

L'enseignement de la compréhension de récit en classe de transition

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1720

Mémoire de Master de Charline Hutmacher

Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, avril 2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, M^{me} Sophie Willemin, pour sa disponibilité ainsi que son accompagnement tout au long de l'élaboration de mon mémoire professionnel.

Je remercie également M^{me} Elsa Lupi pour ses précieux conseils ainsi que les six autres enseignantes ayant donné de leur temps afin de s'entretenir avec moi. Je leur suis reconnaissante d'avoir accepté de me faire part de leur positionnement et de leurs pratiques, sans lesquels mon mémoire professionnel n'aurait pu exister.

Je remercie également toutes les personnes ayant contribué d'une manière ou d'une autre à l'élaboration de mon travail, par leurs relectures assidues et pertinentes, leur soutien et leur aide qui m'ont été très utiles tout au long de ma démarche de recherche.

Résumé et mots clés

Ce mémoire présente une recherche sur la compréhension de récit lu par l'adulte aux élèves en 3^{ème} année et plus particulièrement en classe de transition. Sachant que ce sont l'écoute et la compréhension de texte lu par l'adulte qui sont, hormis le décodage, les activités les plus proches de la lecture autonome que l'on puisse proposer aux élèves, j'ai choisi de m'intéresser à ce thème. En effet, la 3^{ème} année est une période centrée sur l'apprentissage du décodage, elle laisse parfois de côté les autres domaines du français qui permettent à l'enfant de lire par la suite en autonomie.

Ainsi, ce mémoire cherche à savoir ce qui peut être réalisé dans les classes de transition afin d'améliorer la compréhension de récit des élèves, plus particulièrement de ceux qui sont en difficulté. C'est-à-dire les enfants de milieux défavorisés, allophones, avec des troubles du langage ou du comportement, ou encore une surdité.

Pour tenter de répondre à ce questionnement, deux démarches différentes ont été choisies. La première consiste à recueillir les différentes manières que les enseignants utilisent pour travailler la compréhension de récit dans les classes de transition du canton du Jura. Le but étant d'exposer la vision d'enseignants spécialisés travaillant en classe de transition concernant la compréhension de récit lus aux élèves. La deuxième concerne l'expérimentation d'un moyen d'enseignement de la compréhension de récit (*Narramus*), dans ma propre classe. En outre, il s'agit de recenser des moyens et activités qui permettent d'exercer et d'améliorer la compréhension de récit des élèves.

compréhension de récit - difficulté de compréhension - sens - récit - apprentissage de la lecture

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1 – Problématique	3
1.1. Définition et importance de l’objet de recherche	3
1.1.1. Définitions	3
1.1.2. Directives cantonales.....	5
1.2. Etat de la question	6
1.2.1. Histoire	6
1.2.2. Les composantes de la compréhension de récit.....	7
1.2.3. Le développement de la compréhension de récit.....	9
1.2.4. Enseigner la compréhension.....	10
1.2.5. Les élèves en difficulté face à la compréhension de récit	11
1.2.6. Narramus et Capisco.....	13
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	14
1.3.1. Question de recherche	14
1.3.2. Objectifs de recherche	14
Chapitre 2 – Méthodologie.....	16
2.1. Les entretiens.....	16
2.2. Entraînement en classe de transition	18
2.2.1. Méthode de recueil de données	18
2.2.2. Les élèves	19
2.2.3. Déroulement	21
Chapitre 3 – Analyse et résultats	23
3.1. La compréhension de récit dans les classes de transition	23
3.1.1. Les activités mises en place.....	23
3.1.2. Lecture d’albums	25
3.1.3. Evaluation de la compréhension de récit.....	26
3.2. Aides et habiletés enseignées en compréhension de récit	27
3.2.1. Aide à la compréhension	27

3.2.2. Les élèves en difficulté.....	29
3.3. Mise en pratique d'une méthode interactive qui a fait ses preuves en classe.....	30
3.3.1. Analyse des productions de deux élèves	31
3.2.2. Synthèse de la mise en pratique en classe et discussion.....	35
Conclusion.....	36
Références bibliographiques	38
Livres et documents.....	38
Sites internet	40
Conférence.....	40

Liste des figures

Figure 1 : Les quatre composantes	5
Figure 2 : Le modèle du développement des habiletés de compréhension.....	6
Figure 3 : La conception traditionnelle	7
Figure 4 : Le modèle contemporain.....	7
Figure 5 : La variable lecteur.....	8
Figure 6 : Le choix des albums	27

Liste des tableaux

Tableau 1: Activités de compréhension de récit réalisées	23
Tableau 2: Evaluation de la compréhension de récit.....	26
Tableau 3 : Résultats prétest - posttest	30

Liste des annexes

Annexe 1 : Grille entretien semi-directif.....	1
Annexe 2 : Journal de bord.....	2
Annexe 3 : Maquette	8
Annexe 4 : Evolution de l'attitude du personnage tirée de <i>Narramus</i>	9
Annexe 5 : Transcriptions entretiens 1	10
Annexe 6 : Transcriptions entretiens 2.....	15
Annexe 7 : Transcriptions entretiens 3.....	19
Annexe 8 : Transcriptions entretiens 4.....	25
Annexe 9 : Transcriptions entretiens 5.....	29
Annexe 10 : Transcriptions entretiens 6.....	34
Annexe 11 : Transcriptions entretiens 7.....	38
Annexe 12 : Transcription prétest – posttest	43

Introduction

Ce travail de Master s'intéresse à la compréhension. Plus particulièrement à la compréhension de récit lu par l'adulte à des élèves de 3^{ème} année. En effet, dans ma pratique, je rencontre régulièrement des élèves ayant des difficultés au niveau de la compréhension. Ces difficultés de compréhension ont des incidences dans de nombreux domaines. En effet, au fur et à mesure que les élèves grandissent, les consignes doivent être lues en autonomie, les problèmes de mathématiques se réalisent par écrit, les évaluations dans les autres matières également. Si l'enfant ne maîtrise pas cette compétence depuis son jeune âge, il sera en difficulté tout au long de sa scolarité mais également plus tard.

Ainsi, au moment où j'ai réalisé mes études dans le cursus de la formation initiale, je n'ai plus de souvenir d'avoir abordé le sujet de la compréhension. En effet, les notions que j'ai retenues des cours de didactique de français suivis concernent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture émergente. De ce fait, dans les premières années de ma pratique, j'ai dirigé mon enseignement sur ces deux axes en laissant de côté l'enseignement explicite de la compréhension. Je réalisais exclusivement de la compréhension de texte lu par les élèves et très peu de compréhension de récit lu par une tierce personne. De plus, la compréhension n'était pas une priorité dans mon enseignement. Je l'évaluais, certes, mais ne la travaillais que très peu. Je me rends évidemment compte, avec le recul, qu'il n'est pas possible d'évaluer une compétence que l'on ne travaille pas avec ses élèves. Comme le relève Goigoux (2008), si on évalue une compétence qui n'est pas travaillée à l'école, on laisse la responsabilité aux parents de réaliser ces apprentissages et ce n'est pas leur rôle. De plus, dans ces cas-là, des inégalités très fortes peuvent se former.

De plus, comme je ne connaissais que très peu cette notion, je ne savais pas vraiment comment je pouvais faire pour la travailler, surtout lorsque les élèves n'étaient pas encore lecteurs. En outre, lors de mes différents stages dans les classes de petits degrés, je n'ai pas le souvenir d'avoir observé d'enseignement de la compréhension de récit. Je n'ai donc pas eu l'occasion de me questionner sur ce mode de fonctionnement et n'ai pas eu d'exemples concrets de sa mise en pratique.

Je travaille, et ce depuis cinq ans, en classe de transition¹. C'est lorsque j'ai commencé à travailler dans l'enseignement spécialisé que cette thématique m'a fortement parlé. En effet, les élèves que j'accueille dans la classe n'ont généralement pas les prérequis nécessaires pour entrer dans l'apprentissage de la lecture à leur arrivée. Les enfants qui ont de la peine à comprendre l'écrit sont très nombreux dans ma classe. Je me suis aperçue que mon enseignement du français n'était pas optimal pour ces élèves et que la compréhension devait être travaillée en profondeur. En parallèle, j'ai débuté la formation en enseignement spécialisé et le thème de la compréhension a été abordé. A ce moment-là, j'ai pu prendre conscience que la compréhension pouvait réellement être améliorée si elle était enseignée et qu'elle jouait un très grand rôle dans l'entrée dans l'écrit de chaque élève.

Actuellement, je suis en pleine transition dans ma manière d'enseigner l'entrée dans l'écrit en mettant un accent plus fort sur l'enseignement de la compréhension. Ce changement de pratique implique donc que je me pose un certain nombre de questions par rapport à la compréhension.

Mon premier questionnement concerne ma pratique enseignante et la didactique de cette compréhension. Je me questionne sur la manière dont il est nécessaire d'enseigner la compréhension. En effet, il est démontré que les élèves qui n'ont pas ou peu été confrontés au langage écrit étant plus jeunes, ont plus de difficultés dans la compréhension de l'écrit. Je m'interroge sur l'approche didactique qu'il serait

¹ La classe de transition est une classe spécialisée accueillant des élèves qui réalisent le programme de 3^e année durant deux ans.

nécessaire d'utiliser afin de ne pas encore creuser l'écart entre les enfants, dans le développement de la compréhension. De plus, je souhaite aider mes élèves à améliorer leur compréhension en ciblant leurs difficultés.

Mon deuxième questionnaire concerne les paramètres qui entrent en jeu et qui peuvent favoriser ou non la compréhension de récit. J'ai pu remarquer par exemple que certains élèves avaient des difficultés à comprendre le langage écrit mais aucune à comprendre le langage oral. Je me demande donc si ce sont les mêmes paramètres qui entrent en jeu pour ces deux compétences, compréhension orale ou écrite, ou s'il y a une différence entre les deux.

Je me pose également des questions sur le lien qu'il y a entre le développement cognitif de l'enfant et ses capacités à comprendre un texte écrit. C'est-à-dire si les habiletés à comprendre un texte dépendent aussi des capacités et de l'âge de l'enfant et non uniquement de l'enseignement.

Ce sont ces différents questionnements et aspects qui m'ont poussée à m'intéresser à la compréhension de récit. De plus, les enfants qui sont en classe de transition, et donc avec lesquels je travaille, sont plus sujets à avoir des difficultés de compréhension. Il me paraît important que je me renseigne sur ce point afin d'en connaître plus sur cette problématique. Consciente que je ne pourrai pas traiter toutes mes interrogations, je me focaliserai sur la façon d'enseigner la compréhension en classe. Ainsi, je pourrai aider mes élèves à développer leur compréhension de manière, je l'espère, plus optimale.

Afin de tenter de répondre à mon questionnaire initial, je vais commencer par explorer la littérature et prendre connaissance des divers points de vue des auteurs. Je mettrai en lumière les divergences et concordances qu'il peut y avoir sur le sujet de la compréhension de récit. Après quoi, je déterminerai ma question de recherche et les objectifs que je souhaite atteindre par ce travail. Une partie de la récolte de données sera faite via des entretiens avec des collègues enseignant en classe de transition et une deuxième partie consistera en la mise en place d'activités dans ma classe avec la méthode *Narramus* (Cèbe & Goigoux, 2018). Ensuite, je présenterai les résultats que j'ai obtenus en mettant en évidence ceux qui m'ont interpellée. Je les comparerai également avec la littérature. Pour terminer, je rédigerai la conclusion qui reviendra sur certains résultats, sur ce que j'ai appris pendant cette recherche et sur mon ressenti par rapport à ce travail.

