dans la classe, mais les élèves utilisant la boîte à raconter ne se sont pas appuyés sur cet outil lors du rappel de récit. De plus, il est important de souligner que je ne suis pas intervenue lors de la restitution de l'histoire. Mon rôle était alors de mobiliser les élèves, de les enrôler dans la tâche et de leur expliciter mes attentes (passation de la consigne).

Dans un deuxième temps, trois élèves racontent l'histoire de *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme* sans la boîte à raconter. Gabriel, Arthur et Yassine s'appuient donc, pour restituer le récit, sur l'affiche présente en classe (il s'agit du dispositif commun). De la même manière, j'ai appelé les élèves individuellement lors du temps d'accueil en demandant à l'enfant s'il souhaitait raconter l'histoire du P'tit Bonhomme. L'élève a à sa disposition l'affichage final sur lequel les images séquentielles sont exposées avec la marotte du protagoniste. Spontanément, les élèves se sont dirigés vers l'affiche, mais n'ont pas saisi la marotte. Je ne suis pas intervenue durant les rappels de récit des élèves.

Le recueil des données s'est déroulé pendant ma période de responsabilité, le 14 janvier 2022. Après avoir mis en place les séances du cycle de compréhension, j'ai choisi les cinq élèves afin de procéder au recueil des données : Thomas, Mélya, Gabriel, Arthur et Yassine. Cette étape s'est déroulée lors de ma

dernière journée en classe après deux semaines de présence à l'école. Le taux d'absentéisme était très élevé : une élève de la classe a été déclarée positive au Covid-19 le vendredi 14 janvier 2022. Il s'agit du jour prévu pour le recueil de données, ce qui a entraîné un départ de la presque totalité des élèves au cours de l'après-midi impactant ainsi le nombre de données relevées. Les élèves choisis au préalable pour effectuer le rappel de récit avec et sans le dispositif n'ont pas pu être tous interrogés : Mélya et Yassine sont les deux élèves choisis au préalable qui ont pu être sollicités.

Étant en période de responsabilité au moment du recueil des données, j'ai pu procéder à l'enregistrement des rappels de récit moi-même. J'ai alors demandé à l'élève interrogé s'il voulait bien me raconter l'histoire du P'tit Bonhomme.

- ***Matériel utilisé (outils de recueil)***

Afin de recueillir les récits racontés par les élèves, j'ai choisi d'enregistrer leurs propos à l'aide d'un smartphone disposant d'un dictaphone.

- ***La nature des données recueillies***

Je dispose donc de plusieurs enregistrements audios ainsi que d'une vidéo. Le nombre de rappels de récit avec le dispositif commun, l'affiche, s'élève à trois. Je dispose de deux enregistrements des rappels de récit avec le dispositif spécifique. Parmi eux, le rappel de récit de Mélya a été filmé. Il m'a semblé intéressant, au vu de ma problématique, de créer un groupe d'élèves ayant un même niveau de langage oral et de les enregistrer individuellement soit avec la boîte soit sans la boîte. Par exemple, Arthur et Mélya ont un niveau de langage oral similaire bien qu'ils soient dans des niveaux de classe différents : j'ai alors décidé de varier les dispositifs utilisés pour leur rappel de récit. Arthur s'est donc appuyé sur le dispositif commun pour effectuer le rappel de récit tandis que Mélya a utilisé le dispositif spécifique, la boîte à raconter.

- ***Le corpus***

Mon corpus se compose de cinq retranscriptions. Parmi elles, quatre retranscriptions sont issues des enregistrements audios et une est issue de l'enregistrement vidéo. Mon corpus rend donc compte des rappels de récit des élèves, mais aussi de l'activité non verbale de ces derniers, tout en indiquant le numéro des tours de parole des locuteurs (*Voir annexes*).

III. Analyses et interprétation des données

Après avoir recueilli mes données, je vais mener dans cette troisième partie un travail analytique et interprétatif des éléments collectés. Pour cela, je présenterai dans un premier temps mes hypothèses puis les outils servant à l'analyse des données. Je confronterai ensuite les résultats des données recueillies avec le dispositif et sans le dispositif afin de questionner ce bilan. Enfin, je terminerai cette troisième partie par une réflexion globale sur le dispositif mis en place et son rôle dans la séquence d'expérimentation menée.

III.1. Hypothèses

Mon mémoire de recherche porte sur la compréhension de l'écrit au cycle 1. Durant ces premières années de scolarisation, les élèves doivent développer et acquérir différentes compétences dans le domaine de l'écrit. Entre autres, ils doivent être capables de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu, en fin de grande section. La compréhension de l'écrit est un domaine complexe de la langue tout d'abord parce qu'il s'agit d'une activité cognitive non palpable. Ensuite, l'accès à la compréhension est difficile, car comme nous l'avons défini dans le cadre théorique, il fait appel à des compétences plurielles (être capable de se créer des images mentales, d'effectuer des inférences, savoir mobiliser ses connaissances encyclopédiques et référentielles, saisir le sens des connecteurs qui lient les phrases, être capable de comprendre le vocabulaire employé, etc.). Je me suis alors questionnée sur la mise en place de cet objet d'apprentissage qui, par sa complexité, nécessite un enseignement. Comme il a été explicité dans le cadre théorique, si nous avons compris un texte, nous pouvons être en mesure de le raconter. J'ai alors décidé d'intégrer dans mon cycle de compréhension un dispositif mobilisant cette activité langagière, en faisant l'hypothèse que la boîte à raconter permet aux élèves de mémoriser plus aisément une histoire puis de restituer le récit.

III.2. Outils d'analyse

Afin d'analyser les propos des élèves enregistrés, je dispose des retranscriptions des interactions langagières. Ce travail permet d'affiner nos observations sur le discours tenu par l'élève puisqu'il fait ressortir des éléments verbaux et non verbaux que nous n'avons pas le temps de prendre en compte par

une simple écoute. La retranscription nous permet de suivre la pensée de l'élève, d'interpréter certains éléments, de les questionner et d'en tirer des conclusions.

Afin d'analyser les retranscriptions, je me suis appuyée sur une grille dans laquelle sont indiqués des critères de compréhension de l'histoire : la motivation du personnage principal, les personnages rencontrés, ce que chaque personnage rencontré possède, ce que chaque personnage demande et pourquoi, l'enchaînement logique (la chronologie, les trocs). Cette dernière est fortement inspirée de la grille évaluative proposée dans le manuel de Lécullée, grille disponible en annexe. A l'intérieur de cet outil, j'ai précisé la nature du support utilisé par l'élève au moment du rappel de récit : la boîte à raconter ou les images séquentielles accompagnées de la marotte. De plus, j'ai décidé dans un premier temps de relever des données quantitatives pour chaque critère afin d'observer leur fréquence d'apparition. J'ai également porté mon regard sur la partie non verbale des interactions. Pour cela, j'ai observé et relevé les pauses dans le discours des élèves. Afin d'en rendre compte, j'ai noté leur fréquence d'apparition dans un tableau sans tenir compte de la longueur des pauses (les pauses courtes, moyennes et longues sont confondues). Dans un deuxième temps, je comparerai les résultats obtenus avec le dispositif spécifique et avec le dispositif commun.

Dans la retranscription du rappel de récit de Thomas, j'ai relevé cinq fois le critère n°1. L'élève a énoncé à plusieurs reprises la motivation du personnage principal de l'histoire, « [...] parce que j'ai faim ». Concernant les personnages rencontrés, cinq ont été nommés sur six présents dans l'histoire. L'élève a confondu le personnage et son élément en parlant de

Comprendre globalement le récit de l'album <i>La Grosse Faim de P'tit Bonhomme</i>					
Dispositifs :	Avec la boîte à raconter			Sans la boîte à raconter (images séquentielles et marotte)	
	Apparaissent dans la restitution :				
Nom de l'élève :	Thomas				
	Critère n°1 :	Critère n°2 :	Critère n°3 :	Critère n°4 :	Critère n°5 :
	La motivation de P'tit Bonhomme	Les personnages rencontrés	Ce que chaque personnage rencontré possède	Ce que chaque personnage demande et pourquoi	L'enchaînement logique : la chronologie (aller-retour, les trocs)
Fréquence d'apparition	5 fois	5/6	10/12	5/7	5/6

« l'eau ». Les éléments possédés par chaque personnage rencontré (critère n°3) ont été nommés 10 fois sur 12. La demande du meunier n'a pas été exprimée (souhait d'obtenir des grains de blé) ainsi que la demande de la rivière (souhait d'être nettoyée). Thomas a énoncé les trocs lors de la restitution du récit, mais n'a pas effectué le chemin retour à l'aide des éléments présents dans la boîte. En ce sens, l'élève n'a pas donné de crottin au paysan, etc.

Dans la retranscription du rappel de récit de Mélya, tous les critères attendus sont présents. Les motivations du personnage principal sont énoncées plusieurs fois, tous les personnages rencontrés sont cités ainsi que l'élément qu'ils possèdent. Mélya rend compte également des demandes de chaque personnage et de l'enchaînement des rencontres de P'tit Bonhomme. En outre, le chemin inverse et les trocs sont effectués par la manipulation des éléments de la boîte à raconter.

Comprendre globalement le récit de l'album <i>La Grosse Faim de P'tit Bonhomme</i>					
Dispositifs :	Avec la boîte à raconter		Sans la boîte à raconter (images séquentielles et marotte)		
	Apparaissent dans la restitution :				
Nom de l'élève :	Mélya				
	Critère n°1 :	Critère n°2 :	Critère n°3 :	Critère n°4 :	Critère n°5 :
	La motivation de P'tit Bonhomme	Les personnages rencontrés	Ce que chaque personnage rencontré possède	Ce que chaque personnage demande et pourquoi	L'enchaînement logique : la chronologie (aller-retour, les trocs)
Fréquence d'apparition	6 fois	6/6	12/12	7/7	6/6

Dans la retranscription du rappel de récit de Gabriel, effectué sans la boîte à raconter, je n'ai relevé aucun propos désignant la motivation de P'tit Bonhomme. Les personnages rencontrés sont annoncés, à l'exception de la rivière. L'enchaînement des rencontres est clair pour le chemin aller, mais des éléments sont manquants pour le retour de P'tit Bonhomme : de ce fait,

Comprendre globalement le récit de l'album <i>La Grosse Faim de P'tit Bonhomme</i>					
Dispositifs :	Avec la boîte à raconter		Sans la boîte à raconter (images séquentielles et marotte)		
	Apparaissent dans la restitution :				
Nom de l'élève :	Gabriel				
	Critère n°1 :	Critère n°2 :	Critère n°3 :	Critère n°4 :	Critère n°5 :
	La motivation de P'tit Bonhomme	Les personnages rencontrés	Ce que chaque personnage rencontré possède	Ce que chaque personnage demande et pourquoi	L'enchaînement logique : la chronologie (aller-retour, les trocs)
Fréquence d'apparition	0 fois	5/6	2/12	1/7	5/6

les trocs ne sont pas clairement énoncés. De plus, les éléments dont disposent les personnages ainsi que les éléments qu'ils convoitent apparaissent rarement dans la restitution de l'histoire par Gabriel. Seul le cheval disposant du crottin est relaté ainsi que la demande de la terre pour obtenir de l'eau.

Dans la retranscription du rappel de récit d'Arthur, effectué sans la boîte à raconter, tous les critères attendus sont présents. Les motivations du protagoniste sont énoncées à plusieurs reprises, les personnages rencontrés sont tous cités ainsi que les éléments qui leur sont associés. Arthur a également fait part des demandes

Comprendre globalement le récit de l'album <i>La Grosse Faim de P'tit Bonhomme</i>					
Dispositifs :	Avec la boîte à raconter		Sans la boîte à raconter (images séquentielles et marotte)		
	Apparaissent dans la restitution :				
Nom de l'élève :	Arthur				
	Critère n°1 :	Critère n°2 :	Critère n°3 :	Critère n°4 :	Critère n°5 :
	La motivation de P'tit Bonhomme	Les personnages rencontrés	Ce que chaque personnage rencontré possède	Ce que chaque personnage demande et pourquoi	L'enchaînement logique : la chronologie (aller-retour, les trocs)
Fréquence d'apparition	6 fois	6/6	12/12	7/7	6/6

des personnages en indiquant pourquoi ces demandes sont faites, comme nous pouvons l'observer dans cet extrait de la retranscription.

