
Une étude des interactions entre l'enseignement du rappel de récit et l'activité langagière d'élèves de troisième maternelle en Fédération Wallonie- Bruxelles

*Study of the interactions between the teaching of story recall and the language
activity of pupils in their 3rd year of preschool in the Wallonia-Brussels
Federation*

Anouk Dumont, Patricia Schillings et Séverine De Croix



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/6545>

DOI : 10.4000/13jey

ISSN : 2800-6194

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Pagination : 81-111

ISSN : 2826-097X

Ce document vous est fourni par Université de Liège



Référence électronique

Anouk Dumont, Patricia Schillings et Séverine De Croix, « Une étude des interactions entre l'enseignement du rappel de récit et l'activité langagière d'élèves de troisième maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles », *Repères* [En ligne], 70 | 2024, mis en ligne le 20 mars 2025, consulté le 26 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/6545> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13jey>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Une étude des interactions entre l'enseignement du rappel de récit et l'activité langagière d'élèves de troisième maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles

Anouk Dumont

UCLouvain, Belgique

Patricia Schillings

ULiège, Belgique

Séverine De Croix

UCLouvain, Belgique

Résumé : Cet article est centré sur l'analyse qualitative du développement de compétences de compréhension de jeunes élèves, à travers l'étude de cas de rappels de récit oraux de trois élèves de 3^e maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (5 à 6 ans). L'utilisation d'une grille de développement de la structuration causale d'après Boisclair et Makdissi ainsi que du modèle «récit-personnages» d'Aeby Daghé et Sales Cordeiro nous permettra de mettre en évidence les progressions dans leurs productions orales, quel que soit le niveau initial de chaque élève, en examinant la présence des personnages et des différents épisodes de l'histoire, les liens de causalités entre ceux-ci et l'explicitation de la chute de l'histoire.

Mots-clés : didactique, compréhension, compétences orales, établissement pré-primaire

Study of the interactions between the teaching of story recall and the language activity of pupils in their 3rd year of preschool in the Wallonia-Brussels Federation

This article focuses on the qualitative analysis of the development of young pupils' comprehension skills, through the study of oral narrative recalls by three pupils in their 3rd year of preschool in the Wallonia-Brussels Federation (aged 5 to 6). The use of a causal structuring development grid by Boisclair and Makdissi and the "narrative-character" model by Aeby Daghé and Sales Cordeiro (2020; 2023) enabled us to highlight progressions in their oral productions, whatever the initial level of each pupil, examining the presence of the characters and the different episodes in the story, the causal links between them and the explication of the story's ending.

Keywords: didactics, comprehension, oral skills, pre-primary institution

Introduction

Des études descriptives sur les pratiques d'enseignement ont mis en évidence la place réduite ou l'absence d'enseignement des stratégies de compréhension au début de l'enseignement fondamental (Goigoux, 2016b). Pourtant, de nombreuses études (Bianco, 2010; Shanahan *et al.*, 2010; Goigoux, 2016a, 2016b; Viriot-Goedel, 2017) soulignent l'importance d'un enseignement précoce de la compréhension orale dès le plus jeune âge, ainsi que la complémentarité des tâches de compréhension et des tâches relevant de l'étude de la langue, de l'identification des mots, de l'acculturation, de la production écrite et du lexique. En ce sens, une équipe de chercheurs a conçu un dispositif en collaboration avec des enseignants sur le terrain pour enseigner la compréhension par le biais de rappels de récits oraux dès la maternelle et au début de l'enseignement primaire : le dispositif *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2017-2023). Dans cette contribution, nous présenterons une étude de cas relative à la mise en œuvre de ce dispositif dans des classes de 3^e maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Ensuite, nous étudierons les interactions entre l'enseignement du rappel de récit et l'activité langagière¹ de trois élèves de 3^e maternelle de différents profils (5 à 6 ans). Ceux-ci ont réalisé des rappels de récit oraux sur la base d'albums de jeunesse «en randonnée». Comme le laisse entrevoir l'appellation générique, l'album en randonnée se déroule comme une promenade au cours de laquelle le héros fait diverses rencontres qui influencent l'évolution du récit vers la résolution finale (Weber, 2018; Van der Linden, 2021). Les productions seront confrontées à la grille de développement des relations causales de Boisclair et Makdissi (2004), ainsi qu'au modèle «récit-personnages» d'Aeby Daghe et Sales Cordeiro (2020, 2023). Par ailleurs, nous expliciterons les modalités de recueil de données instaurées dans le cadre de cette recherche, dans l'objectif de nous adapter au rythme et aux besoins des jeunes élèves lors des entretiens individuels.

1. Éléments de cadrage théorique

Ces dernières années, les recherches en didactique du français mettent en évidence une baisse en compréhension en lecture chez les élèves de la fin du primaire en Belgique francophone, avec des écarts de performance de plus en plus importants entre les bons lecteurs et les lecteurs fragiles (Schillings *et al.*, 2023). Des études descriptives des pratiques enseignantes mettent en avant plusieurs pistes pour expliquer les difficultés que semblent rencontrer de nombreux élèves dans les tâches de compréhension en lecture (Goigoux,

1. Selon la typologie des résultats en didactique construite par Goigoux (2023), il s'agit d'une analyse qui porte sur les relations entre enseignement et apprentissages des élèves dans la discipline du français.

2016b) : la rupture entre l'enseignement maternel et primaire, la tendance à évaluer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner; l'utilisation de textes courts lors des tâches d'enseignement, qui sont la plupart du temps écrites et individuelles. Les enseignants se disent peu outillés pour accompagner leurs élèves dans l'apprentissage de la compréhension (Lafontaine et Nyssen, 2006), ainsi que dans l'évaluation de productions orales (Garcia-Debanc, 1999; Véga, 2015; Lafontaine *et al.*, 2016).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement fait l'objet d'une vaste réforme depuis quelques années (le «Pacte pour un Enseignement d'excellence») qui se traduit par la création d'un tronc commun de la maternelle à la 3^e secondaire ainsi que par de nouveaux référentiels, et qui se double d'une réforme de la formation initiale. Le renforcement de la maîtrise de la langue française est au centre des préoccupations. Dans les prescrits, le «Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire» (FWB, 2019) propose une grille horaire hebdomadaire indicative à l'attention des enseignants du préscolaire laquelle prévoit que 10 périodes sur 28 sont à consacrer à l'enseignement de la langue française (36 % des périodes de cours hebdomadaire). Pour les deux premières années du primaire, 8 périodes sur 28 y sont dédiées (29 %).

Que préconise la recherche concernant l'enseignement de la compréhension en lecture pour les jeunes élèves, lors de leurs apprentissages initiaux? Cinq recommandations ont été mises en évidence par des équipes de recherche : l'enseignement précoce de la compréhension orale, l'inscription de cet enseignement dans la durée, l'enseignement explicite de celui-ci, la pratique de la différenciation pédagogique ainsi que la complémentarité des tâches de compréhension avec d'autres axes de la lecture, tels que l'étude de la langue, l'identification des mots et la fluence, l'acculturation et la production écrite. La première concerne l'enseignement de la compréhension orale, qui peut se réaliser de manière précoce, dès l'enseignement maternel (Bianco, 2010; Florit *et al.*, 2014; Goigoux, 2016a; Viriot-Goedel, 2017). Les jeunes élèves sont capables de construire une représentation mentale des textes qu'ils entendent, de produire des inférences, de répondre à des questions. Plus ils s'exercent à l'oral (et ce dans les différentes dimensions et tâches : identification des mots, utilité de l'écrit, plaisir de lire, lexique), plus ils manifesteront des compétences développées en compréhension en lecture.

La deuxième recommandation porte sur l'inscription dans la durée de l'enseignement de la compréhension (Bianco, 2010). Si un enseignement précoce renforce la compréhension en lecture dès la fin de la maternelle, les bénéfices n'en sont pérennes que si cet apprentissage s'inscrit dans le temps. La complexité de la tâche nécessite de poursuivre les «efforts» tout au long de la scolarité.

En revanche, si Goigoux (2016b) montre les effets significatifs du temps alloué en 1^{re} primaire aux tâches de compréhension sur les compétences des élèves, ce temps seul ne suffit pas pour provoquer des changements significatifs chez les élèves les plus faibles : une troisième recommandation fondée sur des données probantes vise la mise en place d'un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension pour amener les élèves fragiles à devenir des lecteurs autonomes (Bianco, 2015; Goigoux, 2016a). L'enseignement explicite des stratégies est actuellement l'une des voies les plus efficaces

pour enseigner la compréhension. Plusieurs pistes méthodologiques ont fait leurs preuves, dans différents travaux : l'enrichissement de texte à lire (Wanzek *et al.*, 2010 ; Berkeley *et al.*, 2010 ; Viriot-Goedel, 2017), l'approche stratégique d'autoquestionnement (Gentaz *et al.*, 2013 ; Goigoux *et al.*, 2016) ou encore l'approche dialogique (Bakhtin, 1981 ; Viriot-Goedel, 2017).

La recommandation suivante, la quatrième, porte sur la différenciation. Les élèves plus fragiles et moyens dans les tâches de compréhension n'ont pas les mêmes besoins que leurs condisciples plus à l'aise. Ils doivent être davantage accompagnés par l'enseignant, ont besoin de plus de temps et de supports différents en fonction de la tâche attendue et des objectifs (Goigoux *et al.*, 2016).

Enfin, le cinquième principe clé concerne la complémentarité de l'apprentissage de la compréhension et des autres axes de la lecture, tels que l'étude de la langue, l'identification des mots et la fluence, l'acculturation et la production écrite. Le développement conjoint du vocabulaire, d'activités d'étude de la langue et d'encodage des mots (par exemple, grâce à la dictée à l'adulte) est un puissant levier pour améliorer la compréhension (Goigoux *et al.*, 2016 ; Goigoux, 2016b ; Viriot-Goedel, 2017). Plus un enseignant consacre du temps à l'enseignement du vocabulaire, plus le score des élèves en compréhension évolue positivement. L'amélioration de la fluence a également un effet positif sur la compréhension de textes chez les jeunes et faibles lecteurs. Cet effet est moindre chez les élèves plus âgés (Chard *et al.*, 2002 ; Wanzek *et al.*, 2013 ; Viriot-Goedel, 2017). Pour finir, l'acculturation joue un rôle important dans la compréhension. L'accessibilité et la consultation de nombreux livres et textes en classe influencent positivement la compréhension de textes entendus et lus (Goigoux *et al.*, 2016).