Chapitre 1 – Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1. Définitions

Afin de mieux saisir l'objet de recherche de ce travail, il convient de s'arrêter sur certaines notions nécessaires pour la suite du travail. Ce mémoire s'intéresse donc au récit lu par l'enseignant aux élèves de troisième année, en particulier en classe de transition. En effet, l'écoute et la compréhension de texte lu par l'adulte sont, hormis le décodage, les activités les plus proches de la lecture autonome que l'on puisse proposer aux élèves (Péroz, 2019). Comme mentionné précédemment, le questionnement de départ tourne autour de la compréhension de récit, des moyens et dispositifs qui sont mis en place pour exercer cette compréhension, notamment pour des élèves en difficulté. Dans la compréhension de récit, il y a le terme comprendre et le terme récit. Avant d'aller plus loin dans la recherche, il est nécessaire de définir ces deux termes.

Pour Blanc (2009), l'activité de comprendre peut être définie par « ... la formation d'un réseau représentationnel qui comporte des informations issues des différentes parties d'une histoire, les connaissances antérieures pertinentes à leur compréhension et les relations établies entre ces différentes sources d'informations » (p.9). Autrement dit, pour comprendre, il faut réunir plusieurs critères : se représenter les différentes parties d'une histoire, avoir des connaissances personnelles qui aident à la compréhension de l'histoire et être capable de réaliser des inférences.

Le récit est défini par le dictionnaire Larousse (2009) comme une relation écrite ou orale de faits réels ou imaginaires. Cette définition est complétée par Terwagne (2013) qui mentionne que le verbe « narrer » vient du latin (*gnarrare*, qui signifie raconter mais dont la racine *gnarus* évoque « celui qui sait ». Ce dernier ajoute qu'il n'y a pas de vrai récit sans deux ingrédients de base. En effet, il convient d'avoir une situation de départ et une complication. La définition de Terwagne est pertinente car elle suppose une structure du récit que l'on peut anticiper. En effet, comme il y a à chaque fois une situation initiale et une complication, la structure du texte se répète et peut aider les élèves à se repérer dans le récit.

Après avoir défini les termes qui composent l'objet de recherche, il est important pour la suite du travail de préciser le concept de « compréhension de récit ». Boiron (2012) définit la compréhension de récit comme « ...une activité de langage, nécessairement intellectuelle mais également une activité reconstruite langagièrement en interne, notamment via les reformulations de l'expérience de lecture » (p.73). Blanc (2009) ajoute que la compréhension d'une histoire implique l'interprétation des informations qui la composent et l'utilisation des connaissances générales dont l'individu dispose pour le faire afin de se construire une représentation cohérente de la situation décrite. Les enfants, lorsqu'ils écoutent une histoire, doivent donc mobiliser différentes ressources cognitives et encyclopédiques pour pouvoir construire une représentation du récit entendu.

La compréhension de récit ne doit pas être confondue avec la compréhension orale. La compréhension de récit est la compréhension d'un texte écrit narré par une tierce personne ou lu par soi-même. La compréhension orale, elle, est la compréhension du discours d'une tierce personne qui ne s'appuie pas sur un support écrit. Ainsi, Bianco (2015) explique que même si la compréhension d'un texte écrit s'appuie sur les compétences acquises à l'oral, le texte écrit demeure plus complexe que le texte oral. Le vocabulaire est en effet plus étendu, la syntaxe est plus complexe et les inférences sont plus nombreuses. Ce sont ces éléments théoriques qui permettent d'expliquer qu'un enfant comprenne une

histoire racontée sur la base d'un discours oral alors que la même histoire basée sur un texte écrit et lue par le même adulte ne soit pas comprise.

Ces propos sont repris par Goigoux (2008) qui définit sept paramètres entrant en jeu dans la compréhension de texte écrit :

1. Le lexique et la syntaxe

Le lexique correspond au vocabulaire tandis que la syntaxe est la façon dont les mots sont combinés pour former des phrases. Ils sont indissociables l'un de l'autre dans tout acte de parole.

2. La cohésion textuelle

L'auteur explique que la cohésion textuelle est le fait que les idées doivent se suivre logiquement les unes par rapport aux autres.

3. L'énonciation

C'est la capacité à produire un discours, un texte.

4. La narration et la description

C'est-à-dire l'aptitude à raconter l'histoire. Cette dernière se met en place après la compréhension dans le développement de l'enfant. En effet, l'enfant devra tout d'abord être capable de comprendre pour ensuite être capable de produire.

5. La ponctuation

Ce sont les signes qui servent à structurer un texte ou une narration. La ponctuation permet de réguler sa lecture et aide à la compréhension d'un texte.

6. Les connaissances du monde

Ce sont les savoirs qui sont acquis chez une personne et qui peuvent être récupérés, puis mis en lien dans d'autres situations. Ils sont indispensables pour créer des inférences.

7. La capacité à réguler sa lecture lorsque c'est une lecture lue et non narrée par une tierce personne

C'est le fait de respecter la ponctuation d'un texte, de mettre de l'intonation, de relire le texte si une partie de ce dernier n'est pas comprise ou de ralentir afin de saisir un passage plus complexe.

Ainsi, tous ces éléments mettent en évidence des différences entre l'oral et l'écrit. Comprendre un récit écrit ne suppose donc pas tout à fait la même chose que comprendre l'oral. En effet, le lexique et la syntaxe sont plus répétitifs à l'oral, les inférences sont beaucoup moins nombreuses et les phrases moins complexes.

Après s'être arrêté sur cette distinction, il est essentiel de s'intéresser aux diverses directives à ce sujet. C'est-à-dire aux finalités et objectifs d'éducation assignés à l'école publique par les autorités dont dépend l'école (CIIP²), ceci afin d'identifier la mission de l'école quant à la compréhension de récit.

² Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique

1.1.2. Directives cantonales

Depuis quelques années déjà, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) prône l'utilisation d'albums de littérature de jeunesse pour amener l'élève à s'approprier les diverses finalités de l'enseignement du français³. A l'école primaire, quatre objectifs sont mentionnés pour développer la compréhension de texte : un objectif linguistique (enrichissement du vocabulaire), un objectif textuel (compréhension globale et non parcellaire), un objectif encyclopédique (connaissance sur le monde) et pour terminer un objectif stratégique (métacognition sur le texte) (Ronveaux, 2007). Dans le Plan d'études romand (2010), deux attentes fondamentales concernent la compréhension de récit :



Figure 1 : les 4 composantes de l'entrée dans l'écrit

- L'enfant est capable de remettre dans l'ordre les illustrations d'une histoire ou d'un conte et en restituer le sens général ;
- L'enfant est capable de repérer les personnages et la suite des événements dans un récit entendu.

Pour répondre aux directives de la CIIP, le canton du Jura a mis en place les moyens officiels suivants, en 1-2H, *des albums pour Dire Ecrire Lire* (2011) et pour les 3^{èmes} années, la méthode se nomme *Que d'histoires !* (2004). Dans ces deux méthodes, le versant de la compréhension est présenté comme une composante de l'entrée dans l'écrit. Dans les méthodes officielles actuelles, la compréhension de récit a pris une place importante. Par exemple, dans la méthode pour les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années, la composante de la compréhension et de la production devrait représenter le quart de la pratique du travail en français⁴ (figure 1). Pour ce qui est de la méthode de français en 3^{ème} année, les objectifs concernant la compréhension de l'écrit qui sont travaillés sont au nombre de deux : permettre à chaque enfant de construire son projet personnel de lecteur et consolider un répertoire de mots communs.

Dans les diverses directives, la compréhension est l'une des composantes importantes de l'entrée dans l'écrit. Or, comme le relèvent de nombreux auteurs (voir par exemple Goigoux, 2008 ou Giasson, 2008), les enseignants pensent l'enseigner mais en réalité, les activités autour des livres qu'ils réalisent ne travaillent pas les compétences en compréhension de l'écrit. En effet, dans la plupart des classes de 1^{ère} et 2^{ème} années et même dans les degrés supérieurs, les enseignants lisent fréquemment, voire quotidiennement des histoires à leurs élèves pour le plaisir. Cependant, comme le mentionne Boiron (2012), la seule fréquence des lectures de récits ne peut assurer leur compréhension. En d'autres termes, la compréhension de récit ne peut se faire uniquement par imprégnation. Il s'agira donc pour les enseignants de transformer cette pratique actuelle en pratique réelle de compréhension de récit, en particulier pour les élèves les plus fragiles.

Goigoux (2008) relève également cette problématique. Pour lui, la plupart des professeurs n'enseignent pas la compréhension à leurs élèves. Comme évoqué en introduction de ce mémoire, cette tâche est renvoyée alors à la charge des parents. Cela engendre une très grande inégalité entre les enfants dont les parents lisent des histoires chaque soir à leurs enfants et ceux qui n'ont pas cette chance-là. Canut et Vertalier (2012) exposent le fait que lire des histoires aux enfants en commentant et racontant ensemble un livre est une pratique familiale courante dans les classes sociales moyennes et supérieures. Ce n'est généralement pas le cas dans les classes sociales les plus faibles. Ainsi, l'école participe à maintenir les inégalités entre les enfants, ce qui n'est pas son but.

³ www.plandetudes.ch

⁴ Schéma tiré de la méthode *des albums pour dire, écrire, lire* (2011)

Après s'être intéressé aux diverses directives concernant la compréhension de récit, il est nécessaire de se plonger dans la littérature pour mieux cerner le sujet, son évolution au fil des ans et les problématiques qui y sont liées. En effet, le Plan d'études romand donne très peu d'informations sur le sujet. Il n'est pas précisé comment le travailler ou encore de quelle manière il se développe.

1.2. Etat de la question

1.2.1. Histoire

Si la compréhension de l'écrit a actuellement une place très importante dans l'apprentissage du français, ce n'était pas le cas avant les années 2000 (Blanc, 2009). En effet, avant cela, le développement des habiletés de compréhension n'était pas travaillé avant la maîtrise du décodage. Ceci se faisait de manière séquentielle. Actuellement, la vision du développement des habiletés de compréhension a évolué et est tout autre : ces habiletés sont susceptibles de se développer de manière précoce simultanément aux compétences langagières de base comme le montre le schéma ci-dessous (figure 2)⁵.