Enfin, Arthur a énoncé les rencontres successives des personnages ainsi que les trocs lors du retour de P'tit Bonhomme.

paysan ↓ s'il te plait paysan ↓ donn'moi des grains de blé
 ↓ que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine
 que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain
 pas'que j'ai faim ↓ oh p'tit bonhomme + le le blé y tomb'
 pas du ciel ↑ faut l'aider à pousser ↑ ++ pour ça y faut y
 me faut du crottin ↓ donn' moi du crottin et je te donn'rai
 des grains de blé ↓ ++ y fonce voir le cheval ↓ c :est la

Dans la retranscription du rappel de récit de Yassine, effectué sans la boîte à raconter, j'ai rencontré des difficultés à relever les critères attendus. La motivation du protagoniste n'a pas été explicitée, et l'enchaînement des rencontres successives ainsi que les échanges des éléments n'ont pas été énoncés. Toutefois, quelques personnages rencontrés sont cités ainsi que l'élément possédé par le personnage.

Comprendre globalement le récit de l'album <i>La Grosse Faim de P'tit Bonhomme</i>					
Dispositifs :	Avec la boîte à raconter		Sans la boîte à raconter (images séquentielles et marotte)		
	Apparaissent dans la restitution :				
Nom de l'élève :	Yassine				
	Critère n°1 :	Critère n°2 :	Critère n°3 :	Critère n°4 :	Critère n°5 :
	La motivation de P'tit Bonhomme	Les personnages rencontrés	Ce que chaque personnage rencontré possède	Ce que chaque personnage demande et pourquoi	L'enchaînement logique : la chronologie (aller-retour, les trocs)
Fréquence d'apparition	0 fois	3/6	4/12	3/7	0/6

Voici à présent un tableau rendant compte des pauses des élèves dans leur rappel de récit. Nous pouvons remarquer que ces nombres sont très variables selon les élèves.

Prénom de l'élève :	Nombre de pauses relevé dans la retranscription du rappel de récit :
Thomas (boîte à raconter)	16
Mélya (boîte à raconter)	12
Gabriel (affichage)	5
Arthur (affichage)	17
Yassine (affichage)	3

Tableau 2 : Fréquence d'apparition des pauses

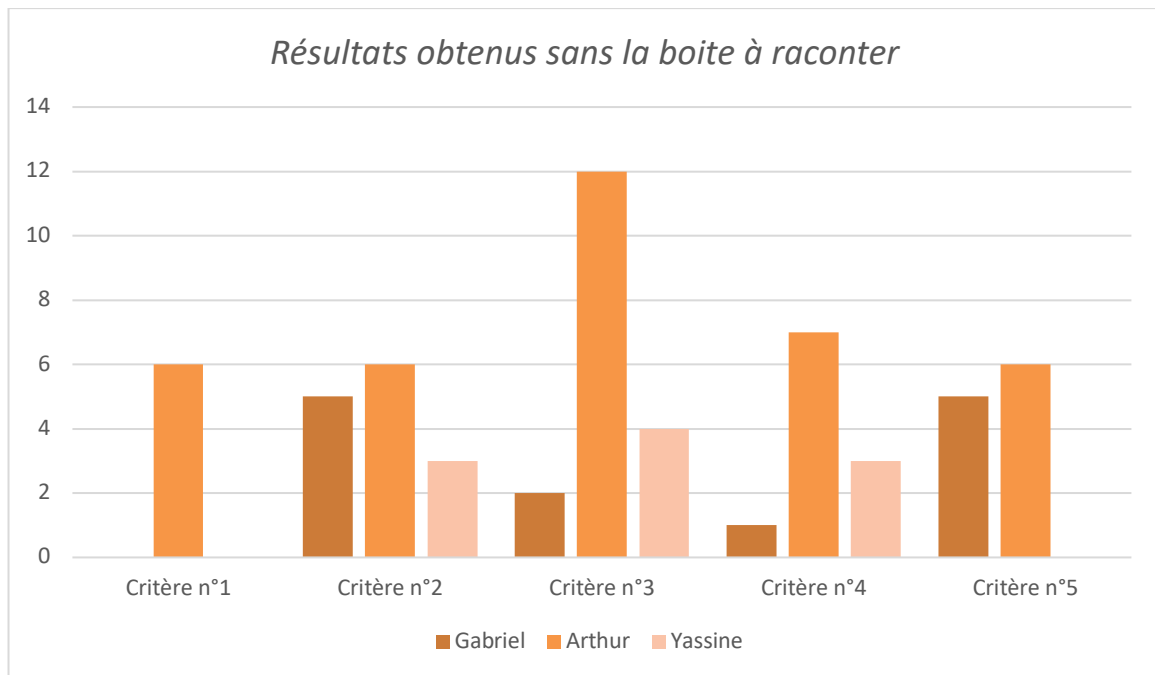
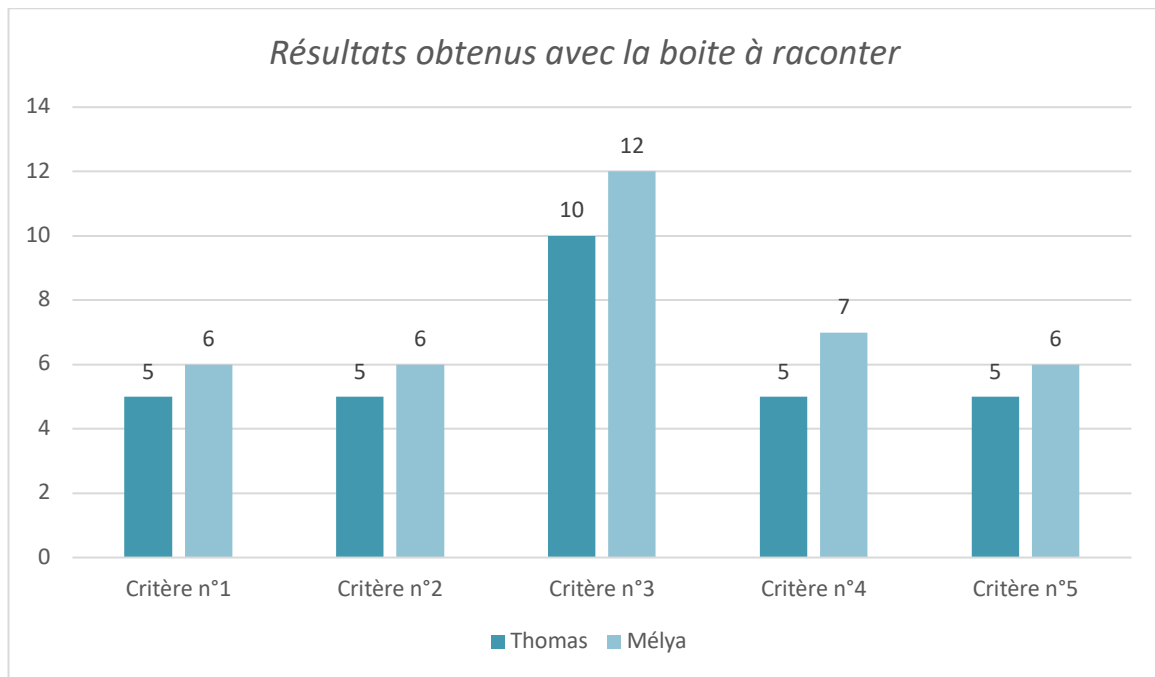
Comme nous pouvons le constater, les pauses apparaissent fréquemment dans les rappels de récit des élèves. Gabriel et Yassine sont les seuls enfants effectuant peu de pauses dans leur restitution.

Il est intéressant de rendre compte de ces résultats, car les pauses dans le discours sont effectuées par le locuteur afin de reprendre son souffle, mais elles sont également révélatrices d'une activité cognitive en cours : « Ces silences recouvrent une intense activité respiratoire et cognitive : le locuteur marque des pauses pour respirer, pour planifier le contenu de son message, pour structurer son énoncé, pour souligner ses idées » (Duez, 1999 : 91). Au vu de ma problématique, il peut être pertinent d'observer les éléments non verbaux dans les discours des élèves puisqu'ils pourraient témoigner d'un temps de mise en relation des éléments de l'histoire et donc du rôle du dispositif spécifique dans le rappel de récit et dans la compréhension de l'histoire. Afin d'affiner mes observations, je vais comparer mes données selon le dispositif utilisé par les élèves.

Observer les rappels de récit des élèves sous l'angle de critères permettant de vérifier la compréhension de l'histoire m'a permis de rendre compte de l'hétérogénéité des résultats. Je constate que les élèves, avec ou sans la boîte à raconter, obtiennent des résultats différents. Afin de rendre compte des données recueillies avec et sans le dispositif mis en place, je vais désormais traiter les résultats obtenus ainsi que les temps de pause selon le dispositif utilisé par l'élève.

III.3. Résultats comparatifs entre les données recueillies avec le dispositif et sans le dispositif

Le premier graphique permet de rendre compte des résultats obtenus avec la boîte à raconter. Les fréquences d'apparition des critères énoncés par les élèves sont presque similaires. Le deuxième graphique permet quant à lui de rendre compte des résultats obtenus sans la boîte à raconter. Nous pouvons constater l'absence de certains critères chez Gabriel et Yassine tandis que dans les propos de Thomas et Mélya, tous les critères sont abordés.



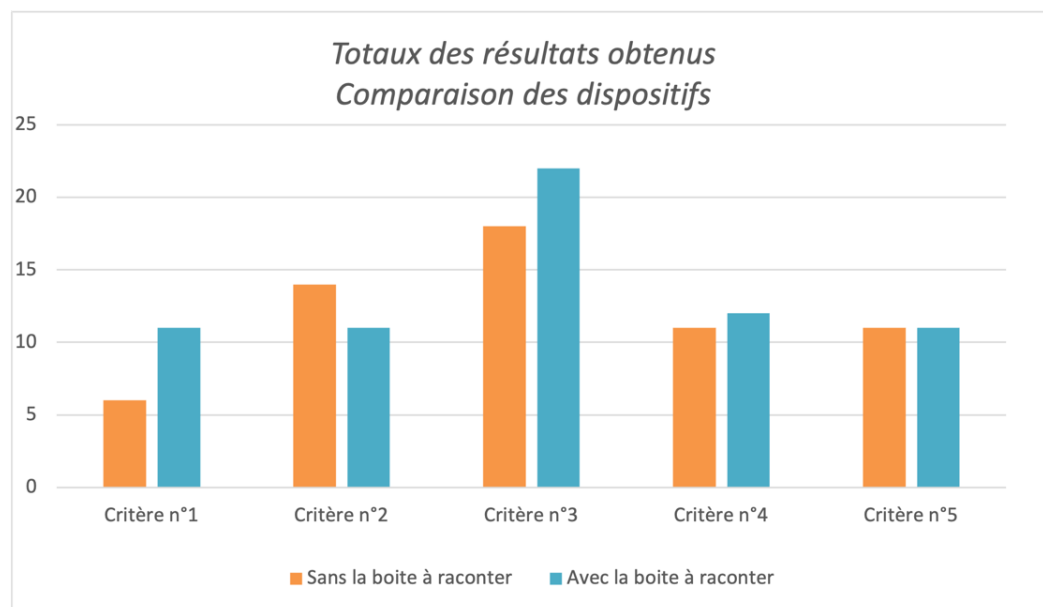
Le troisième graphique permet quant à lui de mettre en avant les résultats obtenus selon le dispositif utilisé par les élèves. Il est important de souligner qu'il y a plus d'élèves interrogés sans la boîte à raconter, ce qui altère les fréquences d'apparition des critères : 60% des élèves sollicités s'appuient sur le dispositif commun tandis que 40% des élèves interrogés utilisent le dispositif spécifique. Toutefois, nous pouvons observer que le critère numéro deux est relaté de manière plus importante sans la boîte à raconter. Les totaux des critères numéro un, trois et quatre apparaissent plus fréquemment dans les propos des élèves utilisant la boîte à raconter. Le critère numéro cinq faisant référence à la chronologie et aux trocs des éléments est présent de manière égale dans les rappels de récit des élèves, qu'importe le

dispositif utilisé. Cet aspect est révélateur, car les élèves s'appuient sur des images séquentielles lors du rappel de récit sans la boîte : le graphique nous permet donc de comprendre que la boîte à raconter ne joue pas un rôle déterminant dans l'appréhension de la chronologie de l'histoire.