1.1.1. L'enseignement de la compréhension avec l'outil *Narramus*

Selon plusieurs travaux, le développement de capacités de compréhension d'élèves en jeune âge serait corrélé à la mise en œuvre de dispositifs par l'enseignant, ainsi qu'aux interactions proposées à la suite de la découverte d'œuvres littéraires (Boiron, 2010 ; Goigoux et Cèbe, 2013 ; Grossmann, 1996 ; Aebly Daghe et Sales Cordeiro, 2020). Ces élèves seraient davantage guidés dans la construction des significations liées aux textes lus et écoutés, en réalisant des interrelations entre les actions, les intentions et les sentiments des personnages (Reuter, 2005 ; Tauveron, 1995), à travers la lecture des textes et des illustrations. L'activité de compréhension d'un récit à structure narrative suppose que les élèves saisissent l'intrigue de l'histoire, à savoir le « nœud », les « péripéties » et le « dénouement » (Baroni, 2017), ce qui comprend les rapports dynamiques des relations entre les différents personnages, leurs motivations et les actions qu'ils entreprennent.

Le dispositif didactique *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2017-2023) mis en œuvre par les enseignantes suivies dans le cadre de cette recherche repose sur une approche multidimensionnelle intégrée de la compréhension, et comprend les différents principes mis en évidence par la recherche énoncés précédemment. Le dispositif a été conçu selon une « conception continuée dans l'usage », c'est-à-dire en étroite collaboration avec des enseignants exerçant

sur le terrain. Plusieurs prototypes ont été testés et validés par plus de 200 enseignants. Les élèves de la maternelle et du début primaire y apprennent à comprendre un album et à le raconter eux-mêmes, en réalisant un rappel de récit. D'après Brigaudiot (2000, citée dans Bishop *et al.*, 2017, p.89), le rappel de récit est une «activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue». Le rappel de récit permet d'exercer trois compétences de haut niveau :

— l'utilisation des connaissances en matière de structuration du récit; la liaison des informations entre elles, qui nécessite de produire des inférences, notamment causales (soit à partir des informations fournies dans le texte, soit en utilisant ses connaissances) et l'auto-évaluation par le lecteur de sa compréhension. (Blanc, 2009, p.9)

Chaque volume² de la collection *Narramus* porte sur un album complet issu de la littérature jeunesse et fait l'objet d'un travail de quatre semaines, à raison d'une demi-heure par jour (soit une dizaine d'heures au total), au fil duquel les élèves découvrent l'histoire en dévoilement progressif, épisode par épisode. À travers le dispositif, les auteurs ciblent l'enseignement de quatre compétences : les compétences narratives en réception (se représenter mentalement le texte entendu et établir des liens avec des connaissances antérieures); les compétences narratives en production (raconter avec ses propres mots le récit entendu); les compétences lexicales et syntaxiques (expliciter, mémoriser, réviser le vocabulaire) et les compétences inférentielles (étudier les personnages : leur caractère, leurs intentions, leurs états mentaux, etc.). Ces compétences sont travaillées lors de chaque séance, sous la forme de routines. Le dispositif est adapté aux élèves allophones, et permet de prendre en charge l'hétérogénéité de la classe. Une étude a été menée par les auteurs de la collection afin de documenter les effets sur les compétences de l'ensemble des élèves en compréhension (Roux-Baron *et al.*, 2017; Roux-Baron et Cèbe, 2020). Entre octobre 2016 et mai 2017, ils ont mené une étude expérimentale auprès de 165 classes de 2^e et 3^e maternelle. Les résultats indiquent que les élèves qui ont vécu trois dispositifs ont obtenu de meilleurs résultats que les autres quant à leurs capacités à mémoriser le lexique et à rappeler un récit.

1.2. Les albums en randonnée, un support pour travailler la compréhension

Chaque volume *Narramus* a été conçu sur la base d'un album «en randonnée» complet issu de la littérature jeunesse. «L'album en randonnée» ou «album à structure répétitive» est un support qui se prête particulièrement bien au rappel de récit avec de jeunes enfants. Ces albums tirent leur origine des contes, et plus précisément des «contes formulaires» de la typologie d'Arne et Thompson (1961; Petitat et Pahud, 2003; Simonsen, 2013; Croce, 2020; Weis, 2021). Comme le laisse entrevoir l'appellation générique, l'album en randonnée se déroule

2. Il en existe actuellement une petite quinzaine, à destination des classes de l'ensemble du préscolaire et pour les deux premières années de l'enseignement primaire.

comme une promenade au cours de laquelle le héros fait diverses rencontres qui influencent l'évolution du récit vers la résolution finale (Weber, 2018; Van der Linden, 2021). Le récit se caractérise en outre par la répétition, que ce soit dans les rencontres du personnage principal ou dans les actions de ce dernier (Duprey et Duprey, 2006). Les albums en randonnée se distinguent également par de fortes relations causales entre les étapes du récit. Ils conviennent particulièrement aux jeunes lecteurs, rassurés par la structure et la redondance des actions (Weber, 2018; Croce, 2020). Une ritournelle est souvent présente dans le récit, permettant d'anticiper la suite de l'histoire ou les paroles des personnages. Le dénouement de ces récits présente la plupart du temps une chute avec de l'implicite, particulièrement intéressante avec de jeunes élèves pour leur enseigner des stratégies de compréhension. Ces albums peuvent être construits selon différentes structures : l'énumération, où le héros rencontre successivement plusieurs personnages/situations (par énumération, substitution ou emboîtement) et l'accumulation, où le groupe de personnages grandit ou diminue au fur et à mesure du récit (Weber, 2018; Croce, 2020; Dumont *et al.*, 2024). Les deux albums utilisés dans l'étude ci-dessous relèvent de cette seconde catégorie.

2. Éléments de cadrage méthodologique

2.1. Contexte de l'étude

Cette étude s'inscrit dans la continuité de la recherche « Différenciation en lecture » (Schillings *et al.*, 2020, 2021), une expérience pilote sur l'apprentissage initial de la lecture en fin de maternelle et début de primaire menée dans 85 écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles de 2018 à 2021. Durant celle-ci, 132 enseignants de 26 écoles ont été accompagnés par des chercheurs (Dumont et Bregentzer, 2021) dans la mise en œuvre d'un dispositif de rappel de récit, le dispositif *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2017-2023), tandis que d'autres dispositifs étaient implémentés dans les autres établissements impliqués dans la recherche. Par la suite, lors de l'année scolaire 2021-2022, nous avons réalisé une collecte des données auprès de trois enseignantes et de leurs élèves (Dumont, 2023). Trois classes de 3^e maternelle ont été suivies, issues de trois écoles fondamentales avec des indices socio-économiques variés (1, 7 et 15 sur 20). Les enseignantes, volontaires, ont été accompagnées préalablement dans la prise en main du dispositif *Narramus* durant minimum un an par une chercheuse. La présente contribution est une étude de cas réalisée sur les rappels de récits de quelques élèves d'une classe de 3^e maternelle avec un indice socio-économique élevé.

2.2. Échantillon et méthodologie de l'étude de cas

Durant l'année scolaire, chaque enseignante a mis en œuvre deux dispositifs *Narramus* avec ses élèves (voir la figure 1). Avant et après l'expérimentation, des entretiens en tête-à-tête ont été menés auprès des élèves, en guise d'évaluation diagnostique initiale et finale. Chaque test comprenait deux parties : la

première partie visait l'objectif d'identifier certains profils d'élèves, afin de les rencontrer une nouvelle fois et de leur soumettre une seconde partie du test centrée sur la tâche de rappel de récit. La première partie de l'épreuve (partie 1) était composée de trois tâches de compréhension (des phrases entendues à faire correspondre à une image³, des questions soumises à propos d'un texte entendu⁴ ainsi que d'autres à propos d'un texte entendu et vu⁵). Ces trois tâches sont explicitées dans l'annexe 1. La deuxième partie a consisté en une tâche de rappel de récit sur la base d'un album jeunesse (partie 2).

Sur la base de la distribution des résultats de l'ensemble des élèves des trois classes de 3^e maternelle (35 élèves) lors de la première partie de l'épreuve initiale, nous avons créé trois sous-groupes, à l'aide de quartiles. Notre souhait est en effet d'analyser les déplacements dans les productions orales des élèves en fonction de leur profil initial. Est-ce que les écarts entre les deux productions orales sont similaires pour les élèves ayant des résultats plus faibles, moyens ou forts? La création de quartiles grâce aux résultats des trois classes avec des profils socio-économiques variés nous a permis d'identifier des profils similaires d'une classe à l'autre. Les élèves ayant obtenu un résultat en compréhension compris entre 3 % et 27 % font partie de la catégorie 1, ceux dont le score est compris entre 27 % et 48 % appartiennent à la catégorie 2 et enfin les élèves qui obtiennent entre 48 % et 85 % relèvent de la catégorie 3. Ainsi, dans chaque classe, nous avons sélectionné quelques élèves ayant eu de faibles, de moyens ou de bons résultats en compréhension. Selon leurs profils, six à huit élèves par classe ont été rencontrés lors d'un second entretien en tête-à-tête (partie 2), où nous leur avons fait découvrir un album avec une structure en randonnée par accumulation. Les élèves de 3^e maternelle ont découvert les deux albums suivants : *La piscine* d'Audrey Poussier (2006) pour l'épreuve initiale et *Bloub bloub bloub* de Yuichi Kasano (2007) lors de l'épreuve finale. Après avoir entendu chacune des deux histoires, ils en ont réalisé le rappel oral : une première fois sans le support album et une deuxième fois avec les illustrations⁶. L'histoire racontée aux élèves a été enregistrée et filmée, afin que chaque élève l'entende dans les mêmes conditions. Ces données nous renseignent sur la réception première, immédiate de l'album, mais aussi, s'agissant des entretiens de fin d'année, sur l'intégration par les enfants du rappel de récit, abondamment travaillé au sein de la classe lors de l'année scolaire.

3. Les phrases et le matériel proviennent de la batterie de tests du BALE (Jacquier-Roux *et al.*, 2010).

4. Le texte narratif oralisé ainsi que les questions proviennent de la recherche *Lire et écrire au CP*, coordonnée par Goigoux (2016a).

5. Le texte et les illustrations utilisés lors de cette troisième tâche sont issus de l'album *Jack* de Gabriel Gay (2019). À la suite de la découverte de l'album, quatre questions ont été posées à chaque élève.