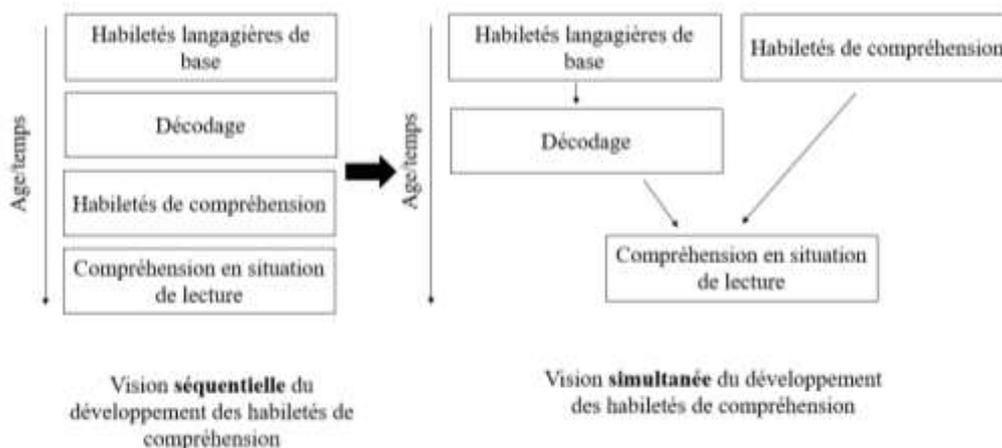


Figure 2 : le modèle du développement des habiletés de compréhension (Blanc, 2009)

De plus, avant les années 1990, la compréhension de récit était essentiellement travaillée par fragment. Autrement dit, les habiletés étaient travaillées l'une après l'autre et indépendamment les unes des autres. Ce type d'entraînement n'exerce pas la compréhension générale du texte mais travaille des stratégies propres aux questionnaires. Goigoux (2008) explique dans une conférence avoir fait une étude à ce sujet. Il a en effet demandé à un échantillonnage d'enfants de répondre à cinq questions sur un texte. Il a ensuite sélectionné les élèves ayant répondu correctement au questionnaire et donc qui, a priori, s'étaient fait une représentation mentale de l'histoire. Il leur a demandé de dessiner la scène. Les résultats sont déconcertants ; aucun des enfants n'a pu reproduire la scène et donc n'avait en réalité compris l'histoire. Ainsi, ces élèves ont utilisé des stratégies mises en place pour répondre spécifiquement aux questionnaires. Goigoux (2008) explique à ce sujet que la compréhension de récit ne peut se faire uniquement par fragments mais qu'il est nécessaire de travailler la compréhension globale du texte afin que les élèves puissent se faire une image mentale de la scène.

Il est important également de relever que la vision de la compréhension a totalement changé. Giasson (2008) explique que la conception traditionnelle (figure 4)⁶ a évolué pour une conception contemporaine (figure 3). Dans la conception traditionnelle, le lecteur va chercher le sens dans le texte et le transpose

⁵ Schéma tiré du livre de Blanc (2009)

⁶ Schéma tiré du livre de Giasson (2008).

dans sa tête. Tandis que dans le modèle contemporain de compréhension en lecture, il y a un autre paramètre qui entre en jeu : le contexte. Ces deux modèles seront détaillés dans le point suivant.

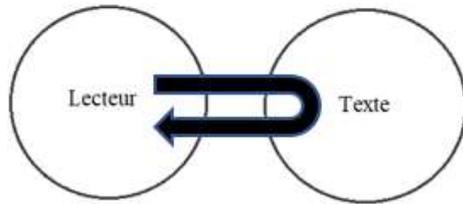


Figure 4 : conception traditionnelle

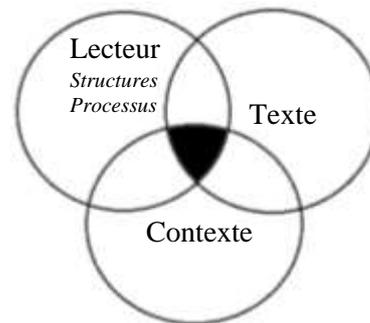


Figure 3: modèle contemporain

1.2.2. Les composantes de la compréhension de récit

Comme nous venons de le voir, pour que les élèves acquièrent un bon niveau de compréhension de l'écrit, trois variables entrent en jeu : le lecteur, le texte et le contexte. Giasson (2008) explique que la compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre elles. Plus les variables sont en interrelation, meilleure sera la compréhension. Afin de cibler les difficultés de compréhension du lecteur, il est indispensable d'analyser les interactions entre les variables dans chaque situation. Ainsi, l'analyse de la situation sera plus fine et les remédiations pourront être plus adaptées. Nous allons voir les éléments importants à garder en tête concernant ces trois composantes.

La variable texte

Il y a différentes sortes de récits. Terwagne (2013) les classe en trois catégories allant du plus simple au plus complexe :

1. Histoire - script (récit du quotidien)

Les livres de ce type ne contiennent pas les deux ingrédients du récit qui sont : la situation de base et la complication. C'est une simple routine reprenant un script pratique. Ce sont généralement des histoires pour les très jeunes enfants. Les thèmes de ces histoires sont très proches de la vie des enfants afin que ces derniers entrent facilement dans le récit et le comprennent.

2. Récit élémentaire

C'est un récit qui contient les deux ingrédients mais dont la complication est très rapidement résolue. Ce type de récit est un peu plus complexe que le premier.

3. Récit d'imagination

C'est le récit à proprement dit. Il contient une véritable complication et une suspension de la résolution. Ce type de récit est donc le plus complexe des trois. C'est le type de texte que je vais utiliser pour enseigner et évaluer la compréhension de récit chez mes élèves.

La variable contexte

Cette variable comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve l'élève lorsqu'il entre en contact avec un texte (Giasson, 1996). Il y a trois sortes de contextes. Le premier est le contexte psychologique. Il faut comprendre par là les intérêts, la motivation et les intentions que l'individu porte au récit. Le deuxième est le contexte social, c'est-à-dire si la lecture est partagée avec des tiers ou lue individuellement. Le troisième est le contexte physique, c'est-à-dire les conditions matérielles dans lesquelles ont lieu le récit.

La variable lecteur

La variable lecteur est de loin la plus complexe des trois variables. En effet, il y a de nombreuses composantes qui entrent en action. Le schéma réalisé par Bianco et al. (2017) présente toutes les composantes de cette variable. Il détaille les structures et les mécanismes impliqués dans la compréhension de texte.

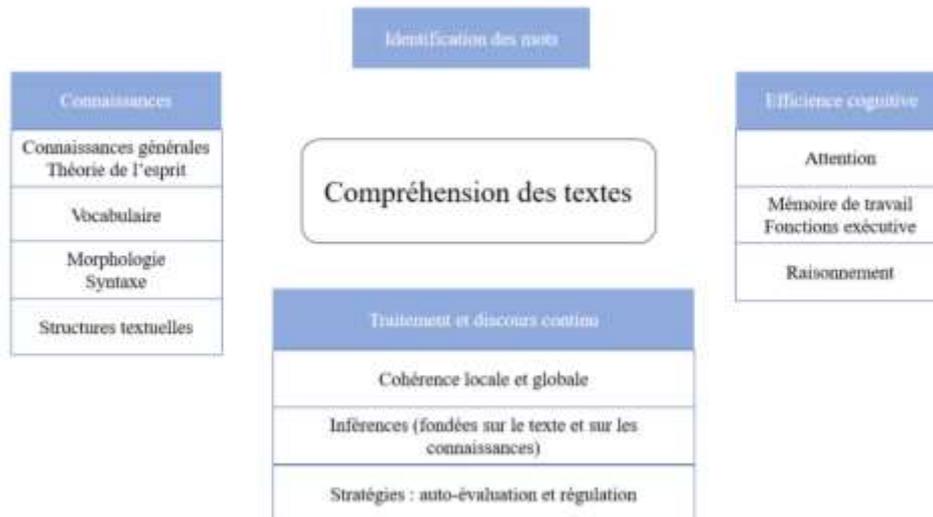


Figure 5 : la variable lecteur

Cèbe et Goigoux (2012) apportent des compléments au schéma de Bianco. Ainsi, ils expliquent qu'il est essentiel d'acquérir des compétences linguistiques (syntaxe et lexique), des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, anaphores, connecteurs...) et des compétences référentielles (connaissances sur le monde) pour comprendre un texte. En bref, pour comprendre un texte, Goigoux (2008) ajoute que l'élève devra mobiliser toutes ses compétences simultanément et opérer deux grands types de traitements. Un traitement local qui concerne la signification des groupes de mots et de phrases et un traitement global pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. L'élève doit donc être en mesure de trier les informations principales et de les organiser dans la mémoire à long terme. Cet auteur met également en avant le fait que ces pratiques sont en lien étroit avec la métacognition. Il précise le fait que la compréhension requiert des habiletés qui ne sont pas innées.

Ainsi, dans ce schéma qui comporte de nombreuses variables, les points qui me semblent prioritaires dans une classe de transition sont le travail sur la structure textuelle, sur les inférences ainsi que sur le vocabulaire. Ce sont donc ces trois points qui vont être détaillés.

En outre, les connaissances sur la structure textuelle des albums illustrés aident à comprendre un récit. En effet, lorsque la structure d'un texte est saisie, il est plus facile de faire des prédictions sur l'histoire. L'utilisation des indices situationnels est ainsi tout particulièrement importante pour se faire une représentation mentale de la situation décrite. Ces indices situationnels peuvent être de quatre natures différentes : le temps, l'espace, les personnages et l'enchaînement causal des faits (Blanc, 2009). Ils sont généralement entremêlés dans le récit. Ce sont ces dimensions situationnelles qui déterminent la facilité avec laquelle toute nouvelle information est intégrée à la représentation mentale. Autrement dit, le lecteur se représenterait mentalement les événements décrits en précisant leur inscription dans le temps, le lieu dans lequel ils se trouvent, les personnages engagés dans l'action et les relations de causalité qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Ces indices situationnels permettent de répondre aux questions : Quand ? Où ? Qui ? Pourquoi ? La fréquence d'utilisation de ces indices pour réaliser une représentation mentale de la situation dépend du développement cognitif de l'enfant. En outre, Blanc

(2009) explique qu'il est indispensable d'utiliser ses connaissances en matière de structuration de récit pour connecter entre elles ces différentes informations afin de construire un réseau représentationnel cohérent. L'établissement de connaissances implique de produire des inférences soit directement à partir des informations qui sont explicitement fournies dans le récit, soit en utilisant des connaissances appropriées pour le faire (Bianco et al., 2017).

D'ailleurs, ces inférences sont une composante très complexe de la variable lecteur. Je remarque qu'elle fait souvent défaut à mes élèves qui ont des difficultés de compréhension de récit. Il y a deux sortes d'inférences : les inférences lexicales et pronominales et les inférences causales. Les inférences lexicales et pronominales sont les capacités à faire des liens entre un mot ou un groupe de mots cités antérieurement dans le texte. Tandis que les inférences causales permettent de présumer les causes implicites de certains faits rapportés dans le texte. Ehrlich & Florin (1981) exposent le fait que dès quatre ans les enfants sont capables de faire des inférences. Leur but est d'explicitier les relations laissées implicites dans les énoncés successifs. Selon Makdissi & Boisclair (2006), les inférences servent quatre grandes fonctions pour la compréhension de texte. Elles permettent de résoudre des ambiguïtés lexicales et pronominales, de reconnaître les anomalies dans le cours des événements et prédire un événement.

Quant au vocabulaire, il est en lien étroit avec la compréhension. En effet, la connaissance du vocabulaire influence la compréhension mais la compréhension, elle, aide à développer le vocabulaire. Il est important d'enseigner le vocabulaire aux élèves afin qu'ils acquièrent plus de lexique. Il existe deux types de mots nouveaux : les mots inconnus de l'élève mais dont il possède déjà le concept et les mots qu'il ignore et dont le concept lui est également inconnu (Giasson, 2008).