Le critère n°1 porte, nous l'avons vu, sur la motivation du personnage principal. Nous pouvons observer qu'il apparaît de manière plus importante dans les rappels de récit des élèves utilisant la boîte à raconter, tout comme les critères numéro trois et quatre. Ces derniers font appel aux éléments que possèdent les personnages ainsi qu'à leurs demandes et à leurs justifications. Nous pouvons donc constater que l'utilisation de la boîte à raconter et de ses objets a un impact sur la mise en lien des éléments présents dans l'histoire. Elle permet également aux élèves de saisir les raisons des actions du protagoniste et d'apprécier l'enchaînement des événements.

Le dernier graphique rend compte du nombre total de pauses relevé en fonction du dispositif

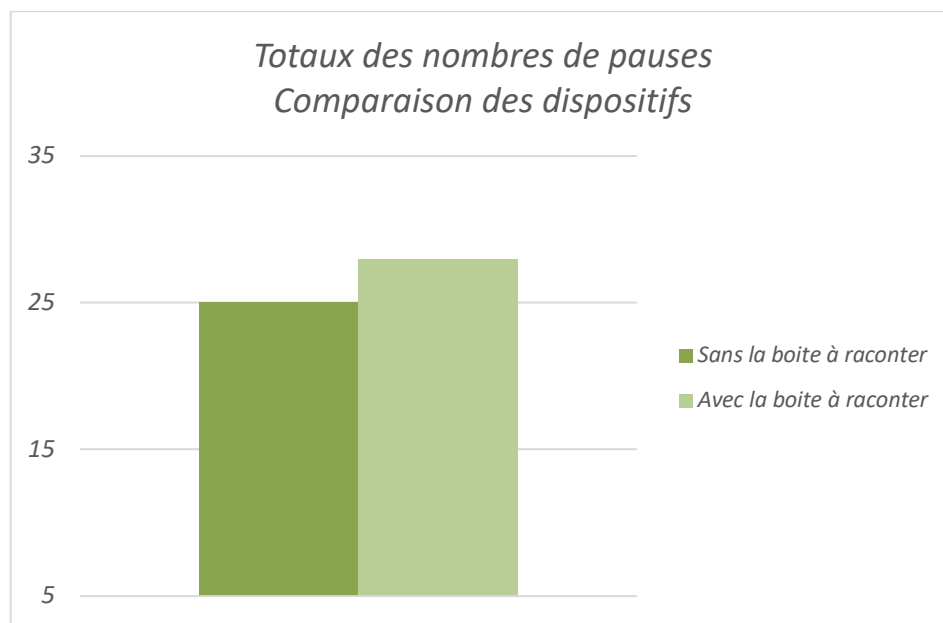
utilisé. Les pauses des élèves utilisant le dispositif commun, Gabriel, Arthur et Yassine ont été additionnées. Les silences dans les rappels de récit de ces enfants sont au nombre de 25.



Les pauses des élèves utilisant le dispositif spécifique, Thomas et Mélya, ont également été additionnées : 28 silences au total sont relevés dans leur rappel de récit.

Avec la boîte à raconter, les enfants sont davantage amenés à produire des silences dans leur discours. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les élèves manipulent plus que les élèves s'appuyant sur l'affiche commune. De ce fait, les enfants marquent une légère rupture dans leur rappel de récit afin de sortir les objets de la boîte puis de les placer. Ces temps de pause plus importants peuvent également témoigner d'une structuration de la pensée des élèves, d'une réflexion quant aux personnages de l'histoire et de leurs éléments. Nous pouvons alors supposer que la boîte à raconter est un dispositif qui invite les élèves à organiser leurs idées, à ordonner les éléments présents dans l'histoire et dans la boîte et favorise la création d'images mentales. Le dispositif spécifique, parce qu'il nécessite une utilisation et une gestion des objets,

permettrait donc aux enfants de construire progressivement leur réflexion ce qui, en outre, facilite la mise en mots de l'histoire.



Comme nous avons pu le voir dans le cadre théorique, pour comprendre un texte entendu il est nécessaire d'avoir un répertoire lexical suffisant riche pour saisir le sens des mots. Il est également important de convoquer ses connaissances référentielles et encyclopédiques afin d'établir des liens entre la fiction et la réalité, de mettre en relation ce qu'il se passe dans l'histoire avec des souvenirs vécus par exemple. Travailler sur les inférences afin de repérer les non-dits du texte est également un enjeu incontournable dans l'apprentissage de la compréhension. Le rappel de récit accompagnant le travail de compréhension fait appel à des capacités diverses comme mémoriser l'histoire, établir des liens entre les personnages, respecter une chronologie des événements. Face aux résultats obtenus après la mise en place du dispositif expérimental, nous pouvons constater que les élèves utilisant le support n'ont pas rencontré de grosses difficultés pour effectuer le rappel de récit : les éléments présents dans l'album ont presque tous été restitués grâce à une remémoration de l'histoire, les raisons des actions des personnages sont justifiées et la chronologie est respectée.

Après avoir analysé et interprété les données, je vais désormais traiter les résultats en rappelant la situation de départ. J'apporterai, en ce sens, des réponses à ma problématique en validant ou non mon hypothèse de départ. Je déterminerai, en outre, les limites de la séquence expérimentale et évoquerai des perspectives possibles. Enfin, je terminerai cette quatrième partie par une réflexion entre mes résultats et ma pratique professionnelle.

IV. Analyse réflexive

IV.1. Rappels de la situation

IV.1.1. Hypothèse de départ et problématique

Ma problématique est la suivante : dans quelle mesure la boite à raconter permet-elle aux élèves de maternelle de comprendre un texte entendu ?

Mon hypothèse de départ était la suivante : la boite à raconter permet aux élèves de mémoriser plus aisément une histoire puis de restituer le récit. Elle favorise également la compréhension d'un texte entendu.

IV.2. Les limites et les perspectives

IV.2.1. Les limites

Durant la séquence expérimentale, la présence de certains éléments a pu altérer les résultats obtenus, c'est pourquoi il est nécessaire d'en rendre compte.

Tout d'abord, les élèves sollicités sans la boite à raconter étaient légèrement plus nombreux que les élèves sollicités avec la boite à raconter. En effet, trois enfants se sont appuyés sur le dispositif commun tandis que deux enfants ont utilisé le dispositif spécifique. De ce fait, le support mis en place demande à être testé sur un nombre d'élèves bien plus important qu'il en a été le cas.

De plus, la boite à raconter a été introduite durant la séquence : le temps de manipulation de la boite par les élèves était alors relativement court. En ce sens, les élèves se sont approprié le support spécifique deux fois environ avant le recueil des rappels de récit. Il est également nécessaire de préciser que le dispositif n'a pas été conçu et réalisé avec les élèves. Cet aspect engendre, il me semble, un temps d'appropriation un peu plus important. J'ai moi-même constitué la boite à raconter, imaginé et intégré les éléments symboliques du récit. Une fois le dispositif confectionné, je l'ai présenté à tous les élèves de la classe dans l'espace de regroupement, en racontant l'histoire.

IV.2.2. Les perspectives

Afin de contourner les obstacles cités précédemment, il serait selon moi envisageable d'intégrer une boîte à raconter au sein d'autres cycles de compréhension. Je pense qu'il serait intéressant d'utiliser une nouvelle fois le dispositif en s'appuyant sur le même type de récit, le récit en randonnée, car celui-ci est abordable et rassurant pour les élèves par sa structure répétitive. Ainsi, la boîte à raconter se prête à ce genre d'album et soutient la mémorisation des éléments de l'histoire souvent nombreux. Néanmoins, l'objectif serait d'étendre l'usage de la boîte à raconter à des types d'albums plus complexes : cela permettrait de mesurer les bénéfices pour les élèves, mais aussi les limites du dispositif. Il me semblerait également intéressant d'élargir les domaines que peut toucher ce dispositif en l'introduisant par exemple dans des séances d'éveil à la diversité des langues. En ce sens, la boîte à raconter serait un support et un prétexte pour découvrir et faire entrer de nouvelles langues dans la classe. Les histoires seraient exploitées dans un premier temps en français puis ces mêmes histoires pourraient être racontées dans une langue étrangère. Celle-ci pourrait être la langue familiale d'un enfant de la classe : ainsi, cela permettrait d'établir un lien entre l'école et la famille d'une part et, d'autre part, les élèves seraient invités à développer leur capacité d'écoute et d'attention tout en considérant la langue comme un objet d'observation.

De plus et pour pallier les limites rencontrées, il serait davantage pertinent de concevoir la boîte à raconter avec les élèves pour permettre, d'une part, une meilleure appropriation des éléments. D'autre part, je pense que l'élaboration de l'outil avec les enfants serait une source motivationnelle pour eux et permettrait, de surcroît, une approche ludique de la culture littéraire. Afin de concevoir le support spécifique avec les élèves, il pourrait être intéressant de croiser les domaines d'apprentissage 1 et 3 du programme du cycle 1 au sein de plusieurs séances. Ces domaines font référence au langage et aux activités artistiques. Nous pouvons donc imaginer que la boîte à raconter serait conçue dans des séances de langage dont les objectifs seraient d'identifier les personnages de l'histoire et leurs caractéristiques physiques et/ou morales ainsi que les principaux éléments présents. Des séances d'art visuel accompagneraient celles dédiées à la compréhension du récit : les élèves pourraient réfléchir ensemble aux différentes manières de représenter les éléments de l'histoire afin de les insérer, par la suite, dans la boîte à raconter. Pour cela, il est donc nécessaire que les élèves parviennent à déterminer les éléments majeurs et les personnages principaux de l'histoire.

Dans le but de questionner le dispositif, il est également indispensable selon moi de porter un regard sur ce qui est proposé par les chercheurs dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage. Goigoux et Cèbe par exemple, proposent d'apprendre à raconter afin, dans un premier temps, de redéfinir les objectifs de la lecture : comprendre pour pouvoir raconter à son tour. Ensuite, les auteurs cherchent au sein de cet apprentissage à stabiliser les connaissances en mémoire et enfin à développer les compétences

langagières telles que le lexique, la syntaxe, l'organisation du discours et le langage d'évocation. Lécullée propose également d'apprendre aux élèves à raconter l'histoire dans le but de la raconter en dehors de l'école. Pour atteindre cet objectif, l'auteur du manuel propose d'enregistrer les élèves et de travailler avec ce support afin de construire les apprentissages. Ensuite, une marionnette amnésique est introduite dans la séquence d'apprentissage et plusieurs étapes d'entraînement sont instaurées. A la fin de la séquence, une carte de conteuse ou de conteur est introduite afin de valider les capacités de restitution des élèves.

IV.3. Rencontre entre les résultats obtenus et ma pratique professionnelle

Après avoir traité et analysé mes données, je constate que les enfants racontent l'histoire en se basant majoritairement sur leur mémoire. Or, comme nous avons pu le voir dans le cadre théorique avec Goigoux et Cèbe, convoquer sa mémoire n'est pas la seule condition requise pour effectuer un rappel de récit, exercice langagier demandant un travail de compréhension en amont. Par ailleurs, le rappel de récit, comme il a été effectué par les élèves participant à l'expérimentation, n'a pas fait l'objet d'une séquence d'apprentissage. Je constate alors que la boîte à raconter, dans le cadre de ce travail de recherche, a permis aux élèves de soutenir la mémorisation des éléments présents dans l'histoire. Le dispositif a également permis aux élèves de créer du lien entre ces éléments et les personnages de l'album tout en aidant à retracer la chronologie des actions. De plus, la boîte à raconter engendre la motivation chez l'élève ce qui lui permet d'entrer plus aisément dans la tâche. Toutefois, nous avons pu constater que les images séquentielles permettaient ce rappel du déroulement des événements successifs.

Mon travail de recherche a donc questionné ma pratique lors de la mise en place de la séquence d'expérimentation. Je me demande alors si la répétition de la motivation du personnage par exemple signifie réellement que l'enfant a saisi le sens de l'histoire. Raconter et réexpliquer une histoire sont-ils synonymes ? Génèrent-ils les mêmes processus cognitifs ? La mise en place d'un exercice oral semblable à des échanges ordinaires et décontextualisés serait-elle pertinente dans le processus de compréhension ? A ce sujet, dans la conférence de consensus de 2016, Bianco explique le rôle de la discussion dans la compréhension. Pour être efficace, la discussion doit avoir des caractéristiques précises et doit user de stratégies de compréhension explicites des textes étudiés. La discussion doit donc se focaliser sur le texte et son contenu : cet échange passe par une identification des idées principales, mais aussi par une comparaison des informations. L'échange se montre intéressant lorsqu'il questionne le texte et son contenu. L'essentiel réside alors dans le cœur du dialogue, dans son contenu et dans sa qualité.