6. Les consignes données aux élèves lors de cette deuxième partie d'épreuve diagnostique sont dépliées dans l'annexe 2.

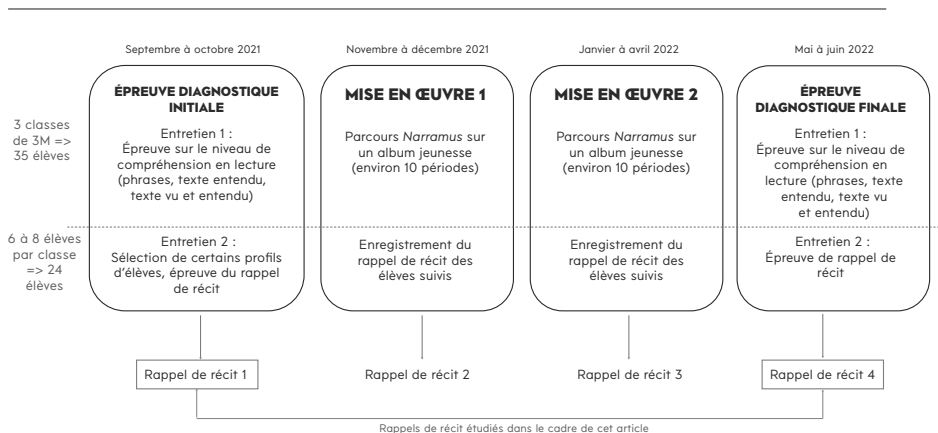


Figure 1 Schéma méthodologique de l'étude

Dans cette contribution, nous analysons des rappels de récits de trois élèves issus d'une même classe de 3^e maternelle (indice socio-économique élevé), réalisés après la lecture d'un album. Il s'agit des données récoltées dans la partie 2 de l'entretien réalisé avec les élèves, avant et après la mise en œuvre des deux dispositifs *Narramus* en classe par l'enseignante. Nous avons sélectionné un élève dans chaque catégorie (selon les résultats du prétest, en octobre 2021) : Dimitri⁷ (12 %), Mélie (30 %) et Anna (72 %). Les verbatims des rappels de récits de ces trois élèves ont été retranscrits (ils sont disponibles dans les annexes 3 et 4). Deux questions de recherche ont été retenues :

- Comment les rappels de récit oraux de ces trois élèves évoluent-ils entre l'épreuve diagnostique initiale et l'épreuve finale ?
- Le « déjà-là » des élèves influence-t-il les rappels de récit des élèves et leur progression ?

Lors de la collecte de données, la chercheuse a dû instaurer un climat propice à l'échange, à la parole et se montrer particulièrement flexible pour être en mesure de prélever les données ciblées. En effet, des mesures ont été prises afin de s'adapter au rythme et aux besoins des jeunes élèves lors des entretiens individuels. Premièrement, elle a été présentée aux élèves par l'enseignante elle-même. La plupart des élèves l'avaient déjà rencontrée l'année précédente dans le cadre de l'expérience pilote « Différenciation en lecture » qui l'avait amenée à participer à des activités et à réaliser des observations en classe. La passation de la première partie de l'entretien (figure 1) a été réalisée individuellement dans un coin de la classe, afin que les élèves se sentent rassurés et en sécurité. La deuxième partie de l'entretien a été réalisée un mois plus tard. La chercheuse a invité individuellement les élèves sélectionnés à la rejoindre pour une seconde tâche, le rappel de récit. Chaque élève a eu l'occasion de choisir le moment, s'il était prêt ou s'il souhaitait réaliser la tâche plus tard dans la journée, ou même le lendemain. Quelques élèves ont éprouvé de la difficulté à prendre la parole. Une adaptation a alors été proposée : les élèves ont eu l'occasion d'inviter un

7. Il s'agit de trois prénoms d'emprunt.

camarade de confiance à qui raconter/rappeler l’histoire qu’ils venaient d’entendre. Celui-ci n’avait pas le droit de prendre la parole. Cette proposition a permis de dépasser le relatif blocage de certains élèves.

2.3. Analyse des supports : les deux albums utilisés lors des rappels de récit

Les deux albums choisis sont des albums en randonnée par accumulation, où le groupe de personnages grandit au fur et à mesure des épisodes. Pour ces deux albums, les relations entre le texte et les illustrations sont complémentaires (Centi *et al.*, 2022). L’album *La piscine*, utilisé lors de l’épreuve diagnostique, raconte l’histoire d’un lapin qui a peur de plonger dans une piscine. Plusieurs animaux vont lui montrer comment faire, un à un : une souris, un chat, une poule, un loup, un ours et une brebis. Quand vient le tour du lapin, un éléphant le devance et il ne reste plus de place dans le bassin. Le lapin, soulagé, n’a plus l’occasion de plonger (voir la figure 2).

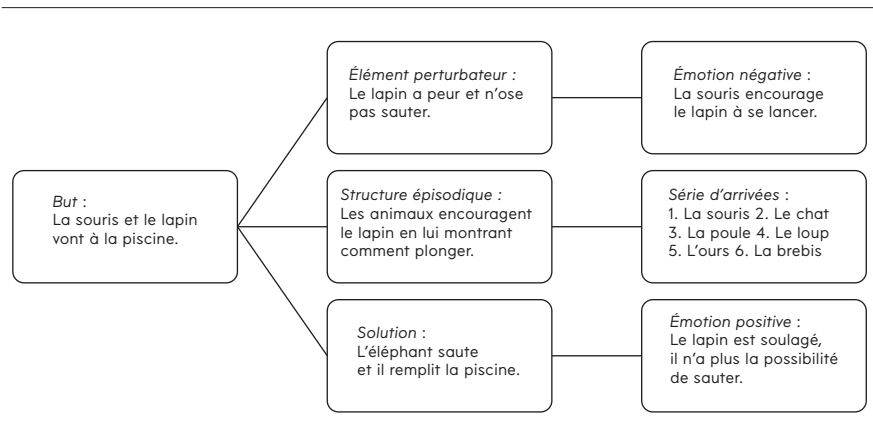


Figure 2 Structuration du récit de l’album *La piscine* d’Audrey Poussier

Quant à lui, l’album *Bloub Bloub Bloub*, utilisé lors de l’épreuve finale, se passe à la mer, sous le soleil. Un garçon joue dans l’eau, sur sa bouée. Il est surpris par l’arrivée de petites bulles dans l’eau, à côté de lui. Tout à coup, son père apparaît dans l’eau et le soulève. De nouvelles bulles surviennent, accompagnées à chaque fois d’un animal qui les soulève : une tortue, un morse, une baleine et une pieuvre. Une mouette se pose sur le garçon, en haut de la pyramide et la pieuvre perd l’équilibre. Tout le monde tombe alors dans l’eau. Le garçon, amusé, est prêt à recommencer. Son père, lui, ne semble pas de cet avis (voir la figure 3).

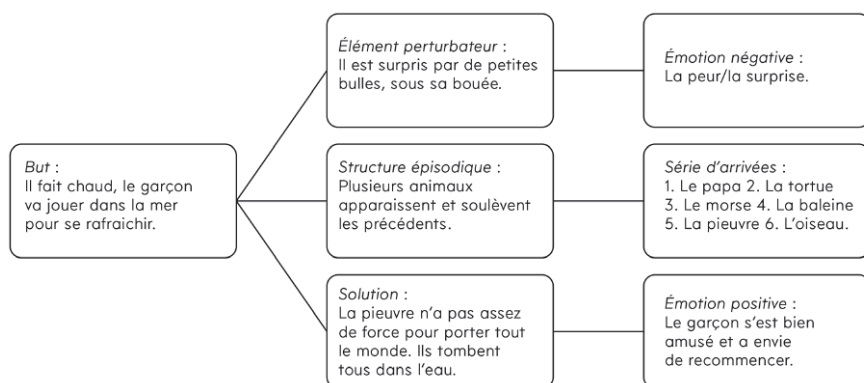


Figure 3 Structuration du récit de l'album *Bloub bloub bloub* de Yuichi Kasano

2.4. Outils d'analyse : les niveaux de développement de la structuration causale et le modèle récit-personnages

Afin d'analyser les progressions entre les productions orales des élèves lors de l'épreuve initiale et l'épreuve finale, lorsqu'ils ont ou non à portée de main l'album à raconter, nous avons confronté les données aux travaux de Boisclair et Makdissi (2004; Boisclair et al., 2004) sur le développement de la structuration causale. À la suite de leurs recherches sur la compréhension orale de jeunes enfants, celles-ci ont conçu une grille pour évaluer leur niveau de compréhension des récits. Elles considèrent la compréhension comme un enchaînement de résolutions de problèmes, organisés dans un réseau de liens de causalité. Leur grille comporte six niveaux (voir le tableau 1). Elle a été construite grâce aux analyses de rappels de récits effectués par 421 élèves de 3 à 6 ans, venant de 7 garderies et 4 écoles maternelles de la Commission scolaire du Québec. Après qu'un adulte a raconté l'album à chaque groupe d'enfants, ceux-ci ont été amenés à rappeler une histoire individuellement, la première fois sans l'album et une seconde fois avec le support.

Dans leurs résultats, le niveau le plus représenté, tous âges confondus, est le niveau 3, de 33,91 % à 45 % (33,9 % pour les enfants âgés de 5 à 6 ans). Il s'agit selon eux d'une étape charnière, où les enfants identifient des étapes du récit, mais sans pour autant faire des liens de causalité entre celles-ci. Seuls 45 % des enfants de 5 à 6 ans atteignent les niveaux 5 et 6. L'équipe de recherche a mis en évidence l'importance d'enseigner, de soutenir l'apprentissage des liens de causalité auprès de ce public. D'autres chercheurs, qui ont étudié les rappels de récit d'enfants suite à l'expérimentation d'autres dispositifs, ont également mis à l'épreuve cette grille pour analyser des récits d'élèves en 1^{re} et 2^e maternelle (Gennaï et Cellier, 2016).