1.2.3. Le développement de la compréhension de récit

Cèbe et Goigoux (2012) exposent le fait que la compréhension de récit dépend non seulement des compétences qui ont été travaillées mais également du développement de la capacité de mémorisation et du rôle de la mémoire centrale. A ce propos, Canut et Vertalier (2012) expliquent que : « le texte écrit, quels qu'en soient la nature et le style, ne peut prendre signification pour le tout-petit que s'il lui est accessible à travers l'activité de son fonctionnement mental et verbal du moment » (p.59). Boiron (2012) développe le fait qu'il est fondamental de prendre en compte le développement de l'enfant pour enseigner la compréhension de récit. En effet, elle explique qu'à trois ans, l'enfant ne mobilise pas encore d'images mentales, n'a pas encore construit d'imaginaire culturel scolaire et a encore construit très peu d'expériences pour comprendre de manière autonome un monde non familier. A cet âge, l'enfant mobilise principalement une relation affective au monde qui l'entoure. De plus, il traite avec difficulté la forme écrite du récit. Il n'a par ailleurs pas encore construit la permanence des personnages. Selon une étude de Droit-Volet (2000), les enfants ont beaucoup de peine avec la dimension « temps ». Cette notion se construit progressivement et ne serait maîtrisée qu'à l'âge de huit ans. De plus, le temps ne serait pas au centre des préoccupations de l'enfant avant l'âge de 11 ans. En ce qui concerne la dimension causale, elle s'améliore considérablement avec le temps et ce serait cette dimension ainsi que la dimension de l'espace qui seraient les mieux maîtrisées par les enfants. Pour ce qui est de la dimension des personnages, Brigaudiot (2010) explique que son développement est en lien étroit avec l'acquisition de la verbalisation des états mentaux. Cette dernière n'est possible que dès l'âge de cinq à sept ans et s'améliore avec l'âge. Les enfants doivent en effet faire face à une décentralisation suffisante pour saisir la pensée d'autrui. Concernant la capacité à faire des inférences, Blanc (2009) expose le fait que les enfants sont capables d'en produire dès l'âge de six ans mais ne le font pas spontanément, comparé aux enfants âgés de dix ans et plus. Autrement dit, les enfants âgés de six ans sont capables de produire les mêmes inférences que des enfants de dix ans, sous réserve que la tâche les incite à le faire. En effet, les jeunes enfants ne voient pas la nécessité de générer des inférences. Pour l'heure, il n'y a pas de modélisation du développement des habiletés de compréhension de texte.

1.2.4. Enseigner la compréhension

L'enfant construit progressivement ses repères, sa compréhension s'affine et se construit peu à peu avec l'expérience et la verbalisation de l'expérience par son entourage. La compréhension reste tributaire de l'interprétation de l'adulte et de ses reformulations. Les adultes n'ont pas toujours accès à l'expérience de l'enfant et à l'interprétation qu'il en fait. Ils ne peuvent parfois en appréhender les limites qu'à l'occasion de la révélation de malentendus, dont les causes peuvent être diverses : polysémie, segmentation des éléments verbaux, mais aussi complexité de l'intersubjectivité propre au langage et à la pensée et de la relation au monde dans l'expérience individuelle. (Canut & Vertalier, 2012, p.52)

Cette citation met en évidence le rôle important que jouent les adultes et notamment les enseignants dans le développement de la compréhension de récit chez les enfants et toute la complexité à l'enseigner.

Dans la pratique, comme déjà évoqué, Cèbe et Goigoux (2009) constatent que de manière générale, les enseignants passent beaucoup de temps à évaluer la compréhension mais très peu à l'enseigner. La croyance qu'il suffit de lire des récits ou faire lire leurs élèves pour qu'ils deviennent bons en compréhension est encore très répandue. Or, les enfants en difficulté ont besoin qu'on leur présente des stratégies qu'ils puissent appliquer en sachant quand et comment les utiliser. Vianin (2009) a fait le constat que même si les difficultés de chaque élève sont uniques, les raisons de ses difficultés sont généralement identiques : ses méthodes de travail et ses démarches de résolution sont inadaptées. Il convient donc pour l'enseignant de conscientiser les démarches actuelles de l'enfant afin de les transformer et de les adapter à la tâche. Ainsi, il est important, selon Boiron (2012), que l'enseignant transforme ses pratiques quotidiennes en pratiques plus savantes et réfléchies. C'est-à-dire que la lecture d'albums « plaisir » devrait évoluer en une pratique pédagogique où l'adulte enseigne explicitement la compréhension de récit aux élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit s'interroger sur la façon dont ses élèves apprennent à fabriquer du sens. Ainsi, il y a plusieurs modèles d'intervention en lecture. Il est possible d'intervenir avant, pendant ou encore après.

Intervention avant la lecture

Tout d'abord, le choix de l'album a une grande importance. En effet, Boiron (2012) propose de choisir une progression dans le choix des albums afin qu'un certain nombre de leurs caractéristiques soit adapté au développement de l'enfant. En effet, il est délicat pour un enfant de se construire une représentation de l'histoire s'il n'a pas les connaissances du monde auquel elle fait référence ou si les images sont en décalage avec le texte ou encore s'il ne maîtrise pas les caractéristiques linguistiques du texte. Il est également important de prendre en compte les expériences et le vécu des enfants pour choisir le livre narré. Les enfants entrent plus facilement dans une histoire où le personnage fictif vit des expériences analogues à celles qu'ils vivent eux-mêmes. Or, les études démontrent que les enseignants choisissent l'album narré selon d'autres critères, indépendants du niveau de compréhension de leurs élèves. Ils s'intéressent essentiellement au contenu des livres, c'est-à-dire à l'intérêt de l'histoire, l'originalité du thème ou encore du type d'illustrations. Selon Canut et Vertalier (2012), les difficultés susceptibles de gêner la compréhension de l'enfant sont considérées comme secondaires pour les enseignants. Ainsi, le choix des albums lus par l'enseignant n'est pas optimal. Ce choix n'est pas guidé par l'anticipation de ce que les élèves pourraient comprendre de ce récit. De plus, selon ces auteurs, les enseignants ont des difficultés à cerner ce que leurs élèves peuvent saisir du texte qui leur est lu. Il est donc très difficile pour ces derniers de choisir le livre idéal pour développer au maximum les compétences des enfants en compréhension.

Hormis le choix de l'album, les auteurs proposent plusieurs manières d'intervenir avant la lecture afin d'aider les élèves à mieux comprendre l'histoire. L'enseignant peut stimuler leurs connaissances ou encore leur demander de faire des prédictions sur le contenu du récit. Canut et Vertalier (2012), eux, proposent une discussion sur l'album et une explicitation des images. Elle se déroule avant la lecture du livre. L'enseignant développe les points principaux de l'histoire afin que les enfants en retiennent le sens général. Dans cette pratique, les dimensions de la compréhension et de la production lexicale sont mises en avant.

Intervention pendant la lecture

Pendant la lecture, l'enseignant peut poser des questions afin d'inciter les enfants à vérifier leurs prédictions du début ou encore à relier le texte à leurs connaissances. L'une des pratiques efficaces pour enseigner la compréhension selon Terwagne (2012) est la lecture interactive. C'est le fait pour l'enseignant de poser des questions transactionnelles⁷. Cet auteur explique que cette manière de faire est une bonne pratique d'enseignement dans la zone proximale de développement de l'enfant. Pour lui, ce type de questionnement permet à l'enfant de produire certaines transactions qu'il ne serait pas encore capable de faire par lui-même. Dans la suite de sa théorie, il met cette réflexion en lien avec l'approche vygotskienne et ajoute que si l'enfant est capable de le faire en collaboration actuellement, il sera capable de le faire seul prochainement.

Par ailleurs, il est important de relever le fait que même les enseignants qui n'en sont pas conscients utilisent des techniques pour améliorer la compréhension d'un récit (Bourhis, 2012). Par exemple, ils modulent leur voix afin de transmettre des émotions et mettent de l'intonation.

Intervention après la lecture

Après la lecture, l'enseignant peut demander de résumer le texte ou encore de porter un jugement sur le texte. Canut et Vertalier (2012) proposent d'utiliser le rappel de récit. Il s'intéresse plus à la production langagière de l'enfant mais ce dernier travaille également la compréhension. Boiron (2012), quant à elle, suggère tout d'abord aux enseignants de reformuler les récits. Cette reformulation peut paraître anodine alors qu'en réalité elle permet un travail complexe de mise en relation des figures.

En outre, Bianco et al. (2017) relèvent que le plus important dans l'enseignement de la compréhension de récit, c'est de réaliser un enseignement explicite quel que soit le moment de l'intervention. De plus, il est avéré efficace dans tous les niveaux d'enseignement et tout particulièrement pour les jeunes enfants ou pour ceux qui ont des difficultés.

1.2.5. Les élèves en difficulté face à la compréhension de récit

Comme nous le verrons dans la méthodologie (dans la présentation des élèves qui composent ma classe de transition), différentes problématiques peuvent interférer avec le développement de la compréhension. Ma classe regroupe en effet des élèves qui ont pour différentes raisons des difficultés d'apprentissage. C'est le cas de certains élèves de milieux défavorisés, d'élèves allophones mais également d'élèves présentant des problématiques particulières (troubles du langage, troubles cognitifs ou encore une surdité).

⁷ Les questions transactionnelles sont des questions qui permettent à l'enfant de faire des liens, soit dans le texte lui-même, soit avec son vécu ou encore avec d'anciennes lectures.

Les difficultés de compréhension de l'écrit sont généralement plus présentes chez des enfants qui sont peu en contact avec les livres. Les enfants de milieux populaires ont ainsi tendance à être moins en contact avec les livres avant l'entrée à l'école maternelle et rencontrent donc généralement plus de difficultés à comprendre un récit (Goigoux, 2008). Cependant, indépendamment de la familiarisation aux livres lors du plus jeune âge, d'autres enfants sont particulièrement en difficulté face à la compréhension.

Ainsi, comme le relève Christophe-Loïc (2003), la compréhension de la lecture est difficile chez les enfants dysphasiques. Pour rappel, la dysphasie est :

... un trouble d'acquisition du langage oral. Ce trouble se traduit par le fait que le langage oral se développe tardivement, avec des déformations qui ne sont pas observées normalement, alors que le reste du développement, notamment moteur affectif et intellectuel, n'est pas altéré. Ces difficultés ne sont pas secondaires à une atteinte sensorielle (notamment auditive), ni à un trouble psychoaffectif ou à une déficience intellectuelle (Robel, 2017, p.17).

Plus spécifiquement, la compréhension de structures syntaxiques complexes est notamment difficile pour les enfants atteints d'une dysphasie réceptive. De plus, la compréhension de récit demande d'être capable de reformuler intérieurement le texte lu. C'est également une difficulté typique que rencontre l'enfant atteint de dysphasie. Le lexique pose aussi des difficultés à ce dernier qui va généralement manquer de vocabulaire. Il a en effet un lexique pauvre. Blanc (2009) ajoute que pour comprendre, il est nécessaire de se faire une représentation signifiante de la situation et cela fait appel à de multiples aptitudes, faisant parfois défaut chez les personnes atteintes de dysphasie, même à l'âge adulte. L'aide qui peut leur être apportée consiste à utiliser des images et des gestes pour compléter l'information verbale.