Ce travail de recherche a soulevé différentes questions relatives au métier d'enseignant : comment prendre en compte la diversité des profils des élèves dans son enseignement ? Comment faire pour que les dispositifs mis en place puissent permettre la progression des élèves qui en ont le plus besoin ? Comment faire pour que les élèves les moins en difficulté profitent pleinement des modalités choisies tout en leur permettant de consolider leurs compétences ? Finalement, questionner cet objet d'apprentissage m'a permis d'améliorer ma pratique professionnelle puisque ce cheminement a, tout d'abord, enrichi mes connaissances dans ce domaine spécifique de la langue. J'ai pu également mesurer la complexité de cet enseignement puisqu'il m'a permis d'adopter un nouveau point de vue dans la lecture, celui de l'enfant non-lecteur face aux spécificités du monde de l'écrit. En tant qu'enseignante, j'ai pu alors saisir l'enjeu qui se profilait derrière une seule compétence attendue en fin de cycle 1 et de la portée de cet enseignement dans la scolarité de l'enfant.

Conclusion

« On peut être aujourd'hui assuré qu'un travail relatif à la compréhension des textes est efficace avant même que les obstacles au déchiffrage soient levés. Plus tôt, les enfants sont confrontés à des textes écrits lus par l'enseignant, plus tôt, ils peuvent se constituer un capital de connaissances relatives à l'écrit et à sa culture » (Elalouf, Cogis, Gourdet, 2011 : 33-44). En effet, nous avons vu que les apprentissages menés à l'école primaire ont des objectifs qui s'inscrivent au-delà de la classe et de l'école. Apprendre à comprendre, à lire et à écrire sont des fondamentaux pour évoluer ensemble puisque nous vivons dans une société littératiée.

Nous avons également vu que dès l'école maternelle, il est demandé à des élèves non-lecteurs de comprendre un texte écrit : pour cela, j'ai décidé de mettre en place un dispositif expérimental, la boîte à raconter, afin de vérifier dans quelle mesure elle permet aux élèves de saisir le sens d'un texte. A partir de ce qui a été analysé précédemment, nous pouvons constater que le dispositif permet aux élèves de construire une certaine chronologie de l'histoire, tout comme les images séquentielles. En outre, il facilite la mémorisation de nombreux détails et permet aux élèves d'établir des liens entre les éléments de l'histoire, des liens favorisés par les pauses que sont amenés à faire les élèves dans leur discours.

A la suite de cette expérimentation, je me suis questionnée sur la mise en œuvre de ce support dans le cadre du développement du langage oral chez le jeune enfant. Cet aspect ouvre la voie à de nouvelles hypothèses : dans quelle mesure la boîte à raconter permettrait-elle de développer le langage oral chez les enfants en maternelle ? Dans le cadre de l'école inclusive, principe renforcé par les événements internationaux actuels, intégrer cet outil à l'école élémentaire serait-il pertinent au sein d'unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en vue de l'apprentissage du français comme langue étrangère ?

Bibliographie

Bennabi-Bensekhar, M., Sarot, A. & Moro, M. (2017). Langage, pratiques de littératie et apprentissage de l'écrit. *La psychiatrie de l'enfant*, 60, 371-390. [en ligne].

Disponible sur <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/psy.602.0371>

(Consulté le 19/02/2022).

Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

Bosson, M., Hessels, M. & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1, 14-20. [en ligne].

Disponible sur <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>

(Consulté le 16/03/2022).

Brigaudiot, M. (2012). Sciences du langage. *Le français aujourd'hui*, 179, 129-138. [en ligne].

Disponible sur <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0129>

(Consulté le 24/04/2022).

Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66. [en ligne].

Disponible sur <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/lfa.179.0051>

(Consulté le 20/02/2022).

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36. [en ligne].

Disponible sur <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021>

(Consulté le 25/02/2022).

CNESCO (2016). Conférence de consensus : lire, comprendre, apprendre.

Delye, P. & Hudrisier, C. *La grosse faim de P'tit Bonhomme*, Didier Jeunesse, 2012, coll. « Les P'tits Didier ».

Duez, D. (1999). La fonction symbolique des pauses dans la parole de l'homme politique. *Faits de langue*, n°13, Mars 1999. 91-97.

Eduscol. (2015). Documents d'accompagnement. (MEN-DGESCO, Éd.). Partie IV.3 La littérature de jeunesse.

Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions#lien3>

(Consulté le 23/02/2022).

Elalouf, M., Cogis, D. & Gourdet, P. (2011). Maîtrise de la langue à l'école et au collège : Progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le français aujourd'hui*, 173, 33-44. [en ligne].

Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.173.0033>

(Consulté le 26/04/2022).

Fijalkow, J. & Liva, A. (1994). 14. Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : Construction d'un outil d'évaluation. Dans : Jacques Grégoire éd., *Évaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 225-247). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. [en ligne].

Disponible sur <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/dbu.grego.1994.01.0225>
(Consulté le 20/02/2022).

Lécullée, C. *Au cœur des albums*, Paris, Hatier, 2020, coll. « Autour des albums ».


Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021.

Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>
(Consulté le 30/10/2021).

Perdriault, M. (2014). 1. Qu'est-ce que la littérature ? Dans : M. Perdriault, *L'écriture créative : Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres* (pp. 11-20). Toulouse : Érès.

Annexes

Annexe 1 : Plan de séquence de C. Lécullée

<p><u>Domaine d'apprentissage :</u> Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.</p> <p>Attendus de fin de cycle 1 :</p> <p>L'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage oral raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. <p>L'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. 		<p><u>Titre de la séquence :</u> La grosse faim de P'tit Bonhomme</p> 
N° de Séance/durée	Objectifs spécifiques	Modalités de travail
<p><u>Séance n°1 :</u> Écouter l'histoire racontée avec une marionnette.</p>	<p>Écouter l'histoire racontée. Comprendre la motivation principale de P'tit Bonhomme : il agit, car il a faim. Identifier d'une manière générale la structure « rencontres successives en aller et retour » et la logique de ce trajet : les trocs successifs pour obtenir de dont chacun a besoin. Commencer à identifier les différents protagonistes et le contenu de leur demande. Comprendre les mots désignant les personnages et les éléments convoités.</p>	<p>Groupe classe (dans l'espace de regroupement).</p>
<p><u>Séance n°2 :</u> Écouter l'histoire lue avec l'album.</p>	<p>Découvrir l'album et écouter l'histoire lue.</p>	<p>Groupe classe (dans l'espace de regroupement).</p>
<p><u>Séance n°3 :</u> Représenter P'tit Bonhomme (MS) ou représenter une étape du récit (GS).</p>	<p>Mieux identifier les personnages et leurs spécificités. Comprendre et commencer à nommer les personnages et les éléments convoités : boulanger, pain, meunier, farine, paysan, grains de blé, cheval, crottin, herbe, rivière, eau.</p>	<p>Activité individuelle puis groupe classe.</p>
<p><u>Séance n°4 :</u> Identifier et distinguer ce que chacun possède et demande.</p>	<p>Associer les personnages à ce qu'ils possèdent et savoir ce qu'ils convoitent. Identifier l'ordre logique des rencontres en aller et retour. Comprendre et utiliser le vocabulaire défini. Dire la comptine : « donne-moi... que je donnerai... qui me donnera... parce que j'ai faim ! ».</p>	<p>Groupe classe (dans l'espace de regroupement).</p>
<p><u>Séance n°5 :</u> Jeux de Kim.</p>	<p>Identifier et distinguer ce que chacun possède et demande.</p>	<p>Petits groupes (atelier dirigé).</p>

<u>Séance n°6 :</u> Comprendre les besoins de chaque personnage.	Comprendre la cause de la demande de chaque personnage. Identifier l'enchaînement logique de la progression de l'histoire. Identifier les personnages et les actions sur la double page montrant les échanges avec le paysan, le meunier et le boulanger. Comprendre et utiliser le vocabulaire défini. Utiliser les structures syntaxiques de causalité avec <i>pourquoi</i> et <i>parce que</i> .	Groupe classe (dans l'espace de regroupement).
<u>Séance n°7 :</u> Écouter la lecture du texte de l'album.	Développer sa capacité à écouter, à se construire des images mentales, à convoquer des références, à mobiliser son langage intérieur pour comprendre l'histoire uniquement à partir des mots lus.	Groupe classe (dans l'espace de regroupement).
<u>Séance n°8 :</u> Comprendre le personnage de P'tit Bonhomme et appréhender quelques valeurs de l'histoire.	Comprendre certaines caractéristiques du personnage. Appréhender quelques valeurs de l'histoire liées au partage, au plaisir et à l'effort.	Groupe classe (dans l'espace de regroupement).
<u>Séance n°9 :</u> Effectuer un rappel de récit.	Raconter l'histoire (produire un discours narratif). Utiliser le vocabulaire approprié. Utiliser les formes syntaxiques lors de la séquence.	Activité individuelle (tête-à-tête avec l'enseignant).

Annexe 2 : Code des retranscriptions

Ens.	enseignante	=	enchaînement rapide avec le tour de parole précédent
Tho.	Thomas	:	allongement phonémique
Mél.	Mélya	↑	intonation montante
Gab.	Gabriel	↓	intonation descendante
Art.	Arthur	MAJUSCULE	volume sonore plus élevé
Yas.	Yassine	++	silence
+	courte pause	+++	silence égal ou supérieur à 5 secondes
'	Sons omis		

Annexe 3 : Corpus

*Retranscription du rappel de récit de Thomas, grande section
(utilisation de la boîte à raconter)*

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Tho.	et vais apprendre à lire	
2	Ens.	allez je t'écoute je t'écoute + vas-y c'est à toi d'me raconter l'histoire ↓	
3	Tho.	pourquoi on enlève pas ah si on enlève=	Th. manipule la boîte et tente d'enlever le nœud qui entoure le dispositif
4	Ens.	tu peux l'enlever le nœud hein ++ regarde tu peux tirer oui	
5	Tho.	a:lors attend rire ça c'est la ville ça ça me dit quelque chose	Th. enlève le couvercle de la boîte
6	Ens.	tu peux me raconter hein	
7	Tho.	ouais + l'histoire commence ++ il était une fois y une ville y avait une rue dans la rue y avait une maison ↑ dans la maison y avait une chambre et un lit ↑ et sous le lit y avait + petit bonhomme + tout vide ++ y court chez le boulangerie +++ boulanger donn'moi du pain pas'que j'ai faim + ok ok ++ voilà que je te propose va chez le meunier et donn'moi de la farine et je te donn' : rai du pain -eunier donn'moi de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain pas'que j'ai faim ↓ ++ voilà qu'est-ce que j'te propose va chez le meunier et je et je te donn'rai +++ de ok euh déjà euh paysan ah paysan donn'moi de euh euh des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donnera de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donnera du pain pas'que j'ai faim ↓ +++ voilà qu'est c'que je te propo va voir le cheval et et donn' lui du crottin ++ cheval donn'moi du crottin que je : donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au euh au euh au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai faim +++ voilà ce que je te propose va va va voir la terre et donn'lui du du euh de l'herbe ++ terre terre donn'moi de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai faim ↓ + va voir l'eau voilà qu'est ce que je te propose va voir l'eau +++ miam miam miam c'est bon alors	Th. sort les éléments de la boîte (le tissu coloré, le carton gris, le légo vert, le triangle rouge) Th. sort le boulanger et le pain, puis le meunier et le pot de farine, etc. Th. dispose les éléments de l'histoire sur le tissus coloré, placé au sol (choix de l'élève)

8	Ens.	Et c'est fini ↑	
9	Tho.	C'est fini ↑	
<u>Temps</u> : 4,58''			

Retranscription du rappel de récit de Mélya, grande section (utilisation de la boîte à raconter