Tableau 1 Niveaux de développement de la structuration causale (Boisclair et Makdissi, 2004)

Niveaux de développement de la structuration causale (Boisclair et Makdissi, 2004)	
6	Compréhension et explicitation de la situation finale de l’histoire. Apparition d’une double causalité. «Une histoire, c’est un message commun qui peut être construit à partir du problème, du but, des épisodes, de la fin et de la solution. Une histoire, c’est un thème d’ensemble.» (<i>ibid.</i> , p. 16)
5	Présence de liens de causalité et d’une explication. «Une histoire, c’est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu’il faut mettre en relations causales.» (<i>ibid.</i> , p. 13)
4	Apparition de liens successifs, de temporalité entre les parties du récit. «Une histoire, c’est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qui s’organisent dans le temps.» (<i>ibid.</i> , p. 11)
3	Identification du problème de l’histoire, description des épisodes structurés et/ou présentation du dénouement. «Une histoire, c’est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu’il faut coordonner.» (<i>ibid.</i> , p. 9)
2	Dénomination des actions (pertinentes ou non), sans structure de récit. «À chaque nouvelle image, une nouvelle histoire.» (<i>ibid.</i> , p. 7)
1	Dénomination d’un ou plusieurs personnages. «Une histoire, c’est des personnages.» (<i>ibid.</i> , p. 6)
0	Présence d’aucun élément du récit, ou uniquement des éléments présents sur la couverture. «Une histoire, c’est des objets visibles sur l’image.» (<i>ibid.</i> , p. 5)

Dans un second temps, nous confronterons les productions orales au modèle «récit-personnages» d’Aeby Daghe et Sales Cordeiro (2020, 2023). Ce modèle propose de mettre à distance l’enseignement de la compréhension fondée sur l’identification de la structure chronologique et la restitution des étapes de celle-ci. Les auteures centrent leur analyse sur les personnages eux-mêmes : leurs émotions, leurs actions et intentions ainsi que ce qui les réunit (voir la figure 4).

Les personnages forment chacun un système triadique défini par les relations dialectiques entre leurs intentions, sentiments et actions, composant un autre système plus large, le système récit-personnages, constitué par les interactions au cœur de l’ensemble de ces systèmes triadiques. (Aeby Daghe et Sales Cordeiro, 2020, p.177)

L’enseignement de la compréhension d’un récit via ce système permet aux enseignants et aux élèves de se détacher de la structure chronologique du récit, de se focaliser sur les intentions des personnages et de mettre en relation ceux-ci afin de comprendre l’intrigue au cœur du récit. La compréhension de l’intrigue, composée à la fois du nœud, des péripéties et du dénouement (Baroni, 2017) a également été interrogée.

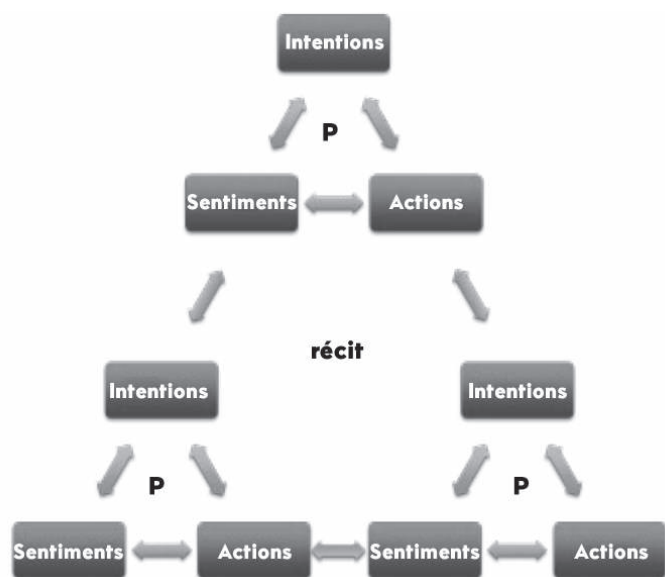


Figure 4 Système récit-personnages (Aeby Daghé et Sales Cordeiro, 2020)

3. Analyse des productions orales de trois élèves

3.1. Selon le modèle de structuration causale des récits de Boisclair et Makdissi

Pour chaque rappel de récit (réalisé sans et avec support), un niveau de développement de structuration causale (Boisclair et Makdissi, 2004) a été attribué (tableau 2). Nous commencerons les analyses par la comparaison des productions lors de l'épreuve initiale et de l'épreuve finale. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur les évolutions que connaissent les élèves entre les deux temps.

Tableau 2 Analyse des niveaux de développement de la structuration du récit

Niveaux de développement de la structuration du récit (Makdissi et Boiscot, 2004)		Dimitri				Mélodie				Anna			
		Pré sans livre	Pré avec livre	Post sans livre	Post avec livre	Pré sans livre	Pré avec livre	Post sans livre	Post avec livre	Pré sans livre	Pré avec livre	Post sans livre	Post avec livre
6B	Compréhension du décalage entre ce que les personnages disent et ce qu'ils ressentent ou pensent intérieurement.												
6A	Compréhension et explication de la chute de l'histoire. L'enfant explique le changement d'émotion du ou des personnages principaux.												
5B	On observe des liens de causalité entre : problème/épisodes et problème/solution.												
5A	On observe un lien de causalité : problème vs épisodes.												
4B	On observe deux marques de liens temporels entre les parties du récit : problème vs épisodes et épisodes/fin.												
4A	On observe une marque de lien temporel entre deux parties du récit : problème/épisodes; épisodes/fin.												
3C	L'enfant identifie le problème et des épisodes détaillés et la fin ou solution.												
3B	L'enfant identifie deux des parties suivantes : problème-épisodes-fin ou solution.												
3A	L'enfant identifie le problème ou l'enfant identifie des épisodes structurés ou l'enfant identifie une fin ou une solution.												
2B	L'enfant ne présente que des actions pertinentes sans structure de récit. Le récit de l'enfant qui ne mentionne qu'une seule action sera classé en 2B si cette action est considérée « pertinente » au récit.												
2A	L'enfant présente certaines actions « pertinentes » au récit et d'autres moins « pertinentes » au récit, et ce, sans structure de récit.												
1B	L'enfant nomme des personnages de l'histoire.												
1A	L'enfant nomme un des personnages de l'histoire.												
0	L'enfant ne dit rien ou il est hors contexte. L'enfant nomme des objets de la page de couverture.												

3.1.1. Analyse des rappels de récit lors de l'épreuve initiale, à partir de l'album *La piscine*

Dimitri n'a pas réussi à restituer l'histoire entendue sans le support, ce qui correspond au niveau 0. Lorsqu'il a pu feuilleter le livre, il a énuméré le nom de trois personnages, ainsi qu'une action («Il saute»), lui permettant d'atteindre le niveau 2B (présence d'au minimum une action pertinente du récit).

Lors du rappel de récit sans le support, Mélie nomme un seul personnage : une souris. Cette dénomination semble englober à la fois le lapin et la souris de l'histoire initiale. Les autres personnages ne sont pas cités. Elle identifie la situation initiale et le problème du personnage principal : la peur de sauter. Mais elle évoque directement la situation finale, sans parler des péripéties (niveau 3B), si ce n'est en évoquant que la souris a appris à plonger («Elle a appris, elle a appris d'une... pour sauter...»). Dans le deuxième rappel de récit, qui s'appuie cette fois sur les images, la production orale est plus dense. Mélie organise et intègre davantage de composantes du récit, grâce à l'apparition des péripéties. Il y a plus de descriptions des actions des personnages et plusieurs personnages sont cités, ce qui correspond au niveau 3C. Elle montre un début de compréhension de la situation finale en mentionnant que le bassin est rempli («Et tout le monde était dans l'eau. Et maintenant c'est... l'hoppo... c'est l'été... Popotame qui était dans l'eau. Et ça pren-nait trop de place. Et il y avait trop de place du coup ils étaient écrasés»). Par ailleurs, le personnage du lapin n'est toujours pas mentionné explicitement et reste confondu, malgré les images, dans la dénomination du moins, avec la souris.

Le rappel du récit d'Anna est très complet. Elle reformule l'histoire dans ses mots, en nommant le lieu où elle se passe : la piscine. Elle a bien compris la situation initiale, les relations de causalité sont explicitées («Puis il y a un autre copain qui arrive, et puis un autre, et puis un autre qui lui montre comment on fait pour plonger»), les actions évoquées sont organisées dans le temps. L'élément manquant est l'explicitation de la raison pour laquelle le lapin ne veut pas sauter : il a peur. Enfin, la chute est verbalisée, mais l'état mental du lapin (qui est soulagé de ne pas avoir l'occasion de sauter) n'est pas explicitement mentionné. Dans la grille, dès le prétest, elle se situe au premier palier du plus haut niveau (6A). Cette élève est la seule à verbaliser des dialogues dans sa proposition, surtout lors du rappel de récit avec les images. La version réalisée avec les images en support est «jouée» par l'élève comme si elle réalisait une saynète où les paroles des personnages sont mises en évidence. Elle réalise une lecture à voix haute et non un rappel de récit, comme si elle racontait l'histoire face à un public, bien qu'elle ne sache pas encore lire. Dans cette version, la peur que le lapin éprouve à l'idée de plonger est verbalisée. La ritournelle est citée à l'arrivée de chaque personnage («Ou comme ça!») et les personnages sont tous nommés, contrairement au premier récit où ils étaient regroupés et qualifiés de «copains». Cette deuxième production correspond au niveau 5B : son récit comporte des liens de causalité entre le problème et la solution.

De manière générale, il apparaît que l'utilisation des images aide les élèves à structurer oralement la répétition des rencontres. En effet, les productions orales avec support correspondent, pour deux élèves sur trois, à un score plus élevé dans la grille des structurations causales. Leur présence induit une

répétition dans les actions ou les paroles, et elles poussent les élèves à raconter l'histoire avec plus de dialogues et d'onomatopées pour donner plus de vie et de musicalité au récit, ce qui les fait atteindre au minimum le niveau 2. Les différents profils (faible-moyen-fort), créés à partir des scores obtenus lors de la première partie de l'épreuve (tâches de compréhension), se retrouvent également dans les rappels de récit sur l'album *La piscine* : Dimitri (0 à 2B), Mélie (3B-3C) et Anna (5B-6A).

3.1.2. Analyse des rappels de récit du post-test, à partir de l'album *Bloub bloub bloub*

Lors de l'épreuve finale, Dimitri prend la parole pour expliquer l'histoire, même sans le support. Malgré un rappel de récit court (« En fait il fait trop chaud. Il y a le papa, il faut l'aider. À monter. Il y a la totue. Ils vont le mettre en haut »), il manifeste un début de compréhension de l'histoire (niveau 3A) en disant qu'elle se passe dans un climat chaud et que des personnages se portent l'un l'autre et montent vers le haut. Lors du second essai, avec le livre, il organise son propos sous la forme d'une énumération : les animaux sont cités ainsi que certaines actions, dans des phrases simples et courtes. Le récit est alors très descriptif. Cependant, Dimitri omet de préciser que le nouveau personnage soulève tous les autres, qui tiennent en équilibre. La dernière étape (l'arrivée de la mouette) est citée, mais l'élève ne semble pas identifier qu'il s'agit de la raison de la chute. La présence d'un marqueur temporel (« Et puis ») place la production au niveau 4A.