Les enfants allophones sont aussi particulièrement touchés par ces difficultés de compréhension de récit. Pour rappel, un élève allophone est un élève qui a pour langue première une autre langue que celle dans laquelle il est scolarisé. En plus des difficultés citées précédemment et qui peuvent poser des problèmes en général, les enfants allophones n'ont pas le vocabulaire nécessaire qui leur permet de saisir le sens de l'histoire. En effet, selon une recherche de Bigot (2014), les enfants allophones s'appuyant uniquement sur les illustrations pour tenter de comprendre un récit sont plus nombreux que les enfants de langue maternelle française. Ainsi, 53.3% des enfants allophones de grande section s'appuieraient uniquement sur les images pour comprendre un récit lu par l'adulte contre 40% chez les enfants de langue maternelle française. L'auteur met en avant le fait que les enfants allophones sont en situation de fragilité face à cette compréhension. Ils ont également plus de difficultés à faire des inférences. Ainsi, il est important de présenter les mots de vocabulaire qui peuvent empêcher la compréhension, expliquer les inférences et rendre l'implicite explicite pour ces élèves.

Une autre population est également tout particulièrement touchée par les difficultés de compréhension de récit. Ce sont les enfants sourds ou malentendants qui ont généralement un retard langagier par rapport aux élèves entendants de leur âge. Ce potentiel retard langagier implique que l'enfant n'a pas les mêmes capacités à comprendre un texte qu'un enfant de son âge. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, certaines capacités en compréhension de récit se développent avec l'âge. Pour aider l'enfant sourd à améliorer sa compréhension, Baron (2011) explique qu'il faut procéder de la même manière qu'un enfant tout venant. Il ajoute que la lecture interactive est un très bon moyen de développer la compréhension chez les élèves sourds et malentendants. Ainsi, ils pourront notamment apprendre à réaliser des inférences et commencer à comprendre des phrases complexes. Un outil supplémentaire peut être utilisé pour aider les élèves sourds ou malentendants à mieux comprendre. Il s'agit du Langage Parlé Complété (LPC). Dans cet outil, chaque position des doigts de la main correspond à un son et complète la lecture labiale, c'est-à-dire le fait de lire sur les lèvres. De cette manière, les personnes

malentendantes peuvent différencier les images labiales semblables. Le LPC permet l'acquisition des structures de la langue et également du vocabulaire.

En résumé, les raisons qui font que tous ces enfants sont en difficulté face à la compréhension de récit se rejoignent. En effet, ils ont peu de vocabulaire et des difficultés à faire des inférences. Ce qui engendre des obstacles à une bonne représentation mentale de l'histoire. De même, il est important de réaliser un travail de fond sur le vocabulaire de l'histoire et de poser des questions transactionnelles afin d'amener l'élève à faire des inférences. L'enseignement explicite semble donc être un bon moyen d'y arriver. Dans la suite du travail, une approche respectant ces principes et qui semble donc adaptée aux élèves de ma classe va être détaillée.

1.2.6. Narramus et Capisco

Cèbe et Goigoux (2012) ont réalisé une recherche sur le terrain qui se nomme *Capisco*. Ils ont créé un « canevas d'enseignement » qui a été expérimenté sur le terrain. Pour ce faire, ils ont mandaté douze enseignants qui ont testé leur méthodologie dans leur classe pendant trois ans. Les résultats de cette recherche sont intéressants puisque tous les enseignants ont relevé les effets positifs de l'utilisation de cette démarche sur la progression de leurs élèves en compréhension et rappel de récit. De leur côté, les deux chercheurs ont analysé plus formellement les effets de l'utilisation de cette démarche sur les élèves. Ainsi, ils ont comparé la narration des enfants après que l'enseignant a lu une fois l'album (prétest) avec le récit des élèves après avoir travaillé avec leur méthode (posttest). Les résultats sont positifs. Ils remarquent en effet que le vocabulaire est plus riche, la narration plus longue et étoffée, l'organisation du discours est meilleure.

Cette démarche s'appuie sur des albums illustrés pour travailler diverses compétences. Dans un premier temps, le travail se fait avec tout le groupe classe. Par la suite, les auteurs proposent de différencier les activités à l'aide d'ateliers. Les élèves peuvent ainsi progresser à leur rythme. De plus, le guidage et l'étayage peuvent être adaptés aux besoins de chaque enfant. Les tâches enseignées dans *Capisco* sont de deux natures différentes : une construction mentale de la situation évoquée par le texte et des tâches de rappel de récit.

Pour apprendre à fabriquer une représentation mentale, les auteurs proposent trois tâches différentes. Dans la première tâche, il est demandé à l'enseignant de lire l'histoire à toute la classe. L'objectif étant de construire collectivement une première représentation du récit. Dans la deuxième tâche, l'enseignant lit un paragraphe et demande ensuite aux élèves de le reformuler (R1). Puis, l'enseignant lit le deuxième paragraphe et invite un élève à reformuler le tout (R1 + R2). Ainsi de suite jusqu'à la fin de l'histoire. L'objectif ici est d'apprendre à opérer une intégration sémantique du déroulement du récit. La dernière tâche consiste à inciter les élèves à recourir à leurs expériences personnelles et à leurs connaissances de la psychologie humaine pour imaginer ce que pensent et ressentent les personnages. Les objectifs de cette dernière tâche sont multiples. Il s'agit en effet de faire produire des inférences aux élèves, d'explicitier l'implicite et de s'interroger sur les buts des personnages.

Ainsi, pour réussir un rappel de récit, il est tout d'abord nécessaire de se faire une bonne représentation mentale de la situation. Toutefois, ce n'est pas suffisant. En effet, il est également important d'acquérir des compétences langagières spécifiques. Cèbe et Goigoux (2018) ont déterminé trois objectifs à atteindre pour être capable de raconter. Il est nécessaire de mobiliser sa représentation mentale de l'histoire, de stabiliser les connaissances en mémoire et de développer des compétences langagières telles que le lexique, la syntaxe, l'organisation du discours et le langage d'évocation. Pour développer ces compétences, les auteurs proposent de réaliser des jeux de rôles à l'aide de supports variés tels que des marionnettes, des images ou encore le jeu théâtral.

Ces auteurs s'appuient sur la pédagogie de l'écoute. En effet, ils insistent sur le fait que, lorsqu'un enfant a la parole, il est essentiel de la lui laisser jusqu'à ce qu'il ait terminé. Selon Péroz (2019), cette manière

de faire aide les enfants à acquérir du vocabulaire. Ce canevas d'enseignement se base également sur la réactivation. En effet, lors de chaque séance, ce qui a été vu précédemment est revu. C'est, selon Berthier (2018), une condition indispensable à la consolidation des notions apprises précédemment. De mon point de vue d'enseignante spécialisée, il s'agit là aussi d'éléments importants pour mes élèves.

De ce fait, comme la recherche Capisco a démontré avoir des effets positifs sur les élèves, Cèbe et Goigoux (2018) ont développé un moyen d'enseignement proche de la méthodologie qu'ils ont mise en place pour leur recherche « *Narramus* ». Ce moyen permet de travailler quatre compétences cibles à partir d'un album. Ces quatre compétences sont les suivantes : les compétences narratives en réception, les compétences narratives en production, les compétences lexicales et syntaxiques et les compétences inférentielles. Cette manière de fonctionner aide particulièrement les enfants qui ont des difficultés de compréhension de l'écrit.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Question de recherche

Avant de commencer ce travail, j'avais plusieurs interrogations précédemment citées en introduction. J'ai tenté d'y répondre à l'aide de la théorie. Ainsi, le sujet de la compréhension écrite est plus clair pour moi. Cependant, dans de nombreuses lectures que j'ai réalisées, il est ressorti régulièrement que les professionnels n'enseignaient que très peu cette composante. J'ai pu apprendre que l'enseignement de la compréhension de l'écrit était tout particulièrement négligé lors de l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire lors de la 3^{ème} année. J'ai donc décidé de cibler ma question de recherche dans ce degré-là, particulièrement dans mon contexte de travail, à savoir, en classe de transition. Ainsi, ma question de recherche est la suivante :

Comment la compréhension de récit est-elle enseignée en classe de transition pour des enfants en difficulté ?

Avec cette question, je cherche à savoir ce qui peut être réalisé dans les classes de transition afin d'améliorer la compréhension de récit chez les enfants, plus particulièrement ceux qui sont en difficulté. C'est-à-dire des enfants de milieux défavorisés, allophones, avec des troubles du langage, des troubles du comportement ou encore avec une surdité. J'ai décidé de m'intéresser particulièrement aux classes de transition car, d'une part, l'apprentissage de la lecture-écriture est effectuée et d'autre part, elles regroupent des enfants en difficulté.

Par ailleurs, je fais l'hypothèse que le moyen *Narramus* permet de travailler la compréhension de récit avec des élèves en difficulté.

1.3.2. Objectifs de recherche

Les objectifs que je souhaite atteindre afin de répondre à ma question de recherche sont les suivants :

- **Définir la manière dont la compréhension de récit est travaillée et évaluée par des enseignants de classe de transition dans le Jura.**

Par cet objectif, je cherche à recenser les diverses activités que les enseignants mettent en place dans leur classe pour enseigner et évaluer la compréhension de récit aux enfants en difficulté.

- **Recenser les aides et les éventuelles habiletés enseignées pour développer la compréhension de récit.**

Cet objectif me permettra de lister les différentes aides que les enseignants apportent aux élèves en difficulté. Il est aussi possible que les enseignants me parlent d'habiletés qu'ils enseignent spécialement pour la compréhension de récit.

- **Tester une méthode de lecture interactive qui a fait ses preuves.**

Par cet objectif, je souhaite tester, dans ma pratique, un moyen connu pour développer la compréhension de récit, afin d'en observer les résultats sur mes élèves.

Chapitre 2 – Méthodologie

Mon travail s'inscrit dans le cadre des recherches dites descriptives. Comme le soulève Astolfi (1993), elles ont pour objectif de « décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation » (p.6). Deux moyens différents sont utilisés pour la récolte de données. Une première partie consiste à aller recueillir les propos des enseignants spécialisés au sujet de la compréhension de récit chez les enfants de classe de transition. La deuxième partie se déroule dans ma classe où la compréhension de récit est travaillée avec mes élèves, à l'aide d'un dispositif connu (*Narramus*) et les résultats ensuite analysés.