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Mél.	il était une fois y avait une ville et dans cette ville y avait une rue ↓ dans cette rue ↑ y avait une MAISON et dans cette maison y avait une chambre ↓ dans cette chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme qui dormait ↓ et dans p'tit bonhomme y avait un ventre vide qui avait très très faim il se leva sorta d'son pyjama et il metta ses habits et couru à la boulangerie ++ boulanger donn'moi du pain s'il te plait pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme moi je ne donn' pas le pain je le vends voilà ce que je te propose donn'moi de la farine et je te donn'rai du pain ++ c'est d'la vraie farine=	Mél. sort les éléments de la boîte au fur et à mesure dans l'ordre suivant : le tissu coloré, le carton gris, le légo vert, le triangle rouge, le boulanger, le pain, le meunier, le pot de farine, le paysan, le pot de blé, le cheval, le pot de crottin, le papier marron, le pot d'herbe, le papier crépon bleu, le pot d'eau Le tissu coloré est placé au sol et les éléments sont disposés sur le tissu
2	Ens.	Hum ↑	
3	Mél.	Meunier donn'moi de la farine que je donn'rai au boulanger qui me qui me donn'ra du pain pas'que j'ai faim oh p'tit bonhomme je ne donn'pas la farine je la vends je ne mouds pas pour rien ↓ + voilà ce que je te propose ↓ ++ donn'moi du des grains de blé et je te donn'rai de la farine ↓ +++ paysan donn'moi des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme le blé ne tomb' pas du ciel du ciel il il vient de la TERRE voilà ce que je te propose donn'moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé +++ cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme je voudrais bien moi mais je n'ai plus rien à manger + voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'herbe et et j'te donn'rai du crottin ++ terre donne mou donn'moi de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'ra au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme j'aimerais bien	Mél. manipule les objets selon l'ordre d'arrivée des personnages et des éléments dans l'histoire Mél. déplace le triangle rouge face au personnage rencontré, sur le tissu coloré

		moi mais je suis toute sèche ↑ voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'eau et je te donn'rai de l'herbe ↓ p'tit bonhomme court à la rivière chui étonnée qu'c'est d'la vraie eau	
4	Ens.	rire	
5	Mél.	++ rivière donn' moi de l'eau que je donn'rai à la terre qui me donn'ra de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au au au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM p'tit bonhomme d'accord, mais d'abord tu me ran: ges p'tit bonhomme se met à l'action ↓ et voilà maint'nant tu peux te servir +++ et voilà ↓ il est rentré chez lui	Mél. tient le triangle rouge dans une main et change les éléments de place dans l'ordre suivant : Le pot d'eau est placé devant le papier marron, le pot d'herbe est placé devant le cheval, le pot de crottin et placé devant le paysan, le pot de grains est placé devant le meunier, le pot de farine est placé devant le boulanger et le pain est placé sur le carton gris ainsi que le triangle rouge
6	Ens.	très bien ↑ merci Mélya	
<u>Temps</u> : 5,55''			

Retranscription du rappel de récit de Gabriel, grande section (sans dispositif)

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Gab.	y avait un' ville dans la ville y avait un' RUE dans dans la rue y avait un' maison ↓ dans la maison y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y a un ventre tout vide ↑ + et après y va chez y va chez euh + rire y va chez le boulangerie après y va chez le meunier chez le paysan après y va chez le cheva: l y va chez le cheval pour chercher du crottin ++ y a la terre elle a besoin de l'eau +++ l'herbe elle a poussé elle avait besoin de l'eau +++ après y va chez le cheval chez le paysan chez le paysan et chez le boulangerie et après y revient sur sa maison ↓	Gab. se tient debout face au tableau sur lequel les images des personnages et des éléments sont présents, dans l'ordre Gab. regarde ce tableau tout au long du rappel de récit Gab. ne manipule pas la marotte du personnage principal
2	Ens.	mais est-ce qu'il a eu du pain alors ↑	
3	Gab.	euh oui	
4	Ens.	d'accord ↓	
Temps : 3,10''			

Retranscription du rappel de récit d'Arthur, moyenne section (sans dispositif)

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Art.	<p>il était une fois y avait un' rue ↓ dans la rue y avait un' maison et dans la maison y avait une chambre et dans la chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y avait un ventre tout vide ↓ + y court chez le boulanger pour pour lui demander du pain ↑ boulanger s'il te plait donn' moi des pain pas'que j'ai FAIM + mais p'tit bonhomme ↓ non ↓ je ne le donne pas mon pain je le VENDS c'est comme ça que je gagne la croute ↓ mais je n'ai pas de sous : voilà que c'que je te propose ↓ donn' moi de la farine et je te donn' rai du pain + le p'tit bonhomme fon :ce au meunier + il lui demande s'il te plait meunier donn'moi de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ mais p'tit bonhomme ↓ moi ↓ je le donne PAS ma farine ↓ je la vends ↑ mais je n'ai pas de sous : ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn'moi des grains de blé et je te donnerai de la farine ↓ + y fonce voir le paysan ↓ s'il te plait paysan ↓ donn'moi des grains de blé ↓ que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai faim ↓ oh p'tit bonhomme + le le blé y tomb' pas du ciel ↑ faut l'aider à pousser ↑ ++ pour ça y faut y me faut du crottin ↓ donn' moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé ↓ ++ y fonce voir le cheval ↓ c :est la bonn' adresse ↓ + s'il te plait cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ + mais je n'ai plus rien à manger ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn'moi de l'herbe et je te donn'rai du crottin ↓ petit bonhomme fonce voir la terre pour lui demander mais la terre était toute sèche ↓ y se baissa pour parler à la terre ↓ terre donn' moi de l'herbe s'il te plait ↓ oui je voudrais bien moi mais t'as vu ↓ moi ↓ j'ai pu d'herbe je suis tout' sèche ↓ + le petit bonhomme fonce voir la rivière lui demande rivière ↑ rivière ↑ donn' moi de la de l'eau que je donn'rai à la terre que je donn'rai qui me donn'ra de de de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra du blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai + au paysan au boulanger + qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM ↑ je voudrais bien moi mais</p>	<p>Art. se tient debout près du dispositif commun (l'affiche)</p> <p>Art. regarde le dispositif tout au long du rappel de récit</p> <p>Art. ne manipule pas la marotte du personnage principal</p>

	<p>t'as vu ↑ ce matin ↑ j'ai pas eu l'temps de faire mon lit ++ petit bonhomme se met au travail ↓ + il avait arrangé les galets et les branches d'arbre ↓ et les feuilles ↓ + maint'nant tu peux te servir ↓ ++ je petit bonhomme fonce voir la terre lui de lui dit de l'eau ↓ encore s'il te plait ↓ encore s'il te plait et prenda une de l'herbe lui donnera au cheval que que que il prenda le crottin qui qui donn' au paysan qui me donne qui a donné du blé ↓ que il donn'rait au meunier qui lui a donné de la farine qui a donné au boulanger qui qui lui a donné du pain pac'que il avait faim ↓ et voilà ↓ voilà ↓</p>	
<p><u>Temps</u> : 5,35''</p>		

Retranscription du rappel de récit de Yassine, moyenne section (sans dispositif)

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Yas.	Le bonhomme il est il était parti au pain le bouanger il a dit nan il a dit nan y faut pas du pain il a deman il a demandé à la ++ à à pour creuser ↑ là il a dit demander d'la graine il a dit nan ↓ il a dit d'la f : il a dit n : le chev : + et il a dit qu'il faut pas si ça le truc là qui mange et le il a dit il a dit le bonhomme il nous faut des crottins du cheval il a dit nan ↓ et il a dit la terre la dit la terre j'ai soif et après il a rangé tout et après après après il a renversé plein de l'eau après il a il a renversé ++ et après après c'est fini l'histoire si ça recommence on aura l'droit ↓	Yas. se tient debout lors du rappel de récit Yas. observe le dispositif commun (l'affiche), mais ne s'en approche pas Yas. ne manipule pas la marotte du personnage principal
<u>Temps</u> : 1,19''			

Annexe 5 : Les critères d'évaluation

Fréquences d'apparition des critères énoncés par Thomas

Critère n°1 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
7	Tho.	<p>ouais + l'histoire commence ++ il était une fois y une ville y avait une rue dans la rue y avait une maison ↑ dans la maison y avait une chambre et un lit ↑ et sous le lit y avait + petit bonhomme + tout vide ++ y court chez le boulangerie +++ boulanger <u>donn'moi du pain</u> <u>pac'que j'ai faim</u> + ok ok ++ voilà que je te propose va chez le meunier et <u>donn'moi de la farine</u> et je te <u>donn'</u> : rai du pain -eunier <u>donn'moi de la farine</u> que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain <u>pac'que j'ai faim</u> ↓ ++ voilà qu'est-ce que j'te propose va chez le meunier et je et je te <u>donn'rai</u> +++ de ok euh déjà euh paysan ah paysan <u>donn'moi de euh euh</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me donnera de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me donnera du pain <u>pacque j'ai faim</u> ↓ +++ voilà qu'est cque je te <u>propo</u> va voir le cheval et <u>et donn'</u> lui du crottin ++ cheval <u>donn'moi du crottin</u> que je : <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je donnerai au euh au euh au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain <u>pac'que j'ai faim</u> +++ voilà ce que je te propose va <u>va va</u> voir la terre et <u>donn'lui du du</u> du euh de l'herbe ++ terre terre <u>donn'moi de l'herbe</u> que je <u>donn'rai</u> au cheval qui me <u>donn'ra</u> du crottin que je <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain <u>pac'que j'ai faim</u> ↓ + va voir l'eau voilà qu'<u>est ce</u> que je te propose va voir l'eau +++ miam <u>miam</u> miam, c'est bon alors</p>	

Critère n°2 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
7	Tho.	<p>ouais + l'histoire commence ++ il était une fois y une ville y avait une rue dans la rue y avait une maison ↑ dans la maison y avait une chambre et un lit ↑ et sous le lit y avait + petit bonhomme + tout vide ++ y court chez le boulangerie +++ boulangier donn'moi du pain pac'que j'ai faim + ok ok ++ voilà que je te propose va chez le meunier et donn'moi de la farine et je te donn' : rai du pain -eunier donn'moi de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain pac'que j'ai faim ↓ ++ voilà qu'est-ce que j'te propose va chez le meunier et je et je te donn'rai +++ de ok euh déjà euh paysan ah paysan donn'moi de euh euh des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donnera de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donnera du pain pacque j'ai faim ↓ +++ voilà qu'est cque je te propo va voir le cheval et et donn' lui du crottin ++ cheval donn'moi du crottin que je : donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donnerai au euh au euh au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pac'que j'ai faim +++ voilà ce que je te propose va va va voir la terre et donn'lui du du euh de l'herbe ++ terre terre donn'moi de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pac'que j'ai faim ↓ + va voir l'eau voilà qu'est ce que je te propose va voir l'eau +++ miam miam miam. c'est bon alors</p>	

Critère n°3 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
7	Tho.	<p>ouais + l'histoire commence ++ il était une fois y une ville y avait une rue dans la rue y avait une maison ↑ dans la maison y avait une chambre et un lit ↑ et sous le lit y avait + petit bonhomme + tout vide ++ y court chez le boulangerie +++ boulangier donn'moi du pain pac'que j'ai faim + ok ok ++ voilà que je te propose va chez le meunier et donn'moi de la farine et je te donn' : rai du pain -eunier donn'moi de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain pac'que j'ai faim ↓ ++ voilà qu'est-ce que j'te propose va chez le meunier et je et je te donn'rai +++ de ok euh déjà euh paysan ah paysan donn'moi de euh euh des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donnera de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donnera du pain pacque j'ai faim ↓ +++ voilà qu'est cque je te propo va voir le cheval et et donn' lui du crottin ++ cheval donn'moi du crottin que je : donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donnerai au euh au euh au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pac'que j'ai faim +++ voilà ce que je te propose va va va voir la terre et donn'lui du du du euh de l'herbe ++ terre terre donn'moi de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pac'que j'ai faim ↓ + va voir l'eau voilà qu'est ce que je te propose va voir l'eau +++ miam miam miam c'est bon alors</p>	

Critère n°4 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
7	Tho.	<p>ouais + l'histoire commence ++ il était une fois y une ville y avait une rue dans la rue y avait une maison ↑ dans la maison y avait une chambre et un lit ↑ et sous le lit y avait + petit bonhomme + tout vide ++ y court chez le boulangerie +++ boulanger <u>donn'moi du pain</u> pac'que j'ai faim + ok ok ++ voilà que je te propose va chez le meunier et <u>donn'moi de la farine</u> et je te <u>donn'</u> : rai du pain -eunier <u>donn'moi de la farine</u> que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain pac'que j'ai faim ↓ ++ voilà qu'est-ce que j'te propose va chez le meunier et je et je te <u>donn'rai</u> +++ de ok euh déjà euh paysan ah paysan <u>donn'moi de euh euh</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me donnera de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me donnera du pain pacque j'ai faim ↓ +++ voilà qu'est c'que je te <u>propo</u> va voir le cheval et <u>et donn'</u> lui du crottin ++ cheval <u>donn'moi du crottin</u> que je : <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je donnerai au euh au euh au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain pac'que j'ai faim +++ voilà ce que je te propose va va va voir la terre et <u>donn'lui du du</u> du euh de l'herbe ++ terre terre <u>donn'moi de l'herbe</u> que je <u>donn'rai</u> au cheval qui me <u>donn'ra</u> du crottin que je <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain pac'que j'ai faim ↓ + va voir l'eau voilà qu'<u>est ce</u> que je te propose va voir l'eau +++ miam miam miam c'est bon alors</p>	