Dans son récit, Mélie semble avoir compris qu'à la fin du récit, l'histoire redémarre et présente une structure circulaire. Elle énumère l'arrivée d'une série de personnages sans avoir besoin du livre. La situation finale est mentionnée : « ils tombent ». Mais l'idée de soulèvement n'est pas explicitement exprimée, de même que la cause de la chute (niveau 4A). Lorsqu'elle feuillète le livre, dans sa seconde version, l'élève donne vie à son récit en ajoutant des onomatopées et des dialogues entre les personnages, comme dans l'histoire écoutée. Dans les descriptions, des actions apparaissent (« C'est papa qui me prend ») ainsi que des états mentaux (« la pieuvre dit : *J'en ai marre* avant que tout le monde ne tombe »). Ces ajouts intensifient la notion de chronologie, ce qui permet de situer son récit au niveau 4B.

Lors de l'épreuve finale, Anna réalise son rappel de récit, avec, de nouveau, beaucoup de précisions. Elle amplifie même le récit initial, avec de nombreuses descriptions des actions et des états mentaux des personnages, ce qui donne de la vie au récit (« ...le garçon d'abord il est très tranquille. Et puis, après, il y a des petites bulles qui apparaissent. Et le garçon, il est très étonné, pasqu'il croit que c'est quelque chose de dangereux... Ouf! C'est son papa »). Une chute de l'histoire est mentionnée, même si l'interprétation ne correspond pas à la chute originale. Anna précise que la pieuvre tombe parce qu'elle n'est pas assez lourde et donc assez forte pour porter les autres. Elle n'a pas identifié que c'est la mouette qui déstabilise l'équilibre de la pyramide. Mais, même si elle n'est pas en accord avec les événements de l'image, son hypothèse est recevable : il est vrai que la pieuvre « dessinée » est plus petite que la baleine et que l'ensemble des personnages soulevés. Dans la version racontée avec le support, elle précise

que l'histoire se passe à la mer. Du vocabulaire précis est ajouté au récit («flotter sur l'eau»), des dialogues et des onomatopées sont présents. La structure circulaire de l'histoire est mentionnée («C'est bien, on peut recommencer?»). En revanche, la seconde production orale ne comprend pas de descriptions des états mentaux des personnages. Pour ses productions orales, elle obtient les scores de 5B (sans le livre) et 6A (avec le livre).

3.1.3. Progression des élèves entre les deux rappels de récit

Comme on l'observe, une progression apparaît chez les trois élèves, même si elle se situe à différents niveaux, allant de l'apparition d'une énumération des personnages et d'actions à la mention des différents états mentaux des personnages. Lors de la production finale, les écarts entre les productions des élèves sont moins importants : du niveau 4A au niveau 6A avec le support (contre 2B à 5B lors de l'épreuve initiale). Même si les trois élèves n'explicitent pas tous les chutes des deux histoires, certaines traces dans leurs récits oraux montrent un début d'appropriation de celle-ci, ainsi qu'une compréhension presque totale pour Anna. L'apport des images éclaire et soutient la compréhension du récit. Un va-et-vient entre la lecture-compréhension du texte et des images aide les élèves à analyser la structure narrative et les relations causales entre les états mentaux des personnages et les étapes du récit. Dimitri, qui n'avait presque pas pris la parole en début d'année, décrit l'ensemble des étapes du récit lors de l'épreuve diagnostique finale. Mélie progresse d'un niveau entre les deux temps de prises de données, en ajoutant dans son récit un enchaînement entre les différentes étapes. Anna, qui avait déjà un bon niveau en structuration causale, se stabilise en fin d'année et ajoute des détails et du vocabulaire précis à son récit, ce qui manifeste un haut niveau de compréhension des actions ainsi que des états mentaux des personnages.

3.2. Selon le modèle «récit-personnages» d'Aeby Daghe et Sales Cordeiro

Nous confrontons à présent les productions orales au modèle «récit-personnages» d'Aeby Daghe et Sales Cordeiro (2020), qui proposent d'entrer dans le récit par les personnages. Est-ce que dans les rappels de récits oraux, les élèves mentionnent ce que les personnages veulent, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils font? Le dispositif *Narramus* comprend en effet un enseignement explicite des états mentaux des personnages, en analysant les illustrations et actions des personnages, mais également en demandant aux élèves de jouer eux-mêmes les saynètes, afin de leur faire ressentir les différentes émotions. Les trois tableaux suivants (tableaux 3, 4 et 5) confrontent les rappels de récit oraux au modèle.

Dans les différentes productions de Dimitri (voir le tableau 3), seules les actions des personnages sont mentionnées. La progression entre les deux temps se trouve dans le nombre d'actions : une action pour l'album *La piscine* et quatre pour l'album *Bloub bloub bloub*. Dans le deuxième rappel, les

Tableau 3							
Analyse des rappels de récit oraux de Dimitri selon le modèle «récit-personnages»							
Dimitri (élève faible)		Rappel de récit épreuve diagnostique «La piscine»			Rappel de récit épreuve finale «Bloub bloub bloub»		
		Sans support		Avec support	Sans support		Avec support
Personnages	Intention «ce qu'il veut»	-	-	/	-	-	-
	Sentiments «ce qu'il ressent»	-	-	/	-	-	-
	Actions «ce qu'il fait»	-	+-	«Il saute.» Une action.	+	«Il y a le papa, il faut l'aider. À monter.»	+ «Le gaçon il s'envole.» 4 actions
Mise en lien des personnages		-	-	/	+-	«Ils vont le mettre en haut.»	+- «Y vont tomber.» «Et puis ont tombé.»
Tableau 4							
Analyse des rappels de récit oraux de Mélie selon le modèle «récit-personnages»							
Mélie (élève moyen)		Rappel de récit épreuve diagnostique «La piscine»			Rappel de récit épreuve finale «Bloub bloub bloub»		
		Sans support		Avec support	Sans support		Avec support
Personnages	Intention «ce qu'il veut»	-	+	«Elle voulait sauter.»	-	+	«Ah, il fait bon, je vais aller dans la piscine.»
	Sentiments «ce qu'il ressent»	+	«Elle avait peur de tombe dans... elle avait peur de tomber dans l'escalier qui est là.»	«... parce qu'elle avait peur.»	-	+	«Oh, il fait merveilleux.» «Bloub bloub bloub, j'en ai marre.»
	Actions «ce qu'il fait»	+	«Elle l'a quand même fait. Elle a appris, elle a appris d'une... pour sauter.»	«Et elle commence à rigoler.»	+	«Il est dans l'eau avec sa bouée»,	+ «Hé, mais c'est papa qui me prend.»
Mise en lien des personnages		-	+-	«Ils étaient tous dans l'eau.»	+-	«Il y a son papa qui le prend, après il y a la ... il y a la tortue. Après il y a le phoque, après la baleine, après il y a la ... Après il y a la pieuvre.»	+- «Hé, mais c'est papa qui me prend.»

personnages sont regroupés ensemble dans les actions finales, sous le pronom «ils». Il n'y a pas de traces des émotions ou des intentions des personnages.

Lorsqu'on confronte les productions de Mélie au modèle (voir le tableau 4), plusieurs éléments apparaissent. Ses productions orales avec l'album en appui sont plus riches que lorsqu'elle n'a pas l'album en main. Que ce soit en début ou en fin d'année, avec le support, elle mentionne les intentions, les sentiments et les actions des personnages. Lorsqu'elle n'a pas le livre en main, elle ne mentionne pas les intentions des personnages en début et en fin d'année. L'accès aux illustrations semble lui fournir plus d'éléments pour enrichir son rappel, de même que pour mettre en lien les actions des différents personnages.

Enfin, dans les productions orales d'Anna (voir le tableau 5), les intentions des personnages ne se retrouvent qu'à un endroit, dans le rappel de récit initial sans support. Est-ce également dû au fait qu'elle oralise la lecture, comme un adulte lors d'une lecture oralisée? Entre les mois d'octobre et de mai, les émotions des personnages sont de plus en plus présentes dans les récits d'Anna, et ce pour différents personnages. Les actions, quant à elles, étaient déjà très présentes dès le premier rappel de récit.

Les trois éléments du modèle (les émotions, les sentiments et les actions du personnage) ne se retrouvent que dans les rappels oraux de Mélie. Le transfert des apprentissages dans d'autres albums non travaillés en classe, comme c'est le cas dans cette tâche de rappel de récit, ne semble pas encore se réaliser, ou du moins dans le temps imparti (une année scolaire, avec l'expérience de deux parcours *Narramus*). Toutefois, nous nous questionnons sur la nature de la tâche, à savoir un rappel de récit. Est-elle la plus appropriée pour vérifier la compréhension des intentions des personnages? L'absence de traces d'intentions des personnages ne pourrait-elle provenir du fait que l'élève ne pense pas à les verbaliser dans son récit? S'ils avaient été questionnés sur l'histoire, et non amenés à faire un rappel «libre», n'auraient-ils pas eu tendance à mentionner davantage les intentions des différents personnages? Rien ne dit par ailleurs que la compréhension des intentions des personnages ne représente pas en soi une difficulté pour les jeunes élèves, indépendamment des effets induits ou non par la tâche proposée. En dépit de ces interrogations qui nous invitent à la prudence dans nos interprétations, nous constatons que les rappels de récits des trois élèves dont nous étudions l'évolution sont, à la lumière du modèle «récit-personnages», plus complets lorsque les élèves ont accès aux illustrations et bénéficient de l'album en soutien.

4. Conclusion

En guise de conclusion, revenons à nos deux questions de recherche. Comment les résultats de ces trois élèves évoluent-ils entre l'épreuve diagnostique initiale et l'épreuve finale dans leurs rappels de récit oraux? Quels sont les déplacements entre les deux productions? Le «déjà-là» des élèves influence-t-il les rappels de récit des élèves et leur progression?