2.1. Les entretiens

Dans la première partie de recueil de données que je mène, j'ai uniquement le rôle de chercheuse. J'ai choisi d'interroger les enseignantes des classes de transition du canton du Jura. A savoir qu'il y a dix classes de transition dans ce canton dont celle où je travaille. Ainsi, j'aurais pu recueillir neuf témoignages. Toutefois, seules six enseignantes ont accepté de répondre à mes questions. J'ai également interrogé une ancienne collègue de classe de transition qui a décidé de laisser sa classe il y a deux ans pour enseigner en soutien ambulatoire. Comme mentionné précédemment, ces sept enseignantes travaillent avec la même population d'élèves que moi, c'est-à-dire, avec des enfants âgés de six à huit ans. Le but de ces entretiens semi-directifs consiste à aller à la rencontre d'enseignants afin de savoir ce qu'ils mettent en place pour améliorer la compréhension de récit de leurs élèves, plus particulièrement avec ceux qui rencontrent des difficultés de compréhension. J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs parce qu'ils permettent une souplesse dans la discussion. En effet, les informations que je souhaite recueillir sont déterminées par la grille d'entretien (annexe 1) mais il est possible d'ouvrir la discussion, ce qui n'est pas le cas avec des questionnaires par exemple. Quivy et Van Campenhout (1995) décrivent l'entretien semi-directif comme ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. C'est-à-dire qu'il n'est pas canalisé par un grand nombre de questions précises. Il y a donc une possibilité pour l'interlocuteur de développer et d'orienter ses propos comme il le souhaite. C'est en effet une sorte de dialogue dont nous conservons plus ou moins la maîtrise. Ainsi, l'entretien semi-directif va me permettre de centrer la discussion avec l'interlocuteur autour d'une thématique prédéfinie, en l'occurrence, la compréhension de récit. Ce type d'outil apporte de la richesse et de la précision. En effet, à tout moment, il est possible de demander à la personne interrogée d'éclaircir ses propos ou encore de les préciser. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits entièrement afin de pouvoir être analysés par la suite. Dans les entretiens semi-directifs, les points suivants sont abordés :

1. La compréhension

Je cherche à savoir si les enseignants sont conscients des activités de compréhension qu'ils mettent en place dans leur classe et recueillir les listes d'activités proposées pour travailler la compréhension de récit en général.

2. Lecture d'albums

Je cherche à savoir si les enseignants lisent des albums en classe à leurs élèves et la manière dont ils s'y prennent pour le faire. Je souhaite connaître les conditions dans lesquelles ces albums sont lus et les finalités recherchées.

3. Aide à la compréhension

Je cherche à savoir ce que font les enseignants pour que les élèves comprennent mieux. Je souhaite recueillir les astuces et les moyens que les enseignants mettent en place pour aider les enfants à comprendre l'album.

4. Evaluation de la compréhension de récit

Je cherche à savoir comment les enseignants évaluent la compréhension de récit lu. Par cette question, je souhaite connaître les paramètres que les enseignants prennent en compte pour évaluer la compréhension de récit chez leurs élèves.

5. Elèves en difficulté

Je cherche à savoir s'il y a des mesures spéciales pour les enfants qui ont des difficultés. Je souhaite savoir ce que les enseignants mettent en place lorsqu'ils ont des enfants qui ont des difficultés de compréhension.

6. Besoins

Je cherche à savoir si les enseignants ont besoin d'en savoir plus sur le sujet. Par cette question, je souhaite connaître le ressenti des enseignants quant à leurs connaissances sur le sujet.

Pour analyser les données recueillies, en premier lieu, il m'a fallu retranscrire les propos recueillis lors des entretiens grâce à l'enregistreur (annexe 5). Pour ce faire, j'ai décidé de ne pas retranscrire mot à mot, car cela n'est pas utile pour ma recherche. Ce que je souhaite recueillir, ce sont les façons de faire et les réflexions des enseignants. Je n'ai donc pas retranscrit les hésitations et les mots familiers tels que « euh » ou « ben » par exemple. Cependant, s'il y a eu des longs silences, je les ai signalés par le signe [...]. Cela est en effet important pour moi, car un long silence indique que la question est difficile ou demande beaucoup de réflexion. Pour signaler qui a la parole, j'ai mis au début de chaque discours, à gauche et en gras « **E** » pour les enseignantes, avec un numéro qui correspond à l'ordre dans lequel elles ont été interviewées. Par exemple, E1 pour la première enseignante à avoir répondu aux questions. Le « **Moi** », quant à lui, correspond aux moments où j'interviens. De plus, en écrivant, je n'ai pas gardé le discours oral, mais j'ai fait des phrases correctes à l'écrit. Par exemple, si la négation manquait, je l'ai ajoutée lors de la transcription.

Après avoir retranscrit, j'ai dû réfléchir à comment procéder pour traiter les données. En premier lieu, j'ai commencé par l'opération d'imprégnation des données. C'est-à-dire que j'ai écouté et lu les entretiens à plusieurs reprises afin d'avoir en tête les propos des enseignantes. Cette étape avait déjà été faite en partie lors des transcriptions. En effet, pour pouvoir retranscrire les entretiens, j'ai évidemment dû écouter les entrevues à de nombreuses reprises, afin de ne rien omettre. Cependant, lors de cette phase de transcriptions, j'étais focalisée sur les paroles des intervenants et non sur le contenu de leurs dires. Ainsi, avant de commencer l'opération d'étiquetage des données, il me paraissait important de relire les transcriptions de tous les entretiens, plusieurs fois si nécessaire, afin de comprendre le sens de tous les propos.

J'ai décidé, pour traiter les données, de regrouper les entretiens par thème. J'ai donc regroupé toutes les questions de tous les entretiens se rapportant au premier thème et les ai réunies sur un seul document. J'ai fait de même pour les autres objectifs. Pour ce faire, j'ai choisi une couleur par thème et dans chaque entretien, j'ai surligné les propos de la personne interviewée de la couleur correspondante. Par conséquent, j'ai obtenu un document de synthèse pour chaque thème. Pour chaque partie, j'ai également noté sur le document les extraits d'entretiens me paraissant les plus judicieux ou les plus explicites pour illustrer mes propos lors de l'analyse. A partir des données ainsi recensées, regroupées et catégorisées, j'ai pu organiser mon analyse.

2.2. Entraînement en classe de transition

2.2.1. Méthode de recueil de données

Dans la deuxième partie de mon recueil de données, j'ai une « double casquette », c'est-à-dire que je suis en même temps chercheuse et enseignante. Je souhaite tester un dispositif connu dans ma classe pour ensuite en évaluer les bénéfices sur mes élèves. J'ai choisi de travailler avec les séquences proposées par *Narramus* et de les évaluer telles qu'exposées dans le protocole de *Capisco* (voir point 1.2.7). Cette méthode et cette démarche, développées toutes deux par Goigoux et Cèbe (2012), articulent des tâches visant la construction d'une représentation mentale de la situation évoquée par le texte et des tâches de rappel de récit. La conception de cette approche a été réfléchi tout particulièrement pour des enfants ayant des difficultés de compréhension. Je souhaite donc, dans cette partie de recueil de données, tester un dispositif qui me paraît pertinent pour améliorer la compréhension des enfants ayant des difficultés de compréhension de récit.

Ainsi, comme je l'ai expliqué précédemment, j'ai suivi la démarche présentée dans *Narramus*. Cependant, comme je souhaite évaluer mes élèves au début et à la fin du processus, j'ai apporté des modifications à cette méthode et ne l'ai pas appliquée à la lettre. Dans la méthode, les élèves sont régulièrement amenés à faire des hypothèses sur la suite de l'histoire. Cette étape n'est pas présente dans ma recherche puisque les élèves connaissent déjà le déroulement du récit. Pour débiter ma recherche en classe, j'ai choisi de réaliser un prétest après avoir lu deux fois l'histoire et de réaliser le posttest après l'entraînement inspiré par *Narramus*. J'ai choisi de m'appuyer sur l'album « *La chasse au caribou* »⁸, proposé dans la méthode. Cette deuxième partie de recherche correspond à une recherche-action. Comme le dit Catroux (2002), « La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (p.1).

Cette deuxième étape de ma recherche se déroule dans mon contexte de travail. C'est-à-dire dans la classe de transition à l'école primaire de Vicques. Les données sont recueillies de trois manières différentes : un journal de bord, des séquences vidéo et des enregistrements audio. Le journal de bord me sert à noter ma planification et les modifications que j'apporte à mes séquences. Les enregistrements vidéo sont utilisés pour filmer les séances d'entraînement. Quant aux enregistrements audio, ils sont utilisés à deux reprises : lors du prétest et du posttest. Les élèves sont enregistrés à deux moments différents : au tout début de la recherche, après avoir lu l'histoire et une seconde fois à la fin du processus. Les treize élèves de ma classe participent à cette recherche.

Afin d'évaluer les progrès de mes élèves, j'ai défini six critères. Les deux premiers critères ont été repris de la recherche *Capisco*. Ensuite, je me suis inspirée de ce que j'avais lu et de ce qui me semblait important pour définir les quatre autres critères.

1. Longueur du récit

Dans ce critère, je chronomètre la longueur du récit des élèves en minutes.

2. Nombre de mots utilisés

C'est-à-dire que je compte le nombre de mots utilisés pour narrer l'histoire.

3. Identification des personnages et des lieux

Dans le texte de « *La chasse au caribou* », il y a cinq lieux et cinq personnages différents. J'identifie ceux mentionnés par les enfants.

⁸ Claire, C. (2016). « *La chasse au caribou* ». Paris : L'Elan vert.

4. Lexique et syntaxe

Lors des séances sur « *La chasse au caribou* », nous avons appris les mots nécessaires afin de raconter l'histoire. Ces mots sont au nombre de 38. Je vais donc répertorier puis comparer les mots de vocabulaire utilisés avant et après avoir travaillé sur le lexique de l'histoire.

5. Structure du récit

J'évalue si les événements sont racontés dans l'ordre chronologique ou non.

6. Inférences

Je vérifie si l'élève réalise des inférences afin de permettre au récepteur de comprendre son récit. En effet, certains événements doivent être devinés ou peuvent être imaginés grâce aux illustrations lorsqu'on lit l'album. Ainsi, sans l'album, il est nécessaire de réaliser des inférences afin que le récepteur comprenne bien l'histoire.

2.2.2. Les élèves

Les élèves sont présentés brièvement ci-dessous :

- Armand a huit ans. Il est en deuxième année de classe de transition. C'est un élève qui prend beaucoup de place dans la classe. Il a besoin d'énormément d'attention de ses pairs et de l'enseignante. Il est en classe de transition en raison de ses difficultés à interagir avec les autres et à gérer ses émotions. Il rencontre de grandes difficultés au niveau moteur. Il a une très bonne mémoire et lit avec fluidité.
- Hélène est une élève très introvertie. Elle a sept ans. Elle est en deuxième année de classe de transition. La raison pour laquelle elle se trouve en classe de transition est son manque d'autonomie. A son entrée en classe de transition, elle ne prenait aucune initiative et se référait constamment à l'adulte. Actuellement, Hélène est très autonome et a de très bonnes capacités scolaires.
- Sandra a sept ans. Elle est en deuxième année de classe de transition. Elle est de langue maternelle allemande. Elle a appris le français à l'école. Elle a beaucoup de peine à s'intégrer avec les autres élèves. Le début de l'école a été très compliqué pour elle. Au début de sa scolarité, elle pleurait chaque jour car elle avait l'ennui de sa famille et souhaitait rentrer à la maison. Actuellement, Sandra a fait de nombreux progrès. Elle a de bonnes capacités en mathématiques. En français, l'expression est très difficile. Elle cherche beaucoup ses mots lorsqu'elle s'exprime et oublie souvent ce qu'elle souhaite dire. Au niveau de l'apprentissage de la lecture, sa fluence progresse peu et il y a toujours des confusions dans les sons complexes que ce soit à l'écrit ou à l'oral.
- Mélanie a sept ans. Elle est en deuxième année de classe de transition. C'est une élève qui a des difficultés à interagir avec ses pairs. Il y a souvent des conflits. C'est une élève qui s'applique beaucoup dans son travail. Cependant, elle est très vite déconcentrée et distraite. Elle a beaucoup de peine à comprendre une histoire ou une consigne. Souvent, elle se raccroche à une image. La déduction logique est très compliquée pour elle. Au niveau de la vitesse de lecture, Mélanie est très performante. Pour ce qui est de l'expression, elle utilise régulièrement des tournures de phrases incorrectes et des mots qui ne sont pas adéquats. Son discours est très flou et il est très difficile de comprendre ce qu'elle souhaite dire. Souvent, il y a peu ou pas de contexte.