Critère n°5 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
7	Tho.	<p>ouais + l'histoire commence ++ il était une fois y une ville y avait une rue dans la rue y avait une maison ↑ dans la maison y avait une chambre et un lit ↑ et sous le lit y avait + petit bonhomme + tout vide ++ y court chez le boulangerie +++ boulanger <u>donn'moi</u> du pain <u>pas'que j'ai faim</u> + ok ok ++ voilà que je te propose va chez le meunier et <u>donn'moi</u> de la farine et je te <u>donn'</u> : rai du pain -eunier <u>donn'moi</u> de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain <u>pas'que j'ai faim</u> ↓ ++ voilà qu'est-ce que j'te propose va chez le meunier et je et je te <u>donn'rai</u> +++ de ok euh déjà euh paysan ah paysan <u>donn'moi</u> de euh euh des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me donnera de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me donnera du pain <u>pasque j'ai faim</u> ↓ +++ voilà qu'est c'que je te <u>propo</u> va voir le cheval et <u>et donn'</u> lui du crottin ++ cheval <u>donn'moi</u> du crottin que je : <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au euh au euh au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain <u>pas'que j'ai faim</u> +++ voilà ce que je te propose va va va voir la terre et <u>donn'lui</u> du du du euh de l'herbe ++ terre terre <u>donn'moi</u> de l'herbe que je <u>donn'rai</u> au cheval qui me <u>donn'ra</u> du crottin que je <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain <u>pas'que j'ai faim</u> ↓ + va voir l'eau voilà qu'<u>est ce</u> que je te propose va voir l'eau +++ miam miam miam c'est bon alors</p>	
8	Ens.	Et c'est fini ↑	
9	Tho.	C'est fini ↑	
<u>Temps</u> : 4,58''			

Fréquences d'apparition des critères énoncés par Mélya

Critère n°1 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Mél.	il était une fois y avait une ville et dans cette ville y avait une rue ↓ dans cette rue ↑ y avait une MAISON et dans cette maison y avait une chambre ↓ dans cette chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme qui dormait ↓ et dans p'tit bonhomme y avait un ventre vide qui avait très très faim il se leva sorta d'son pyjama et il metta ses habits et couru à la boulangerie + boulanger donn'moi du pain s'il te plaît pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme moi je ne donn' pas le pain je le vends voilà ce que je te propose donn'moi de la farine et je te donn'rai du pain + c'est d'la vraie farine»	Mél. sort les éléments de la boîte au fur et à mesure dans l'ordre suivant : le tissu coloré, le carton gris, le légo vert, le triangle rouge, le boulanger, le pain, le meunier, le pot de farine, le paysan, le pot de blé, le cheval, le pot de crottin, le papier marron, le pot d'herbe, le papier crépon bleu, le pot d'eau
2	Ens.	Hum ↑	
3	Mél.	Meunier donn'moi de la farine que je donn'rai au boulanger qui me qui me donn'ra du pain pas que j'ai faim oh p'tit bonhomme je ne donn'pas la farine je la vends je ne mouds pas pour rien ↓ + voilà ce que je te propose ↓ + donn'moi du des grains de blé et je te donn'rai de la farine ↓ + paysan donn'moi des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme le blé ne tomb' pas du ciel du ciel il vient de la TERRE voilà ce que je te propose donn'moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé ++ cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme je voudrais bien moi mais je n'ai plus rien à manger + voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'herbe et es j'te donn'rai du crottin ++ terre donne mou donn'moi de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme j'aimerais bien moi mais je suis toute sèche ↑ voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'eau et je te donn'rai de l'herbe ↓ p'tit bonhomme court à la rivière chui étonnée qu'c'est d'la vraie eau	

4	Ens.	rire	
5	Mél.	++ rivière donn'moi de l'eau que je donn'rai à la terre qui me donn'ra de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au au au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM p'tit bonhomme d'accord mais d'abord tu me ran; ges p'tit bonhomme se met à l'action ↓ et voilà maint'nant tu peux te servir +++ et voilà ↓ il est rentré chez lui	Mél. tient le triangle rouge dans une main et change les éléments de place dans l'ordre suivant : Le pot d'eau est placé devant le papier marron, le pot d'herbe est placé devant le cheval, le pot de crottin et placé devant le paysan, le pot de grains est placé devant le meunier, le pot de farine est placé devant le boulanger et le pain est placé sur le carton gris ainsi que le triangle rouge
6	Ens.	très bien ↑ merci Mélya	
Temps : 5,55''			

Critère n°2 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Mél.	il était une fois y avait une ville et dans cette ville y avait une rue ↓ dans cette rue ↑ y avait une MAISON et dans cette maison y avait une chambre ↓ dans cette chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme qui dormait ↓ et dans p'tit bonhomme y avait un ventre vide qui avait très très faim il se leva sortit d'son pyjama et il metta ses habits et couru à la boulangerie + boulangier donn'moi du pain s'il te plait pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme moi je ne donn' pas le pain je le vends voilà ce que je te propose donn'moi de la farine et je te donn'rai du pain + c'est d'la vraie farine=	Mél. sort les éléments de la boîte au fur et à mesure dans l'ordre suivant : le tissu coloré, le carton gris, le légo vert, le triangle rouge, le boulanger, le pain, le meunier, le pot de farine, le paysan, le pot de blé, le cheval, le pot de crottin, le papier marron, le pot d'herbe, le papier crépon bleu, le pot d'eau
2	Ens.	Hum ↑	
3	Mél.	meunier donn'moi de la farine que je donn'rai au boulanger qui me qui me donn'ra du pain pas que j'ai faim oh p'tit bonhomme je ne donn' pas la farine je la vends je ne mouds pas pour rien ↓ + voilà ce que je te propose ↓ + donn'moi du des grains de blé et je te donn'rai de la farine ↓ + paysan donn'moi des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme le blé ne tomb' pas du ciel du ciel il vient de la TERRE voilà ce que je te propose donn'moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé ++ cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme je voudrais bien moi mais je n'ai plus rien à manger + voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'herbe et et j'te donn'rai du crottin ++ terre donne mou donn'moi de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'ra au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme j'aimerais bien moi mais je suis toute sèche ↑ voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'eau et je te donn'rai de l'herbe ↓ p'tit bonhomme court à la rivière chui étonnée qu'c'est d'la vraie eau	

4	Ens.	rire	
5	Mél.	++ rivier donn'moi de l'eau que je donn'rai à la terre qui me donn'ra de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au au au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM p'tit bonhomme d'accord mais d'abord tu me ran; ges p'tit bonhomme se met à l'action ↓ et voilà maintenant tu peux te servir +++ et voilà ↓ il est rentré chez lui	Mél. tient le triangle rouge dans une main et change les éléments de place dans l'ordre suivant : Le pot d'eau est placé devant le papier marron, le pot d'herbe est placé devant le cheval, le pot de crottin et placé devant le paysan, le pot de grains est placé devant le meunier, le pot de farine est placé devant le boulanger et le pain est placé sur le carton gris ainsi que le triangle rouge
6	Ens.	très bien ↑ merci Mélya	
Temps : 5,55''			

Critère n° 3 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Mél.	il était une fois y avait une ville et dans cette ville y avait une rue ↓ dans cette rue ↑ y avait une MAISON et dans cette maison y avait une chambre ↓ dans cette chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme qui dormait ↓ et dans p'tit bonhomme y avait un ventre vide qui avait très très faim il se leva sortit d'son pyjama et il metta ses habits et couru à la boulangerie + boulangier donn'moi du pain s'il te plait pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme moi je ne donn' pas le pain je le vends voilà ce que je te propose donn'moi de la farine et je te donn'rai du pain + c'est d'la vraie farine=	Mél. sort les éléments de la boîte au fur et à mesure dans l'ordre suivant : le tissu coloré, le carton gris, le légo vert, le triangle rouge, le boulanger, le pain, le meunier, le pot de farine, le paysan, le pot de blé, le cheval, le pot de crottin, le papier marron, le pot d'herbe, le papier crépon bleu, le pot d'eau
2	Ens.	Hum ↑	
3	Mél.	Meunier donn'moi de la farine que je donn'rai au boulanger qui me qui me donn'ra du pain pas que j'ai faim oh p'tit bonhomme je ne donn'pas la farine je la vends je ne mouds pas pour rien ↓ + voilà ce que je te propose ↓ + donn'moi du des grains de blé et je te donn'rai de la farine ↓ + paysan donn'moi des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme le blé ne tomb' pas du ciel du ciel il il vient de la TERRE voilà ce que je te propose donn'moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé ++ cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme je voudrais bien moi mais je n'ai plus rien à manger + voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'herbe et et j'te donn'rai du crottin ++ terre donne donn'moi de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'ra au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme j'aimerais bien moi mais je suis toute sèche ↑ voilà ce que je te propose ↓ + donn' moi de l'eau et je te donn'rai de l'herbe ↓ p'tit bonhomme court à la rivière chui étonnée qu'c'est d'la vraie eau	

4	Ens.	rire	
5	Mél.	++ rivière donn'moi de l'eau que je donn'rai à la terre qui me donn'ra de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au au boulanger qui me donn'ra du pain pas que j'ai FAIM p'tit bonhomme d'accord mais d'abord tu me ran ges p'tit bonhomme se met à l'action ↓ et voilà maintenant tu peux te servir +++ et voilà ↓ il est rentré chez lui	Mél. tient le triangle ro.uge dans une main et change les éléments de place dans l'ordre suivant : Le pot d'eau est placé devant le papier marron, le pot d'herbe est placé devant le cheval, le pot de crottin et placé devant le paysan le

Critère n° 4 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Mél.	il était une fois y avait une ville et dans cette ville y avait une rue ↓ dans cette rue ↑ y avait une MAISON et dans cette maison y avait une chambre ↓ dans cette chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme qui dormait ↓ et dans p'tit bonhomme y avait un ventre vide qui avait très très faim il se leva sortit d'son pyjama et il metta ses habits et couru à la boulangerie + boulanger <u>donn'moi</u> du pain s'il te plait pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme moi je ne <u>donn'</u> pas le pain je le vends voilà ce que je te propose <u>donn'moi</u> de la farine et je te <u>donn'rai</u> du pain + c'est d'la vraie farine=	Mél. sort les éléments de la boîte au fur et à mesure dans l'ordre suivant : le tissu coloré, le carton gris, le légo vert, le triangle rouge, le boulanger, le pain, le meunier, le pot de farine, le paysan, le pot de blé, le cheval, le pot de crottin, le papier marron, le pot d'herbe, le papier crépon bleu, le pot d'eau
2	Ens.	Hum ↑	
3	Mél.	Meunier <u>donn'moi</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me qui me <u>donn'ra</u> du pain pas'que j'ai faim oh p'tit bonhomme je ne <u>donn'</u> pas la farine je la vends je ne mouds pas pour rien ↓ + voilà ce que je te propose ↓ + <u>donn'moi</u> du des grains de blé et je te <u>donn'rai</u> de la farine ↓ + paysan <u>donn'moi</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme le blé ne <u>tomb'</u> pas du ciel du ciel il <u>l'</u> vient de la TERRE voilà ce que je te propose <u>donn'moi</u> du crottin et je te <u>donn'rai</u> des grains de blé ++ cheval <u>donn'</u> moi du crottin que je <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme je voudrais bien moi mais je n'ai plus rien à manger + voilà ce que je te propose ↓ + <u>donn'</u> moi de l'herbe et et j'te <u>donn'rai</u> du crottin ++ terre donne mou <u>donn'moi</u> de l'herbe que je <u>donn'rai</u> au cheval qui me <u>donn'ra</u> du crottin que je <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'ra</u> au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain pas'que j'ai FAIM oh p'tit bonhomme j'aimerais bien moi mais je suis toute sèche ↑ voilà ce que je te propose ↓ + <u>donn'</u> moi de l'eau et je te <u>donn'rai</u> de l'herbe ↓ p'tit bonhomme court à la rivière <u>chui</u> étonnée qu'c'est d'la vraie eau	
4	Ens.	rire	
5	Mél.	++ rivière <u>donn'moi</u> de l'eau que je <u>donn'rai</u> à la terre qui me <u>donn'ra</u> de l'herbe que je <u>donn'rai</u> au cheval qui me <u>donn'ra</u> du crottin que je <u>donn'rai</u> au paysan qui me <u>donn'ra</u> des grains de blé que je <u>donn'rai</u> au meunier qui me <u>donn'ra</u> de la farine que je <u>donn'rai</u> au au au boulanger qui me <u>donn'ra</u> du pain pas'que j'ai FAIM p'tit bonhomme d'accord mais d'abord tu me <u>ran:</u> ges p'tit bonhomme se met à l'action ↓ et voilà <u>maint'nant</u> tu peux te servir +++ et voilà ↓ il est rentré chez lui	Mél. <u>tient</u> le triangle <u>rouge</u> dans une main et change les éléments de place dans l'ordre suivant : Le pot d'eau est placé devant le papier marron, le pot d'herbe est placé devant le cheval, le pot de crottin et placé