Concernant l'évolution des résultats entre les deux temps, les productions orales des trois élèves ayant vécu deux parcours *Narramus* gagnent en qualité, tout en réduisant les écarts présents lors de l'épreuve diagnostique. Si

Tableau 5		Analyse des rappels de récit oraux d'Anna selon le modèle « récit-personnages »					
Anna (élève fort)		Rappel de récit épreuve diagnostique « La piscine »				Rappel de récit épreuve finale « Bloub bloub bloub »	
		Sans support		Avec support		Sans support	Avec support
Personnages	Intention « ce qu'il veut »	+	« Il y a le lapin qui veut pas aller à la piscine. »	-		-	
	Sentiments « ce qu'il ressent »	-		+	« Mais j'ai peur. »	+	« Et il est très étonné. » « Et ils ont peur que ce soit quelqu'un qui va les manger. »
	Actions « ce qu'il fait »	+	« Il y a la souris qui lui montre comment on plonge. »	+	« Et vloup, elle sauta. »	++	« Un petit garçon sur sa bouée, était en train de flotter sur l'eau. »
Mise en lien des personnages		+	« Puis il y a un autre copain qui arrive, et puis un autre, et puis un autre qui lui montre comment on fait pour plonger. »	+	« C'est facile, je vais te montrer en allant vers le plongeoir » dit la petite souris.	++	Arrivée en cascade de différents personnages. Pas/ peu d'actions.

l'on compare ces résultats à ceux de Boisclair et Makdissi (2004), après la mise en œuvre de deux dispositifs, l'ensemble des élèves dépassent le 3^e palier de la grille de structuration causale du récit, alors qu'un tiers des élèves du même âge y étaient représentés. L'élève plus fragile atteint même le niveau 4 lors de son second rappel, en mentionnant des indices temporels dans son récit. L'enseignement explicite des quatre compétences (narratives en réception et en production, lexicales et syntaxiques, inférentielles) proposées par le dispositif *Narramus* pourrait avoir influencé positivement les productions orales du deuxième rappel : le vocabulaire s'enrichit et les structures syntaxiques sont plus denses; il y a davantage de liens de causalité, on y retrouve des informations supplémentaires sur les personnages, leurs intentions et leurs états mentaux, et ce alors que l'élève effectue le rappel d'un récit qu'il vient de découvrir.

Concernant la deuxième question de recherche, le « déjà-là », représenté ici par la première partie du test initial, influence la qualité des productions orales réalisées. En effet, on identifie les niveaux des élèves dans les premiers rappels de récits oraux, selon la grille de structuration causale et selon le modèle récit-personnages. Lors du deuxième rappel, les écarts se restreignent, même si on perçoit toujours les trois niveaux initiaux des élèves entre les productions orales à l'épreuve finale : 3A, 4A, 5B sans l'album en support et 4A, 4B, 6A avec l'album. Rappelons que les mises en œuvre sont réalisées sur un temps court et que les données ont été prélevées sur une même année scolaire. Le nombre d'élèves restreint de cette étude de cas ne permet pas de donner une réelle vision en termes de tendance. Il faudrait travailler sur un temps plus long et avec un nombre d'élèves plus important.

Bien sûr, notre étude comporte plusieurs limites relatives à la méthodologie de la recherche et, plus particulièrement à la grille d'analyse, qu'il importe ici de rappeler. Premièrement, il ne s'agit que d'une étude de cas, où nous analysons les relations entre enseignement et apprentissages des élèves (Goigoux, 2023). De plus, le nombre réduit d'élèves ainsi que l'absence de groupe contrôle dans le design de la recherche ne permet pas d'avancer que les effets ne sont dus qu'au dispositif lui-même. Le dispositif ayant déjà été validé dans une épreuve expérimentale (Roux-Baron *et al.*, 2017; Roux-Baron et Cèbe, 2020), notre objectif était d'analyser qualitativement et de documenter les déplacements et les progressions dans les productions orales des élèves. Ensuite, dans le cas de l'élève qui présente un score élevé dès l'épreuve diagnostique, il semble que la présence de l'album comme support lors du deuxième essai de rappel de récit a eu un impact sur le genre produit. Elle a réalisé une lecture à voix haute, comme si elle lisait elle-même l'album à autrui, à la place d'un rappel de récit au cours duquel elle aurait relaté l'histoire. Lors de l'épreuve initiale, son rappel de récit sans l'album est plus riche en relations causales que lorsqu'elle a eu accès à l'album. L'utilisation de marottes à la place de l'album (représentant les personnages et/ou des objets du récit) pourrait peut-être éviter que l'élève ne se méprenne sur le genre à produire. Enfin, la grille de structurations causales du récit comporte également certaines limites : ses différentes étapes ne se prêtent pas toujours bien au récit rappelé. Elle a été construite pour des récits avec une structure narrative quinaire⁸. Tous les

8. Situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution et situation finale.

textes n'ont pas cette structure, ce qui peut complexifier l'analyse et la sélection des différents niveaux. L'utilisation du modèle «récit-personnages» permet un angle d'analyse selon une autre entrée, les personnages, donnant une clé d'accès à une compréhension non linéaire du récit. Ce qui ne limite pas son utilisation aux textes à structures narratives quinaires.

Sans négliger les limites que nous venons d'identifier, les analyses que nous avons menées nous amènent à penser que, grâce à une approche multi-dimensionnelle intégrée et lorsqu'il est ancré dans des activités de lecture authentique d'albums, le rappel de récit constitue un véritable levier d'apprentissage de la compréhension, et ce dès la 3^e maternelle. Quels que soient leur profil et leurs habilités initiales en compréhension, tous les élèves ayant bénéficié d'un enseignement explicite de stratégies de lecture visant le développement de compétences narratives en réception et en production progressent dans la qualité de leurs rappels de récit oraux, du point de vue de la quantité d'informations présentes ainsi que des relations causales entre les étapes du récit. L'utilisation de la grille de développement de la structuration causale du récit permet ici d'identifier finement les progressions dans les rappels de récit oraux des élèves. Favorisant la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe, cette grille permet aussi à l'enseignant de réguler ses propositions en fonction des besoins des élèves. Il faut cependant rappeler que celle-ci ne se prête pas à tous les récits : seuls ceux qui comportent une structure narrative quinaire pourront faire l'objet d'une analyse à l'aide de cette grille. En dépit de cette limite, celle-ci nous paraît être un outil intéressant pour aider les enseignants à planifier, accompagner et réguler les apprentissages oraux de leurs élèves à travers ce genre de texte. Le modèle «récit-personnages» permet, quant à lui, une porte d'entrée dans les récits des élèves par les personnages, afin d'avoir une vue sur leur compréhension des intentions, des actions et des sentiments de ceux-ci. Cette grille de lecture est un outil d'évaluation qui permet également d'accompagner les élèves en cours d'apprentissage. Une étude de cas avec un nombre de classes et d'élèves plus importants permettrait d'ajuster l'utilisation de ces deux outils par les enseignants, afin de faciliter sa prise en main par des professionnels sur le terrain.

Bibliographie

- AARNE, A. et THOMPSON, S. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Academia Scientiarum Fennica.
- AEBY DAGHÉ, S. et SALES CORDEIRO, G. (2020). Co-construire le système récit-personnages : un genre d'activité scolaire oral au service de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse. *Recherches*, 73, 173-191.
- (2023). Accéder au «souffle léger» du récit : un dispositif didactique au service de la compréhension en lecture. *Le français aujourd'hui*, 222, 25-38. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.222.0025>>.
- BERKELEY, S., SCRUGGS, T. E. et MASTROPIERI, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1177/0741932509355988>>.

- BIANCO, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner? Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 230-257). De Boeck.
- (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- BISHOP, M.-F., BOIRON, V., SCHMEHL-POSTAI, A. et ROYER, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du «rappel de récit accompagné». *Repères*, 55, 87-107. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/reperes/1157>>.
- BRIGAUDIOT, M. (dir.). (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette éducation.
- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- BARONI, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. Slatkine.
- BLANC, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- BOIRON, V. (2010). Lire des albums de littérature jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.
- BOISCLAIR, A. et MAKDISSI, H. (2004). *La lecture interactive : un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*. Document IV : Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.
- BOISCLAIR, A., MAKDISSI, H., SANCHEZ, M., FORTIER, C. et SIROIS, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant [communication]. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9^e colloque international de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004*. Récupéré sur : <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>>.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2017-2023). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter* [collection]. Retz.
- CENTI, V., D'ANNA, V., DELBRASSINE, D. et DOZO, B.-O. (2022). *Comprendre la littérature de jeunesse*. L'école des loisirs.
- CHARD, D. J., VAUGHN, S. et TYLER, B.-J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>>.
- CROCE, C. (2020). Des randonnées à deux têtes. Deux têtes et un corps chantant. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dir.), *Littérature de jeunesse au présent (2). Genres graphiques en question(s)* (p. 67-90). Presses universitaires de Bordeaux.
- DUMONT, A. (2023). Accompagner les enseignants dans l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture. Un dispositif de rappel de récit expérimenté en 3^e maternelle et en 1^{re} primaire. *Tréma*, 59 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/trema/8226>>.
- DUMONT, A. et BREGENTZER, L. (2021). Oser les pratiques innovantes, lors d'apprentissages en lecture écriture, par la mise en œuvre d'outils accompagnée : quelques témoignages du terrain. *Caractères*, 64, 68-85.
- DUMONT, A., DE CROIX, S. et DUFAYS, J.-L. (2024). Les albums «en randonnée» : entre effets programmés et réception effective par les jeunes enfants.

- Fabula-LhT*, 32 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://www.fabula.org/lht/32/dumontdecroixdufays.html>>.
- DUPREY, G. et DUPREY, S. (2006). *Parcours lectures. Maternelle moyenne et grande sections*. Accès éditions.
- FLORIT, E., ROCH, M. et LEVORATO, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 27(5), 793-817. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9464-1>>.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Récupéré sur : <<https://pactepourunenseignementd'excellence.cfwb.be>>.
- (2019). *Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire*. Récupéré sur : <https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/49466_019.pdf>.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>>.
- GAY, G. (2019). *Jack. L'école des loisirs*.
- GENNAÏ, A. et CELLIER, M. (2016). Le « sac à histoires » : un dispositif autour des oraux élaborés au cycle I. *Repères*, 54, 79-100. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.1092>>.
- GENTAZ, E., SPRENGER-CHAROLLES, L., COLÉ, P., THEUREL, A., GURGAND, M., HURON, C., ROCHER, T. et LE CAM, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 123, 172-181.
- GOIGOUX, R. (2016a). Quelles sont les pratiques enseignantes qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture ? Dans *Conférence de consensus. Lire, apprendre, comprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* CNESCO/IFÉ.
- (dir.). (2016b). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. IFÉ/ENS de Lyon. Récupéré sur : <<https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/rapport-lire-et-ecrire.pdf>>.
- (2023). Les résultats des recherches en didactique du français. Une définition, bilan et des perspectives. Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers et D. Vrydaghs (dir.), *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)* (p. 15-35). Presses universitaires de Louvain.
- GOIGOUX, R. et CÈBE, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches*, 58, 29-45.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S. et PIRONOM, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196(3), 67-84. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rfp.5076>>.
- GROSSMANN, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Peter Lang.