- Vania a sept ans. Elle est en deuxième année de classe de transition. C'est une élève très appliquée dans ce qu'elle fait. Elle adore dessiner. Elle est performante dans tous les domaines scolaires. C'est une élève qui s'exprime très bien et qui est de nature curieuse. Elle pose beaucoup de questions. Elle a des difficultés en mathématique notamment pour mémoriser le répertoire additif jusqu'à dix. Lorsqu'elle écrit, il y a encore des inversions dans le sens de l'écriture des chiffres et des lettres. La raison de sa présence dans ma classe est son manque de confiance en elle. Au début des deux ans, elle était très influençable et avait de la peine à s'affirmer.
- Hector a sept ans. Il est en deuxième année de classe de transition. C'est un élève qui est très vif mais qui arrive à bien se concentrer. Il a besoin d'un cadre strict pour se mettre au travail et se sentir en sécurité. Il a de bonnes capacités dans tous les domaines scolaires. En ce qui concerne son expression, il a encore des difficultés à prononcer plusieurs sons, ce qui rend son discours parfois compliqué à saisir. Il a des lacunes au niveau du vocabulaire. Il a un bon sens de la déduction.
- Amanda a six ans. Elle est en première année de classe de transition. C'est une élève très vive avec une volonté de fer. Elle est sourde depuis la naissance. Cependant, jusqu'à l'âge de cinq ans, personne ne l'avait diagnostiqué. Ainsi, cela fait seulement deux ans qu'Amanda est appareillée et donc qu'elle est baignée dans le langage. Elle entre dans le langage depuis peu de temps. Elle fait des progrès considérables. Elle est entrée dans la lecture et est capable de lire des syllabes.
- Eloi a sept ans. Il est en première année de classe de transition. C'est un élève très appliqué et calme en classe. Il est allophone. A la maison, il parle serbe. Il a très peu de vocabulaire en français. Il a de la peine à s'exprimer. Souvent, il ne sait plus ce qu'il voulait dire ou alors il ne trouve pas ses mots. Il lui arrive régulièrement de confondre deux mots (par exemple escargot pour fourmi). A l'oral, il y a de nombreux sons qu'il ne prononce pas correctement. Ses parents ont mentionné le fait qu'Eloi a aussi de la peine à s'exprimer en serbe.
- Charlène a six ans. Elle est en première année de classe de transition. C'est une élève très douce, sensible et fragile. Elle est souvent malade. Elle a peu confiance en elle. Elle a besoin d'être rassurée constamment. Ce peu d'estime d'elle-même fausse parfois ses résultats. En effet, il arrive régulièrement qu'elle ne dise rien de peur de faire faux. Cependant, il y a une bonne progression à ce niveau-là depuis août. Elle rentre très bien dans les apprentissages et actuellement, je peux mieux me rendre compte de ses capacités.
- Nicolas a six ans. C'est le frère jumeau de Nolan. Il est en première année de classe de transition. Il est très motivé. Il a des facilités dans tous les domaines. Il a de très bonnes capacités de raisonnement et de déduction. Ce qui est difficile pour lui, c'est lorsqu'il n'arrive pas à faire quelque chose. Il est frustré et ne veut plus faire. Si on lui demande quand même d'essayer, il panique et il peut aller jusqu'à la crise.
- Nolan a six ans. C'est le frère jumeau de Nicolas. Il est en première année de classe de transition. C'est un élève qui demande énormément d'attention de l'adulte. Il parle très fort. Il est très spontané et ne lève que très rarement la main pour prendre la parole. La motricité fine est difficile pour lui. Il a de bonnes capacités de raisonnement. Il a une très bonne mémoire et s'exprime très clairement. Il a de la peine à entrer et rester concentré sur une même tâche. Il a

tendance à papillonner d'une activité à l'autre. D'ailleurs, il souhaite régulièrement changer de tâche.

- Marie a six ans. Elle est en première année de classe de transition C'est une élève assez réservée et indépendante. Elle comprend très bien les consignes et demande si elle a oublié ce qu'il fallait faire. Elle est de nature très calme. Elle s'applique dans son travail. Elle est entrée dans la lecture facilement.
- Marlon a six ans. Il est en première année de classe de transition. C'est un élève qui demande beaucoup d'attention de l'adulte. Il adore venir raconter ce qu'il a fait et ce qu'il sait. C'est parfois difficile pour lui car je ne peux lui donner toute l'attention qu'il demande. Il a parfois de la peine à se concentrer et est vite distrait par ce qui se passe autour de lui. Cependant, il est très bien entré dans les apprentissages.

Après avoir présenté les treize élèves avec lesquels je réalise cette recherche, je vais présenter plus en détails le déroulement des séquences.

2.2.3. Déroulement

Comme mentionné précédemment, je me suis basée sur la démarche de Cèbe et Goigoux (2012), qui se nomme *Capisco*, pour recueillir mes données. J'ai entraîné la compréhension avec le matériel *Narramus*. C'est une méthode pour travailler la compréhension de récit lors des premières années de l'école. Le but de cette méthode est double. D'une part, elle permet aux élèves d'apprendre à comprendre et d'autre part, elle permet d'apprendre à raconter.

Je présente ci-dessous les diverses activités que je réalise pour exercer la compréhension. La séquence détaillée de toutes les séances réalisées en classe se trouve en annexe (annexe 2 : Journal de bord).

Pour débiter, je réalise le prétest, le 8 janvier 2020. La phase d'entraînement dure jusqu'au 4 février 2020 et le posttest est réalisé sur deux jours : le 6 et 11 février 2020. Je présente ci-dessous brièvement les diverses activités réalisées quotidiennement lors de la phase d'entraînement.

La boîte à mots

Le vocabulaire est travaillé à l'aide de la boîte à mots. Chaque nouveau mot est illustré et expliqué. Je mets les images vues dans la boîte à mots. Les mots sont répétés en groupe ou en individuel. Ils sont repris régulièrement et entraînés dans divers contextes : lors de sorties en forêt, en salle de gym et sous diverses formes : devinettes, LPC (voir page 12), mimes.

La découverte de l'histoire

L'histoire est présentée en plusieurs fragments. Nous discutons et commentons les images du livre que nous découvrons. J'attire tout particulièrement leur attention sur les personnages. En effet, nous tentons de nous mettre à la place des personnages afin d'imaginer leurs émotions et ressentis.

La lecture

Je lis la nouvelle partie du texte aux élèves. Nous discutons ensuite de l'implicite de l'histoire. C'est-à-dire de ce qui n'est pas dit dans le texte ou qui est montré par les images, mais qui est nécessaire d'expliquer lorsque l'histoire est racontée sans les images.

La narration

Je raconte l'histoire aux élèves en expliquant et narrant chaque détail. Il est important dans cette phase d'entraînement que les enfants comprennent bien la différence entre lire un texte et le raconter. En effet, dans la narration, il est indispensable de décrire les images, de présenter les personnages et les lieux et de réaliser des inférences afin que l'histoire soit compréhensible pour le récepteur. Dans un second temps, la narration est également réalisée par les élèves.

La mise en scène

Les élèves jouent l'histoire à l'aide de masques ou des marionnettes afin d'acquérir la suite chronologique des événements.

Le coin « La chasse au caribou »

Pendant toute la séquence, un coin est mis en place dans la classe afin que les élèves puissent s'entraîner à raconter l'histoire. Le matériel suivant est à leur disposition : des enregistrements de l'histoire lue et de l'histoire racontée par un adulte ; le livre ; la boîte à mots pour s'exercer à dire les mots ou jouer avec ces derniers ; les masques et les personnages afin de jouer l'histoire. Chaque enfant peut s'y rendre lors de son temps libre s'il le souhaite (annexe 3).

En ce qui concerne les techniques d'analyse pour le travail réalisé dans ma classe avec mes élèves, j'ai tout d'abord retranscrit les propos des élèves lors du prétest et du posttest. Cette fois-ci, j'ai retranscrit les phrases comme elles étaient dites (annexe 12). En effet, il est important pour moi de pouvoir également observer si la construction des phrases ou la prononciation de certains mots ont évolué. Les séquences vidéo ont également servi à commenter et analyser la progression des élèves. J'ai surligné en bleu les personnages et lieux mentionnés, mis en gras les inférences et souligné les mots de vocabulaire utilisés.

Chapitre 3 – Analyse et résultats

Dans ce troisième chapitre, j’analyse et traite les résultats. J’ai choisi de présenter, discuter et analyser les données par objectif. Chaque objectif est subdivisé en plusieurs thèmes. Pour chaque thème, je présente, d’une part, les données recueillies et d’autre part, j’analyse ces données en les comparant avec le cadre théorique.

3.1. La compréhension de récit dans les classes de transition

Pour rappel, le premier objectif que j’ai défini par rapport à ma question de recherche est le suivant :

Définir la manière dont la compréhension de récit est travaillée et évaluée en classe de transition.

Afin de répondre à mon objectif, j’ai fixé trois sous-objectifs correspondant à des questions que j’ai posées aux enseignantes lors des entretiens.

3.1.1. Les activités mises en place

Mon premier sous-objectif étant de recenser les activités de compréhension qui sont réalisées dans le canton du Jura, en classe de transition, je demande tout d’abord aux enseignantes interrogées, de me décrire les activités de compréhension qu’elles réalisent dans leur classe. Les activités réalisées par les enseignantes sont présentées dans le tableau ci-dessous.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Pas d’activités spécifiques		X				X	
Travail sur le vocabulaire	1x par semaine			Chaque jour			
Lecture par eux-mêmes et questionnaires	1x par semaine				1x par semaine		1-2x par semaine
Lecture d’albums	1-2x par semaine	Chaque jour	2x par semaine	Chaque jour	Chaque jour	Chaque jour	1-2x par semaine
Travail sur les consignes	3-4x par année						
Donner des consignes		Omniprésent				Omniprésent	
Discussion		1x par semaine				Chaque jour	
Travail sur un album avec la démarche <i>Capisco</i>			3x par semaine				
Inventer et dessiner une histoire				1x par mois			

Tableau 1: activités de compréhension de récit réalisées

Deux enseignantes mentionnent le fait qu'elles ne réalisent pas d'activités spécifiques de compréhension. C'est-à-dire qu'elles n'exercent pas ces compétences. Elles expliquent qu'elles sont omniprésentes dans la vie d'un élève : lors des moments de discussion avec les enfants, lors de la lecture d'albums et surtout lorsqu'elles donnent les consignes tout au long de la journée.

M : [...] Alors je voulais savoir pour commencer si vous réalisez des activités de compréhension dans votre classe.

E6 : « Alors oui. Chaque jour, à l'accueil, je demande aux enfants comment ils se sentent. On réalise un travail sur les émotions en fait. Sinon, je travaille mais en parallèle à d'autres choses. Il y a beaucoup d'objectifs d'apprentissage à atteindre et du coup, c'est vrai que je ne me centre pas forcément là-dessus. C'est plutôt... enfin dans les activités qu'on réalise, il y a toujours du travail sur la compréhension. Mais c'est vrai que mon enseignement n'est pas vraiment dirigé sur la compréhension même si c'est important ».