		<u>Critère n°5 :</u>	
5	Mél.	<p>++ rivière donn'moi de l'eau que je donn'rai à la terre qui me donn'ra de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au au au boulanger qui me donn'ra du pain pas' que j'ai FAIM p'tit bonhomme d'accord mais d'abord tu me ran: ges p'tit bonhomme se met à l'action ↓ et voilà maintenant tu peux te servir +++ et voilà ↓ il est rentré chez lui</p>	<p>Mél. tient le triangle rouge dans une main et change les éléments de place dans l'ordre suivant : Le pot d'eau est placé devant le papier marron, le pot d'herbe est placé devant le cheval, le pot de crottin et placé devant le paysan, le pot de grains est placé devant le meunier, le pot de farine est placé devant le boulanger et le pain est placé sur le carton gris ainsi que le triangle rouge</p>

Fréquences d'apparition des critères énoncés par Gabriel

Critère n°1 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	<u>Gab.</u>	y avait un' ville dans la ville y avait un' RUE dans dans la rue y avait un' maison ↓ dans la maison y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y a un ventre tout vide ↑ + et après y va chez y va chez <u>euh</u> + rire y va chez le boulangerie après y va chez le meunier chez le paysan après y va chez le <u>cheva</u> : l y va chez le cheval pour chercher du crottin ++ y a la terre elle a besoin de l'eau +++ l'herbe elle a poussé elle avait besoin de l'eau +++ après y va chez le cheval chez le paysan chez le paysan et chez le boulangerie et après y revient sur sa maison ↓	<u>Gab.</u> <u>se</u> tient debout face au tableau sur lequel les images des personnages et des éléments sont présents, dans l'ordre <u>Gab.</u> <u>regarde</u> ce tableau tout au long du rappel de récit
2	<u>Ens.</u>	<u>mais</u> est-ce qu'il a eu du pain alors ↑	
3	<u>Gab.</u>	<u>euh</u> oui	
4	<u>Ens.</u>	<u>d'accord</u> ↓	
Temps : 3,10''			

Critère n° 2 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	<u>Gab.</u>	y avait un' ville dans la ville y avait un' RUE dans dans la rue y avait un' maison ↓ dans la maison y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y a un ventre tout vide ↑ + et après y va chez y va chez <u>euh</u> + rire y va chez le boulangerie après y va chez le meunier chez le paysan après y va chez le <u>cheva</u> : l y va chez le cheval pour chercher du crottin ++ y a la terre elle a besoin de l'eau +++ l'herbe elle a poussé elle avait besoin de l'eau +++ après y va chez le cheval chez le paysan chez le paysan et chez le boulangerie et après y revient sur sa maison ↓	<u>Gab.</u> <u>se</u> tient debout face au tableau sur lequel les images des personnages et des éléments sont présents, dans l'ordre <u>Gab.</u> <u>regarde</u> ce tableau tout au long du rappel de récit
2	<u>Ens.</u>	<u>mais</u> est-ce qu'il a eu du pain alors ↑	
3	<u>Gab.</u>	<u>euh</u> oui	
4	<u>Ens.</u>	<u>d'accord</u> ↓	
Temps : 3,10''			

Critère n° 3 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Gab.	y avait un' ville dans la ville y avait un' RUE dans dans la rue y avait un' maison ↓ dans la maison y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y a un ventre tout vide ↑ + et après y va chez y va chez euh + rire y va chez le boulangerie après y va chez le meunier chez le paysan après y va chez le cheva: l y va chez le cheval pour chercher du crottin ++ y a la terre elle a besoin de l'eau +++ l'herbe elle a poussé elle avait besoin de l'eau +++ après y va chez le cheval chez le paysan chez le paysan et chez le boulangerie et après y revient sur sa maison ↓	Gab. se tient debout face au tableau sur lequel les images des personnages et des éléments sont présents, dans l'ordre Gab. regarde ce tableau tout au long du rappel de récit
2	Ens.	mais est-ce qu'il a eu du pain alors ↑	
3	Gab.	euh oui	
4	Ens.	d'accord ↓	
Temps : 3,10''			

Critère n° 4 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Gab.	y avait un' ville dans la ville y avait un' RUE dans dans la rue y avait un' maison ↓ dans la maison y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y a un ventre tout vide ↑ + et après y va chez y va chez euh + rire y va chez le boulangerie après y va chez le meunier chez le paysan après y va chez le cheva: l y va chez le cheval pour chercher du crottin ++ y a la terre elle a besoin de l'eau +++ l'herbe elle a poussé elle avait besoin de l'eau +++ après y va chez le cheval chez le paysan chez le paysan et chez le boulangerie et après y revient sur sa maison ↓	Gab. se tient debout face au tableau sur lequel les images des personnages et des éléments sont présents, dans l'ordre Gab. regarde ce tableau tout au long du rappel de récit
2	Ens.	mais est-ce qu'il a eu du pain alors ↑	
3	Gab.	euh oui	
4	Ens.	d'accord ↓	
Temps : 3,10''			

Critère n° 5 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Gab.	y avait un' ville dans la ville y avait un' RUE dans dans la rue y avait un' maison ↓ dans la maison y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y a un ventre tout vide ↑ + et après y va chez y va chez euh + rire y va chez le boulangerie après y va chez le meunier chez le paysan après y va chez le cheva: l y va chez le cheval pour chercher du crottin ++ y a la terre elle a besoin de l'eau +++ l'herbe elle a poussé elle avait besoin de l'eau +++ après y va chez le cheval chez le paysan chez le paysan et chez le boulangerie et après y revient sur sa maison ↓	Gab. se tient debout face au tableau sur lequel les images des personnages et des éléments sont présents, dans l'ordre Gab. regarde ce tableau tout au long du rappel de récit
2	Ens.	mais est-ce qu'il a eu du pain alors ↑	
3	Gab.	euh oui	
4	Ens.	d'accord ↓	
Temps : 3,10''			

Fréquence d'apparition des critères énoncés par Arthur

Critère n° 1 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Art.	<p>il était une fois y avait un' rue ↓ dans la rue y avait un' maison et dans la maison y avait une chambre et dans la chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y avait un ventre tout vide ↓ + y court chez le boulanger pour pour lui demander du pain ↑ boulanger s'il te plait donn' moi des pain pas'que j'ai FAIM + mais p'tit bonhomme ↓ non ↓ je ne le donne pas mon pain je le VENDS c'est comme ça que je gagne la croute ↓ mais je n'ai pas de sous : voilà que c'que je te propose ↓ donn' moi de la farine et je te donn' rai du pain + le p'tit bonhomme fon :ce au meunier + il lui demande s'il te plait meunier donn'moi de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ mais p'tit bonhomme ↓ moi ↓ je le donne PAS ma farine ↓ je la vends ↑ mais je n'ai pas de sous : ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn'moi des grains de blé et je te donnerai de la farine ↓ + y fonce voir le paysan ↓ s'il te plait paysan ↓ donn'moi des grains de blé ↓ que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai faim ↓ oh p'tit bonhomme + le le blé y tomb' pas du ciel ↑ faut l'aider à pousser ↑ ++ pour ça y faut y me faut du crottin ↓ donn' moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé ↓ ++ y fonce voir le cheval ↓ c :est la bonn' adresse ↓ + s'il te plait cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ + mais je n'ai plus rien à manger ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn'moi de l'herbe et je te donn'rai du crottin ↓ petit bonhomme fonce voir la terre pour lui demander mais la terre était toute sèche ↓ y se baissa pour parler à la terre ↓ terre donn' moi de l'herbe s'il te plait ↓ oui je voudrais bien moi mais t'as vu ↓ moi ↓ j'ai pu d'herbe je suis tout' sèche ↓ + le petit bonhomme fonce voir la rivière lui demande rivière ↑ rivière ↑ donn' moi de la de l'eau que je donn'rai à la terre que je donn'rai qui me donn'ra de de de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra du blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai + au paysan au boulanger + qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM ↑ je voudrais bien moi mais t'as vu ↑ ce matin ↑ j'ai pas eu l'temps de faire mon lit ++ petit bonhomme se met au travail ↓ + il avait arrangé les galets et les branches d'arbre ↓ et les feuilles ↓ + maintenant tu peux te servir ↓ ++ je petit bonhomme fonce voir la terre lui de lui dit de l'eau ↓ encore s'il te plait ↓ encore s'il te plait et prenda une de l'herbe lui donnera au cheval que que il prenda le crottin qui qui donn' au paysan qui me donne qui a donné du blé ↓ que il donn'rait au meunier qui lui a donné de la farine qui a donné au boulanger qui qui lui a donné du pain pas'que il avait faim ↓ et voilà ↓ voilà ↓</p>	
		Temps : 5,35''	

Critère n° 2 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Art.	<p>il était une fois y avait un' rue ↓ dans la rue y avait un' maison et dans la maison y avait une chambre et dans la chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y avait un ventre tout vide ↓ + y court chez le boulangier pour pour lui demander du pain ↑ boulangier s'il te plait <u>donn'</u> moi des pain pas'que j'ai FAIM + mais p'tit bonhomme ↓ non ↓ je ne le donne pas mon pain je le VENDS c'est comme ça que je gagne la croute ↓ mais je n'ai pas de sous : voilà que c'que je te propose ↓ <u>donn'</u> moi de la farine et je te <u>donn'</u> rai du pain + le p'tit bonhomme fon : ce au meunier + il lui demande s'il te plait meunier <u>donn'</u> moi de la farine que je <u>donn'</u> rai au boulangier pas'que j'ai FAIM ↓ mais p'tit bonhomme ↓ moi ↓ je le donne PAS ma farine ↓ je la vends ↑ mais je n'ai pas de sous : ↓ voilà ce que je te propose ↓ <u>donn'</u> moi des grains de blé et je te donnerai de la farine ↓ + y fonce voir le paysan ↓ s'il te plait paysan ↓ <u>donn'</u> moi des grains de blé ↓ que je <u>donn'</u> rai au meunier qui me <u>donn'</u> ra de la farine que je <u>donn'</u> rai au boulangier qui me <u>donn'</u> ra du pain pas'que j'ai faim ↓ <u>oh</u> p'tit bonhomme + le <u>le</u> blé y <u>tomb'</u> pas du ciel ↑ faut l'aider à pousser ↑ ++ pour ça y faut y me faut du crottin ↓ <u>donn'</u> moi du crottin et je te <u>donn'</u> rai des grains de blé ↓ ++ y fonce voir le cheval ↓ c : est la <u>bonn'</u> adresse ↓ + s'il te plait cheval <u>donn'</u> moi du crottin que je <u>donn'</u> rai au paysan qui me <u>donn'</u> ra des grains de blé que je <u>donn'</u> rai au meunier qui me <u>donn'</u> ra de la farine que je <u>donn'</u> rai au boulangier pas'que j'ai FAIM ↓ + mais je n'ai plus rien à manger ↓ voilà ce que je te propose ↓ <u>donn'</u> moi de l'herbe et je te <u>donn'</u> rai du crottin ↓ petit bonhomme fonce voir la terre pour lui demander mais la terre était toute sèche ↓ y se baissa pour parler à la terre ↓ terre <u>donn'</u> moi de l'herbe s'il te plait ↓ oui je voudrais bien moi mais t'as vu ↓ moi ↓ j'ai pu d'herbe je suis tout sèche ↓ + le petit bonhomme fonce voir la rivière lui</p>	