- JACQUIER-ROUX, M., LEQUETTE, C., POUGET, G., VALDOIS, S. et ZORMAN, M. (2010). *BALE. Batterie Analytique du Langage Écrit*. UPMF Grenoble. Récupéré sur : <<https://www1.ac-grenoble.fr/article/cognisciences-121593>>.
- KASANO, Y. (2007). *Bloub bloub bloub*. L'école des loisirs.
- LAFONTAINE, A. et NYSSSEN, M.-C. (2006). *Apprentissage de la lecture et 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française/Service général du pilotage du système éducatif. Récupéré sur : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24895&navi=862&trank_page=24895>.
- LAFONTAINE, L., DUMAIS, C. et PHARAND, J. (2016). L'oral au 1^{er} cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54, 101-119. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.1096>>
- LECOCQ, P. (1996). *L'É.co.s.se : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Septentrion.
- PETITAT, A. et PAHUD, D. (2003). Les contes sériels ou la catégorisation des virtualités primaires de l'action. *Poétique*, 133, 15-34. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/poeti.133.0015>>.
- POUSSIER, A. (2006). *La piscine*. L'école des loisirs.
- REUTER, Y. (2005). *L'analyse du récit*. Armand Colin.
- ROUX-BARON, I. et CÈBE, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi, *Repères*, 61, 183-204. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.2682>>.
- ROUX-BARON, I., CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique *Narramus* à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201(4), 83-104. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rfp.7284>>.
- SHANAHAN, T., CALLISON, K., CARRIERE, C., DUKE, N. K., PEARSON, P. D., SCHATTSCHNEIDER, C. et TORGESEN, J. (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Récupéré sur : <<http://whatworks.ed.gov/publications/practicguides>>.
- SCHILLINGS, P., DE CROIX, S. et DUFAYS, J.-L. (dir.). (2020). *Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture*. Recherche en éducation dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de l'expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture. Rapport final de la recherche 2019-2020. Récupéré sur : <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26588&navi=4426#projets>>.
- SCHILLINGS, P. et DUFAYS, J.-L. (dir.). (2021). *Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture*. Recherche en éducation dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de l'expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture. Rapport final de la recherche 2020-2021. Récupéré sur : <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26588&navi=4426#projets>>.

- SCHILLINGS, P., ANDRÉ, M., et DUPONT, V. (2023). Performances en lecture et pratiques de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'urgence d'enseigner des stratégies de régulation, d'interprétation et d'évaluation. *Nexus*, 3(1), 73-94. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.14428/nexus.v3i1>>.
- SIMONSEN, M. (2013). Les randonnées (contes énumératifs). Entre récits, virelangues et facéties. *Estudis de Literatura Oral Popular*, 2, 183-194.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Delachaux et Niestlé.
- VAN DER LINDEN, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance au jeune adulte*. Gallimard Jeunesse.
- VÉGA, M. (2015). Les pratiques d'évaluation de l'oral de deux enseignants de français observées durant l'étape du jugement dans le processus d'évaluation. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 109-125). Peisaj.
- VIRIOT-GOELDEL, C. (2017). Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles? Note de synthèse. *Repères*, 55, 227-245. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.1171>>.
- WANZEK, J., VAUGHN, S., SCAMMACCA, N. K., METZ, K., MURRAY, C. S., ROBERTS, G. et DANIELSON, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163-195. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3102/0034654313477212>>.
- WANZEK, J., WEXLER, J., VAUGHN, S. et CIULLO, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading and Writing*, 23, 889-912. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9179-5>>.
- WEIS, H. (2021). Le conte en randonnée, un classique pérenne de l'école maternelle. *Strenæ*, 19. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/strenae.8774>>.
- WEBER, A. (2018). *Les récits en randonnée. Premiers albums, premières activités à l'école maternelle*. Canopé.

Annexes

Annexe 1 : Épreuve diagnostique partie 1

La première partie de l'épreuve diagnostique est composée de trois tâches : des phrases entendues à faire correspondre à une image, des questions posées à partir d'un texte entendu, ainsi que des questions posées à partir d'un texte entendu et vu (album). Nous nous sommes inspirées de la structure du test de la recherche *Lire et écrire au CP*, coordonnée par Goigoux (2016a).

1. Phrases entendues à relier à une image

Cette épreuve a pour objectif d'évaluer la compréhension de phrases entendues. L'épreuve se fait individuellement. Chaque phrase est lue une seule fois. Les fiches sont montrées directement après la lecture. Excepté la première phrase exemple, aucun feedback n'est donné. Les séries de 4 images sont à présenter série après série sur format A5. Les mêmes phrases ont été proposées aux élèves en début et en fin d'année. Les phrases et le matériel proviennent de la batterie de tests du BALE (Jacquier-Roux *et al.*, 2010, BALE partie 2, p. 99), et sont issus de l'outil *L'É.co.s.se : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique* de Pierre Lecocq (1996).

Exemple :

1. La fille poursuit le chien qui saute.	
---	--

Liste des phrases

1. La fille poursuit le chien qui saute.
2. La chaussure est la plus petite.
3. Le cercle dans l'étoile est noir.
4. La pomme que mange le garçon est noire.
5. Le landau est poussé par le monsieur.
6. Le garçon poursuivant le cheval est gros.
7. Le crayon est derrière la boîte.
8. Le garçon mange les pommes que la fille cueille.
9. Le monsieur appelle le chien car il court.
10. Le garçon regarde l'éléphant parce qu'il est gros.
11. La fille a fait tomber la troisième tasse.
12. L'étoile est au-dessus du cercle.
13. Le crayon qui est sur le livre est blanc.
14. La dame le porte.
15. La pomme est la moins grande.
16. La fille est poursuivie par le cheval.
17. Le livre sur lequel est posé le crayon est noir.

18. Le cheval poursuit un chien dont la queue est longue.
19. Quelqu'un montre le troisième crayon blanc.
20. Le garçon n'a ni chapeau ni chaussure.

2. Texte entendu

Cette épreuve a pour objectif d'évaluer la compréhension de textes entendus. L'épreuve se fait individuellement. Le texte est écouté une seule fois (enregistrement numérique) et est suivi de quatre questions. Les trois premières, plus simples, rapportent un point; la quatrième, plus complexe rapporte deux points. Les supports de cette deuxième tâche proviennent de la recherche *Lire et écrire au CP*, coordonnée par Goigoux (2016a).

Consigne donnée à l'élève : «Tu vas entendre une histoire lue par un monsieur. Il faut essayer de bien la comprendre parce qu'ensuite je te poserai des questions. Il faudra que tu répondes pour que je sache ce que tu as bien compris de l'histoire.»

La sorcière Gribouille

Il était une fois une sorcière qui s'appelait Gribouille. Elle n'aimait pas les chats, mais alors pas du tout! Quand elle voyait un chat, elle ne pouvait s'empêcher de dire son mot magique, «Chabada», ce qui transformait le chat en un autre animal. Quand elle voyait un chat gris, elle disait «Chabada et souris tu seras!», et voilà une souris grise. Quand elle voyait un chat blanc, elle disait «Chabada et mouton tu seras», et voilà un mouton blanc! Quand elle voyait un chat noir, elle disait «Chabada et corbeau tu seras» et voilà un corbeau noir! Un jour, elle aperçut un chat rayé et lui dit «Chabada et TIGRE tu seras.» Et là, le tigre se jeta sur la sorcière et la dévora toute entière!

Tableau d'évaluation

	QUESTIONS	RÉPONSE(S) ATTENDUE(S)
Compréhension d'un texte entendu : La sorcière Gribouille	Question 1 : Pourquoi la sorcière transforme-t-elle les chats?	Parce qu'elle n'aime pas les chats. (1 point)
	Question 2 : Comment la sorcière fait-elle pour transformer les chats?	Toute réponse en lien avec le mot magique qu'elle dit pour transformer un chat : «Chabada». Accepter également le mot «Chabada». (1 point)
	Question 3 : Pourquoi la sorcière choisit-elle un tigre pour transformer le chat rayé?	Toute réponse en lien avec le fait qu'elle transforme chaque chat en un animal en lien avec leur couleur. Puisque le chat est rayé, elle choisit un tigre qui a lui aussi des rayures. (1 point)
	Question 4 : Dans l'histoire, la sorcière a-t-elle eu une bonne idée (quand elle a transformé le chat en tigre)? Peux-tu dire pourquoi? Ajouter une question de relance si l'élève ne donne pas une réponse attendue.	Toute réponse négative argumentée par le fait que la sorcière a choisi un animal violent et fort, qui peut la manger. (2 points) Attention : le score est de 0 ou 2, ne mettre les points que si l'argumentation est correcte.

3. Texte vu et entendu

Cette dernière épreuve a pour objectif d'évaluer la compréhension d'un texte entendu avec des images. L'épreuve se fait individuellement. Elle a été construite à partir de l'album jeunesse *Jack* (Gay, 2019), édité par l'École des loisirs. Le texte est lu une seule fois par l'adulte et est suivi de quatre questions. Chaque question rapporte un point.

Consigne donnée à l'élève : «Je vais te raconter une histoire, avec des images. Il faut essayer de bien la comprendre parce qu'ensuite je te poserai des questions. Il faudra que tu répondes pour que je sache ce que tu as bien compris de l'histoire. Tu pourras t'aider des images pour répondre aux questions.»

Tableau d'évaluation

	QUESTIONS	RÉPONSE(S) ATTENDUE(S)
Compréhension d'un texte entendu et vu : Jack	<u>Question 1 :</u> Jack a envie de faire un trou comme le ver de terre, mais il ne fait pas. Sais-tu pourquoi ?	Parce que ses parents ne veulent pas car cela abîme le gazon. (1 point)
	<u>Question 2 :</u> Qui a fait cet énorme trou ?	C'est la taupe. Accepter également si l'élève montre la taupe sur l'une des images. (1 point)
	<u>Question 3 :</u> À la fin, pourquoi reçoit-il un os alors qu'il a continué à creuser l'énorme trou découvert dans le jardin ?	Toute réponse en lien avec le fait qu'il a reçu un os car il a attrapé la taupe, l'animal qui faisait réellement les trous. (1 point)
	<u>Question 4 :</u> Cette dernière image te fait-elle rire ? Peux-tu dire pourquoi ? Ajouter une question de relance si l'élève ne donne pas une réponse attendue.	Toute réponse positive en lien avec le fait que Jack creuse un trou pour enterrer l'os alors qu'il n'a pas le droit. Accepter également une réponse négative lorsque l'argumentation va dans ce sens. (1 point)

Annexe 2 : Épreuve diagnostique partie 2, consignes

Lors de cette deuxième partie, 6 à 8 élèves par classe ont été rencontrés une seconde fois, en fonction de leur profil (réalisé sur la base des résultats obtenus à la première partie de l'épreuve).