Critère n° 3 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Art.	<p>il était une fois y avait un' rue ↓ dans la rue y avait un' maison et dans la maison y avait une chambre et dans la chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y avait un ventre tout vide ↓ + y court chez le boulangier pour pour lui demander du pain ↑ boulangier s'il te plait donn' moi des pains pas'que j'ai FAIM + mais p'tit bonhomme ↓ non ↓ je ne le donne pas mon pain je le VENDS c'est comme ça que je gagne la croute ↓ mais je n'ai pas de sous : voilà que c'que je te propose ↓ donn' moi de la farine et je te donn' rai du pain + le p'tit bonhomme fon :ce au meunier + il lui demande s'il te plait meunier donn' moi de la farine que je donn' raj au boulangier pas'que j'ai FAIM ↓ mais p'tit bonhomme ↓ moi ↓ je le donne PAS ma farine ↓ je la vends ↑ mais je n'ai pas de sous : ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn' moi des grains de blé et je te donnerai de la farine ↓ + y fonce voir le paysan ↓ s'il te plait paysan ↓ donn' moi des grains de blé ↓ que je donn' raj au meunier qui me donn' ra de la farine que je donn' raj au boulangier qui me donn' ra du pain pas'que j'ai faim ↓ oh p'tit bonhomme + le le blé y tomb' pas du ciel ↑ faut l'aider à pousser ↑ ++ pour ça y faut y me faut du crottin ↓ donn' moi du crottin et je te donn' raj des grains de blé ↓ ++ y fonce voir le cheval ↓ c :est la bonn' adresse ↓ + s'il te plait cheval donn' moi du crottin que je donn' raj au paysan qui me donn' ra des grains de blé que je donn' raj au meunier qui me donn' ra de la farine que je donn' raj au boulangier pas'que j'ai FAIM ↓ + mais je n'ai plus rien à manger ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn' moi de l'herbe et je te donn' raj du crottin ↓ petit bonhomme fonce voir la terre pour lui demander mais la terre était toute sèche ↓ y se baissa pour parler à la terre ↓ terre donn' moi de l'herbe s'il te plait ↓ oui je voudrais bien moi mais t'as vu ↓ moi ↓ j'ai pu d'herbe je suis tout sèche ↓ + le petit bonhomme fonce voir la rivière lui demande rivière ↑ rivière ↑ donn' moi de la de l'eau que je donn' raj à la terre que je donn' raj qui me donn' ra de de de</p>	

Critère n° 4 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Art.	<p>il était une fois y avait un' rue ↓ dans la rue y avait un' maison et dans la maison y avait une chambre et dans la chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y avait un ventre tout vide ↓ + y court chez le boulanger pour pour lui demander du pain ↑ boulanger s'il te plait donn' moi des pains pas'que j'ai FAIM + mais p'tit bonhomme ↓ non ↓ je ne le donne pas mon pain je le VENDS c'est comme ça que je gagne la croute ↓ mais je n'ai pas de sous : voilà que c'que je te propose ↓ donn' moi de la farine et je te donn' rai du pain + le p'tit bonhomme fon :ce au meunier + il lui demande s'il te plait meunier donn'moi de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ mais p'tit bonhomme ↓ moi ↓ je le donne PAS ma farine ↓ je la vends ↑ mais je n'ai pas de sous : ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn'moi des grains de blé et je te donnerai de la farine ↓ + y fonce voir le paysan ↓ s'il te plait paysan ↓ donn'moi des grains de blé ↓ que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai faim ↓ oh p'tit bonhomme + le le blé y tomb' pas du ciel ↑ faut l'aider à pousser ↑ ++ pour ça y faut y me faut du crottin ↓ donn' moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé ↓ ++ y fonce voir le cheval ↓ c :est la bonn' adresse ↓ + s'il te plait cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ + mais je n'ai plus rien à manger ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn'moi de l'herbe et je te donn'rai du crottin ↓ petit bonhomme fonce voir la terre pour lui demander mais la terre était toute sèche ↓ y se baissa pour parler à la terre ↓ terre donn' moi de l'herbe s'il te plait ↓ oui je voudrais bien moi mais t'as vu ↓ moi ↓ j'ai pu d'herbe je suis tout sèche ↓ + le petit bonhomme fonce voir la rivière lui demande rivière ↑ rivière ↑ donn' moi de la de l'eau que je donn'rai à la terre que je donn'rai qui me donn'ra de de de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra du blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai + au paysan au boulanger + qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM ↑ je voudrais bien moi mais t'as vu ↑ ce matin ↑ j'ai pas eu l'temps de faire mon lit ++ petit bonhomme se met au travail ↓ + il avait arrangé les galets</p>	

Critère n° 5 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Art.	<p>il était une fois y avait un' rue ↓ dans la rue y avait un' maison et dans la maison y avait une chambre et dans la chambre y avait un lit et dans le lit y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y avait un ventre tout vide ↓ + y court chez le boulanger pour pour lui demander du pain ↑ boulanger s'il te plait donn' moi des pains pas'que j'ai FAIM + mais p'tit bonhomme ↓ non ↓ je ne le donne pas mon pain je le VENDS c'est comme ça que je gagne la crouste ↓ mais je n'ai pas de sous : voilà que c'que je te propose ↓ donn' moi de la farine et je te donn' rai du pain + le p'tit bonhomme fon :ce au meunier + il lui demande s'il te plait meunier donn' moi de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ mais p'tit bonhomme ↓ moi ↓ je le donne PAS ma farine ↓ je la vends ↑ mais je n'ai pas de sous : ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn' moi des grains de blé et je te donnerai de la farine ↓ + y fonce voir le paysan ↓ s'il te plait paysan ↓ donn' moi des grains de blé ↓ que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger qui me donn'ra du pain pas'que j'ai faim ↓ oh p'tit bonhomme + le le blé y tomb' pas du ciel ↑ faut l'aider à pousser ↑ ++ pour ça y faut y me faut du crottin ↓ donn' moi du crottin et je te donn'rai des grains de blé ↓ ++ y fonce voir le cheval ↓ c :est la bonn' adresse ↓ + s'il te plait cheval donn' moi du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra des grains de blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai au boulanger pas'que j'ai FAIM ↓ + mais je n'ai plus rien à manger ↓ voilà ce que je te propose ↓ donn' moi de l'herbe et je te donn'rai du crottin ↓ petit bonhomme fonce voir la terre pour lui demander mais la terre était toute sèche ↓ y se baissa pour parler à la terre ↓ terre donn' moi de l'herbe s'il te plait ↓ oui je voudrais bien moi mais t'as vu ↓ moi ↓ j'ai pu d'herbe je suis tout' sèche ↓ + le petit bonhomme fonce voir la rivière lui demande rivière ↑ rivière ↑ donn' moi de la de l'eau que je donn'rai à la terre que je donn'rai qui me donn'ra de de de l'herbe que je donn'rai au cheval qui me donn'ra du crottin que je donn'rai au paysan qui me donn'ra du blé que je donn'rai au meunier qui me donn'ra de la farine que je donn'rai + au paysan au boulanger + qui me donn'ra du pain pas'que j'ai FAIM ↑ je voudrais bien moi mais t'as vu ↑ ce matin ↑ j'ai pas eu l'temps de faire mon lit ++ petit bonhomme se met au travail ↓ + il avait arrangé les galets et les branches d'arbre ↓ et les feuilles ↓ + maint'nant tu peux te servir ↓ ++ je petit bonhomme fonce voir la terre lui de lui dit de l'eau ↓ encore s'il te plait ↓ encore s'il te plait et prenda une de l'herbe lui donnera au cheval que que il prenda le crottin qui qui donn' au paysan qui me donne qui a donné du blé ↓ que il donn'rait au meunier qui lui a donné de la farine qui a donné au boulanger qui qui lui a donné du pain pas'que il avait faim ↓ et voilà ↓ voilà ↓</p>	
Temps : 5,35''			

Fréquence d'apparition des critères énoncés par Yassine

Critère n° 1 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Yas.	Le bonhomme il <u>est il</u> était parti au pain le <u>bouanger</u> il a dit nan il a dit nan y faut pas du pain il a <u>deman</u> il a demandé à la ++ à <u>à</u> pour creuser ↑ là il a dit demander d'la graine il a dit nan ↓ il a dit d'la f : il a dit n : le <u>chev</u> : + et il a dit qu'il faut pas si ça le <u>truc là</u> qui mange et le il a dit il a dit le bonhomme il nous faut des crottins du cheval il a dit nan ↓ et il a dit la terre la dit la terre j'ai soif et après il a rangé tout et après <u>après après</u> il a renversé plein de l'eau après il a il a renversé ++ et après <u>après</u> c'est fini l'histoire si ça recommence on aura l'droit ↓	
<u>Temps</u> : 1,19''			

Critère n° 2 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Yas.	Le bonhomme il <u>est il</u> était parti au pain le <u>bouanger</u> il a dit nan il a dit nan y faut pas du pain il a <u>deman</u> il a demandé à la ++ à <u>à</u> pour creuser ↑ là il a dit demander d'la graine il a dit nan ↓ il a dit d'la f : il a dit n : le <u>chev</u> : + et il a dit qu'il faut pas si ça le <u>truc là</u> qui mange et le il a dit il a dit le bonhomme il nous faut des crottins du cheval il a dit nan ↓ et il a dit la <u>terre</u> la dit la terre j'ai soif et après il a rangé tout et après <u>après après</u> il a renversé plein de l'eau après il a il a renversé ++ et après <u>après</u> c'est fini l'histoire si ça recommence on aura l'droit ↓	
<u>Temps</u> : 1,19''			

Critère n° 3 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Yas.	Le bonhomme il <u>est il</u> était parti au pain le <u>bouanger</u> il a dit nan il a dit nan y faut pas du pain il a <u>deman</u> il a demandé à la ++ à <u>à</u> pour creuser ↑ là il a dit demander d'la graine il a dit nan ↓ il a dit d'la f : il a dit n : le <u>chev</u> : + et il a dit qu'il faut pas si ça le <u>truc là</u> qui mange et le il a dit il a dit le bonhomme il nous faut des <u>crottins</u> du <u>cheval</u> il a dit nan ↓ et il a dit la terre la dit la terre j'ai soif et après il a rangé tout et après <u>après après</u> il a renversé plein de l'eau après il a il a renversé ++ et après <u>après</u> c'est fini l'histoire si ça recommence on aura l'droit ↓	
<u>Temps</u> : 1,19''			

Critère n° 4 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Yas.	Le bonhomme il <u>est il</u> était parti au pain le <u>bouanger</u> il a dit nan il a dit nan y faut pas du pain il a <u>deman</u> il a demandé à la ++ à <u>à</u> pour creuser ↑ là il a dit demander d'la graine il a dit nan ↓ il a dit d'la f : il a dit n : le <u>chev</u> : + et il a dit qu'il faut pas si ça le <u>truc là</u> qui mange et le il a dit il a dit le bonhomme il nous faut des crottins du cheval il a dit nan ↓ et il a dit la terre la dit la terre j'ai soif et après il a rangé tout et après <u>après après</u> il a renversé plein de l'eau après il a il a renversé ++ et après <u>après</u> c'est fini l'histoire si ça recommence on aura l'droit ↓	
<u>Temps</u> : 1,19''			

Critère n° 5 :

N° de tour de parole	Locuteur	Verbal	Non verbal
1	Yas.	Le bonhomme il <u>est il</u> était parti au pain le <u>bouanger</u> il a dit nan il a dit nan y faut pas du pain il a <u>deman</u> il a demandé à la ++ à <u>à</u> pour creuser ↑ là il a dit demander d'la graine il a dit nan ↓ il a dit d'la f : il a dit n : le <u>chev</u> : + et il a dit qu'il faut pas si ça le <u>truc là</u> qui mange et le il a dit il a dit le bonhomme il nous faut des crottins du cheval il a dit nan ↓ et il a dit la terre la dit la terre j'ai soif et après il a rangé tout et après <u>après après</u> il a renversé plein de l'eau après il a il a renversé ++ et après <u>après</u> c'est fini l'histoire si ça recommence on aura l'droit ↓	
<u>Temps</u> : 1,19''			