Cette tâche a été réalisée environ un mois après la première partie, laissant l'occasion à la chercheuse de réaliser les rencontres avec les élèves des trois classes ainsi que l'analyse des résultats.

Chaque élève a été rencontré individuellement. Un film de l'histoire racontée par la chercheuse a été créé, avec les illustrations de l'album jeunesse, afin que tous les élèves aient le même support. Après avoir écouté (et vu) l'histoire, l'élève a dû rappeler l'histoire à deux reprises. Une première fois sans avoir accès au support, au livre. Lors du deuxième essai, il a pu tourner les pages du livre et s'aider des illustrations.

Consigne donnée à l'élève : «Je vais te raconter une histoire. Ensuite, je vais te demander de me raconter l'histoire, comme si tu devais la raconter à un

copain qui ne la connaît pas. La première fois, tu devras me rappeler l’histoire sans tourner les pages du livre. Ensuite, tu pourras ouvrir le livre pour t’aider.»

Les élèves de 3^e maternelle ont découvert les deux albums suivants : *La piscine*, d’Audrey Poussier (2006) pour l’épreuve initiale et *Bloub bloub bloub* de Yuichi Kasano (2007) lors de l’épreuve finale.

Annexe 3 : transcription des rappels de récit de l’épreuve initiale

Rappel de récit pré-test : La piscine		
Texte original, raconté aux élèves	<i>La piscine</i>, d’Audrey Poussier. «Alors, tu plonges» dit la souris? «J’ai peur» répond le lapin. «C’est facile, je vais te montrer» dit la souris en allant vers le plongoir. «On peut plonger comme ça», montre la souris en sautant de la planche. «Ou comme ça» fait le chat en sautant droit comme un i. «Ou comme ça» fait la poule en tenant ses pattes. «Ou comme ça» fait le loup en sautant la tête la première. «Ou comme ça» fait l’ours en sautant les fesses en bas. «Ou comme ça» montre la brebis, en sautant en boule. «Maintenant, à toi. 1, 2...» Plouf! fait l’éléphant, en sautant dans le bassin. «Bien, c’est dommage, j’allais plonger!» dit le lapin en s’éloignant de la piscine.	
	Version sans le livre	Version avec le livre
Élève 1 : Dimitri Faible en compréhension (score : 12%)	/	(Il observe attentivement les images, d’une double page à une autre. Il chuchote le nom de quelques personnages). Chat. Un canard. Loup. Il saute. C’est la fin.
Élève 2 : Mélie Moyen en compréhension (score : 30%)	Elle parle d’une souris. Elle avait peur de tombe dans... elle avait peur de tomber de l’escalier qui est là (montre le plongoir sur la 4 ^e de couverture). Elle avait peur de tomber. Elle avait peur... Elle avait peur de courir et de sauter dans le fond. Elle avait peur de plonger. Elle l’a quand même fait. Elle a apprend, elle a apprend d’une... pour sauter. Et la souris... et la souris elle a pas eu mal. Et elle a pas eu peur. Après c’est tout ce que je...	Je ne sais pas très lire moi. Elle voulait sauter et en fait elle voulait pas sauter parce qu’elle avait peur. Et la petite souris sautant...elle courait pour aller et essayer. Mais il avait peur. Elle a quand même sauter, et elle a fermé les yeux en sautant. Et elle a plongé dans l’eau. Et elle commence à rigoler. Et le loup il saute dans l’eau. Il sautait dans l’eau qu’il y avait un ours. Il sauta. Et ils étaient tous... Il y avait une chèvre. Ils étaient tous dans l’eau. Mais il avait peur...Et tout le monde était dans l’eau. Et maintenant c’est... l’hoppo... c’est l’été...Popotame qui était dans l’eau. Et ça prenndait trop de place. Et il y avait trop de place du coup ils étaient écrasés.

Élève 3 : Anna Fort en compréhension (score 72%)	Il y a le lapin qui veut pas aller à la piscine et il y a la souris qui lui montre comment on plonge. Puis il y a un autre copain qui arrive, et puis un autre, et puis un autre qui lui montre comment on fait pour plonger. Et le dernier c'est l'éléphant, et tellement qu'il saute, bah tellement qu'il est gros bah il y a toute l'eau de la piscine qui sort. Et le lapin il allait plonger et il dit : «tant pis pour vous, j'allais plonger».	«Viens, plonge!» «Mais j'ai peur.» «C'est facile, je vais te montrer en allant vers le plongeoir» dit la petite souris. Et vloup, elle sauta. «Ou comme ça!» dit le chat , en sautant comme un i. «ou comme ça!» dit la poule avec les pattes, en tenant ses pattes. «Ou comme ça!» dit le loup, en plongeant la tête la première. «Ou comme ça!» dit l'ours, en mettant son pète le premier dans la piscine. «Ou comme ça!» dit la brebis, en se mettant...en sautant en petite boule. «Allez, à toi : 1...2...» et... «Plouf» fit l'éléphant. «Ah, mais c'est trop tard, j'allais déjà plonger. Tant pis pour vous.»
--	--	---

Annexe 4 : transcription des rappels de récit lors de l’épreuve finale

Rappel de récit post-test : <i>Bloub bloub bloub</i>		
Texte original, raconté aux élèves	<i>Bloub bloub bloub</i> de Yuichi Kasano C'est l'été. Il fait chaud, très chaud. Tout est calme. Clapoti Clapoti, je flotte sur ma bouée. Tiens, des bulles... Bloub... bloub... bloub... Qu'est-ce que c'est? Flouch! Mais... C'est papa! Bloub bloub bloub Flouch! Hi hi! Maintenant c'est madame Tortue, sous les pieds de papa! Bravo madame Tortue! Bloub bloub bloub Flouch!!! Monsieur Morse! Quelle surprise! Il a sa tête sous la carapace de madame Tortue. Bloub bloub bloub Flouch!!! C'est madame Baleine! C'est fantastique! Attention papa, tiens-toi droit! Bloub bloub bloub Flouch!!! C'est madame Pieuvre sous la baleine. Qu'est-ce qu'on est haut! C'est extraordinaire. Vous êtes bien installée madame Mouette? Et maintenant, personne ne bouge... Oh la la! Mais qu'est-ce qu'il se passe madame Pieuvre? Courage! Tenez bon! Aaaaaaahhhhhhhhh! Plouuuuuuuuuuuuu! Qu'est-ce que c'était bien. On recommence? demande le garçon.	
	Version sans le livre	Version avec le livre
Élève 1 : Dimitri Faible en compréhension (score : 12%)	En fait il fait trop chaud. Il y a le papa, il faut l'aider. à monter. Il y a la totue. Ils vont le mettre en haut.	Il fait trop chaud. Blouf blouf blouf. A son papa. Y a la totue. Y a le... Y a la baleine. Y a la pieuvre. Y a un oiseau, à la tête de l'enfant. Y vont tomber. Le gaçon il s'envole. Et puis ont tombé. Plouf! Ils sont dans l'eau.

Élève 2 : Mélie Moyen en compréhension (score : 30 %)	Elle raconte qu'à la fin, il est dans l'eau avec sa bouée, d'abord. Après, il y a son papa qui le prend, après il y a la ... il y a la tortue. Après il y a le phoque, après la baleine, après il y a la ... après il y a la pieuvre. Et puis ils tom... ils tombent.	Bloub bloub bloub Ah, il fait bon, je vais aller dans la piscine. Oh, il fait merveilleux. Bloub bloub bloub. Hé, mais c'est papa qui me prend. Bloub bloub bloub. Ha, mademoiselle Tortue. Bloub bloub bloub. Mademoiselle, heu... Comment dire? Je ne sais même plus. Bloub bloub bloub. Mademoiselle phoque. Bloub bloub bloub. Mademoiselle ...mademoiselle baleine. Bloub bloub bloub. Mademoiselle... mademoiselle... je ne sais même plus. Bloub bloub bloub, j'en ai marre. Bloub bloub bloub. Tout tombe. Et voilà.
Élève 3 : Anna Fort en compréhension (score 72%)	En fait, le garçon d'abord il est très tranquille. Et puis après, il y a des petites bulles qui apparaissent. Et le garçon, il est un peu étonné, pasque il croit que c'est quelque chose de dangereux. Et il est très étonné. Et puis après il y a... Il est... ouf! C'est son papa. Donc il est rachuré. Et puis après encore des blub blub blub blub. Donc, maintenant c'est le papa qui est ennuyé. Donc maintenant c'est madame Tortue, donc ils sont rassurés. Puis après encore Bloub bloub bloub. Et puis après, c'est... Ils sont étonnés, parce que ... parce que c'est des bulles. Et ils ont peur que ce soit quelqu'un qui va les manger. Mais non, c'est monsieur je sais pas qui. Et puis après il y a encore bloub bloub bloub. Et puis après c'est Madame la baleine. Et heureusement qu'elle est arrivée vite sinon ils allaient s'inquiéter. Et puis après c'est bloub bloub bloub, c'est madame Pieuvre. Sauf qu'elle est moins lourde. Et donc elle penche. Elle penche! Et puis après Plouf!	Il fait chaud, très très chaud. Même que, on peut même aller à la mer, ce jour-ci. En vacances, même. Un petit garçon sur sa bouée, était en train de flotter sur l'eau. Bloub bloub bloub. Des petites bulles apparaissent. Oh, le garçon est très étonné. Ho, c'est papa! Ha ha! Mais... Bloub bloub bloub. Qui ça peut être d'autre? Oh bonjour madame Tortue. Mais... Bloub bloub bloub. Oh, c'est monsieur Morse. Mais... Bloub bloub bloub. Oh, bonjour madame Baleine, qu'est-ce qu'on est haut ici! Bloub bloub bloub. Oh, bonjour madame Pieuvre. Oh mais là on est de plus en plus haut. Bonjour, tu es bien installée la mmm... la mé.... la ... mouette? Courage madame Pieuvre. Hooooo, noooooonn. Youhouuu. Haaaaaa. Plouf. C'est bien, on peut recommencer?