Ensuite, deux enseignantes expliquent qu'elles réalisent un travail de fond. C'est-à-dire au niveau du vocabulaire avant de travailler spécifiquement sur la compréhension. En effet, elles argumentent que les enfants qui sont dans leur classe ont de grandes lacunes en vocabulaire et qu'il est tout d'abord nécessaire de réaliser un travail approfondi à ce sujet avant d'aller plus loin dans la compréhension. Cependant, elles expliquent toutes les deux qu'elles réalisent parallèlement des lectures avec les enfants. L'une d'entre elles ajoute qu'elle leur demande de dessiner des histoires.

Trois enseignantes donnent des lectures à leurs élèves suivies de questionnaires ou de discussions dont la forme peut varier. En effet, parfois les élèves lisent l'histoire en autonomie ou à d'autres moments l'histoire est lue en plenum. Pour la partie questionnaire, elle se fait généralement en autonomie, puis, ils comparent leurs réponses en petits groupes. Une des trois enseignantes explique également qu'elle réalise volontiers des lectures avec les élèves pour ensuite avoir une discussion sur le sujet de l'histoire.

Une autre enseignante réalise mensuellement une activité de récit. Les élèves choisissent tous un livre qu'ils lisent en autonomie. Puis, à tour de rôle, ils viennent le résumer à la classe entière.

La dernière enseignante m'explique qu'elle réalise des activités tirées de la méthode *Narramus* avec ses élèves. Elle sélectionne une histoire qu'elle travaille sur plusieurs semaines.

M : Alors comme je t'ai dit, je vais te poser des questions sur la compréhension de récit. Je voulais savoir déjà si en général, tu travailles la compréhension et quelles sont les activités de compréhension de récit que tu fais en classe ?

E3 : Eh bien, jusqu'il y a quelque temps... ce n'est pas moi qui enseigne le français, c'est ma collègue qui enseigne le français donc du coup pour moi la compréhension de récit pour moi c'était vraiment lire des histoires, leur demander ce qu'ils avaient compris, etc. ou bien m'arrêter dans un album illustré pour leur demander de me raconter la suite. Ça se cantonnait à ça. Mais depuis peu, j'ai été un petit peu creuser et j'ai essayé de voir ce qu'on pouvait vraiment améliorer au niveau de la compréhension parce que je trouvais que certains élèves avaient de la peine et je fais un peu plus de lecture maintenant où c'est que je leur lis un récit où ils ne voient ni les images, ni le livre pour qu'ils fassent un film et qu'ils puissent ensuite raconter exactement comment ils ont vu les personnages, qu'ils puissent comparer entre eux etc. Comment ils ont vu l'endroit où on était. Donc, on travaille beaucoup autour de l'album illustré mais vraiment beaucoup plus dans des activités de compréhension, de niveau cognitif assez élevé. Donc, où je les fais réfléchir sur ce qu'ils ont compris, sur le vocabulaire, on fait ensuite des travaux sur des images qu'on prend dans le livre, on essaie de comprendre les mots du vocabulaire ensemble. Donc en lien avec ce que j'ai lu de Cèbe et Goigoux dans soit « *Capisco* » ou « *Narramus* » ou comme ça. Donc voilà, on fait des choses de compréhension orale en lien avec les histoires que je leur raconte. Mais on n'est pas dans la compréhension de l'écrit car ils ne lisent quasiment pas donc je travaille vraiment sur la compréhension de l'oral des albums illustrés.

Ainsi, comme je l'ai mentionné précédemment, deux enseignantes n'enseignent pas la compréhension de récit à leurs élèves. Ce constat rejoint les propos de Goigoux (2008). Il explique en effet que la compréhension de récit est évaluée mais n'est pas enseignée explicitement. A ce sujet, Vianin (2009) ajoute qu'il est important d'enseigner des stratégies aux élèves afin qu'ils puissent les mettre en pratique lorsqu'ils se retrouvent seuls. De ce fait, l'enseignement explicite de la compréhension est le moyen le plus efficace de faire progresser les élèves.

Trois enseignantes qui réalisent des activités de compréhension de récit mentionnent le fait qu'elles utilisent des questionnaires pour exercer cette compréhension. A ce sujet, Goigoux (2008) explique que les questionnaires ne sont pas un bon moyen d'exercer la compréhension puisque les élèves mettent en place des stratégies spécifiques pour répondre aux questions sans avoir saisi le texte. En outre, les enseignantes réalisent un enseignement explicite mais ne visent pas à développer des compétences spécifiques à la compréhension de récit mais plutôt à compléter un questionnaire.

3.1.2. Lecture d'albums

Mon deuxième sous-objectif est de déterminer si les enseignantes lisent des albums à leurs élèves et à quelle fréquence.

Certaines enseignantes ne mentionnent pas le fait qu'elles lisent des albums illustrés à leurs élèves lorsque je leur demande d'énumérer les activités de compréhension qu'elles réalisent dans leur classe. Ensuite, lorsque je pose la question explicitement quant à savoir si elles lisent des albums à leurs élèves, toutes ont répondu positivement. D'ailleurs, pour quatre d'entre elles, la lecture d'albums est une pratique quotidienne.

J'ai pu recenser plusieurs manières de faire. Quatre enseignantes ont le même rituel. C'est-à-dire que la lecture d'albums est un rituel quotidien qui suit la récréation. Les enfants et l'enseignante se retrouvent au coin bibliothèque et l'enseignante leur lit un album illustré. Une autre enseignante réalise des lectures en fin de matinée mais pas systématiquement. Les élèves restent assis à leur banc car elle explique que c'est compliqué s'ils sont assis ailleurs pour rester attentifs. Une autre enseignante réalise la lecture d'albums environ une fois par semaine. Pour la dernière qui travaille en profondeur la compréhension d'un album illustré à l'aide de l'approche *Capisco*, elle lit en parallèle deux albums par semaine.

Toutes les enseignantes questionnées ont mentionné le fait que la lecture d'albums illustrés est une lecture « plaisir » pour laquelle il n'y a pas de travail en profondeur qui est réalisé sauf celle qui utilise la méthode *Narramus*. Elle choisit un album qu'elle travaille sur une durée d'un mois environ. Elle l'exerce par séquences. Chaque page est travaillée individuellement. Tout d'abord, le vocabulaire est expliqué, ensuite les images sont observées et pour finir le texte est lu.

3.1.3. Evaluation de la compréhension de récit

Le troisième sous-objectif concerne l'évaluation de la compréhension de récit. Je souhaite recenser les activités que les enseignantes mettent en place pour évaluer la compréhension de récit chez leurs élèves. Je m'intéresse plus spécifiquement aux critères d'évaluation.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Grille d'évaluation			X				
Evaluation sommative 1x dans les deux ans avec critères		X			X		
Evaluation formative à l'aide de questions	1x par semaine				1x par semaine		1-2x par semaine
Pas d'évaluation				X		X	

Tableau 2: évaluation de la compréhension de récit

L'enseignante qui utilise la méthode *Narramus* utilise une grille d'évaluation ainsi qu'une grille d'auto-évaluation. C'est la seule qui a des critères précis. Dans ces grilles, trois critères sont présentés : être capable de repérer les personnages, comprendre les mots de l'histoire et raconter l'histoire. Les six autres enseignantes interrogées expliquent qu'il est difficile pour elles d'évaluer la compréhension de récit pour plusieurs raisons : il n'y a pas de traces écrites de ce que fait l'élève et ça prend beaucoup de temps d'évaluer chaque élève individuellement. Les propos de cette enseignante illustrent bien les difficultés face à cette tâche.

M : Je vois. Est-ce que tu l'évalues cette compréhension surtout de l'album ?

E5 : Ben oui, mais c'est vrai que quand on veut évaluer pour avoir des traces écrites, il faut forcément faire ça par écrit. Donc oui, parfois je fais. Mais je trouve que c'est quand même compliqué lorsqu'ils doivent tout faire tout seul. Lire les questions tout seul et répondre aux questions tout seul, c'est compliqué. Et puis après l'évaluer, quand on fait par oral, je vois bien ceux qui ont... je ne sais pas comment dire, qui peuvent anticiper ou qui ont compris l'histoire ou pas mais je ne le mets pas par écrit en fait. Je sais à peu près quel élève a quelles compétences mais c'est vrai que je ne l'évalue pas forcément par écrit ça.

Cependant, quelques enseignantes réalisent tout de même de temps à autre des évaluations de compréhension de récit. Par exemple, une enseignante explique qu'elle prend du temps à la fin des deux ans pour l'évaluer. Elle évalue si les élèves ont retenu les éléments importants du récit, elle apprécie la manière dont les élèves résumant le texte et pour terminer, elle juge la façon dont les mots du texte sont utilisés. Trois enseignantes expliquent qu'elles réalisent plutôt des évaluations formatives à chaque fois qu'elles lisent un texte en leur posant des questions. Quant aux deux dernières enseignantes, elles n'évaluent pas cet objectif.

Je peux constater que les enseignantes que j'ai interrogées évaluent très peu la compréhension de récit. En effet, comme mentionné précédemment, la compréhension de texte implique que l'élève réalise de nombreux traitements différents et il est donc difficile de définir des critères pour l'évaluer.

Ainsi, même si Cèbe et Goigoux (2009) mettent en évidence que les enseignants passent beaucoup de temps à évaluer la compréhension mais que peu d'entre eux l'enseignent. Ce n'est pas le cas des enseignantes que j'ai interrogées.

Pour résumer, chez toutes les enseignantes interrogées, la lecture d'albums est une pratique courante et presque quotidienne dans la vie de la classe. Les enseignantes sont unanimes. Pour elles, il est important de lire des albums aux élèves. Par contre, lors des entretiens, j'ai ressenti une peur de certaines enseignantes à faire évoluer cette lecture plaisir en travail plus pratique sur l'album. Le fait de « déguster » les élèves de la lecture est ressorti à plusieurs reprises.

3.2. Aides et habiletés enseignées en compréhension de récit

Afin de répondre à ma question de recherche, j'ai défini un deuxième objectif qui concerne plus spécifiquement la compréhension de récit. Ainsi, par cet objectif, je souhaite d'une part, lister les différentes aides que les enseignantes mettent en place pour aider leurs élèves à comprendre et d'autre part, définir les habiletés qui sont enseignées explicitement afin d'améliorer la compréhension des élèves. Pour rappel, l'objectif est le suivant :

Recenser les aides et les éventuelles habiletés enseignées pour développer la compréhension de récit.

Afin de tenter de répondre à mon deuxième objectif, j'ai défini deux sous-objectifs : définir les manières de faire des enseignantes pour que les élèves comprennent mieux et recenser les mesures spéciales qui sont mises en place pour les élèves en difficulté face à cette compréhension.

3.2.1. Aide à la compréhension

Pour rappel, je cherche à savoir ce que les enseignantes mettent en place pour faciliter l'accès à la compréhension aux élèves.

Avant de lire un livre, les enseignantes m'ont expliqué qu'elles se concentrent uniquement sur le choix du livre sauf l'une d'entre elles. En effet, elle mentionne le fait que parfois, si l'album est un peu plus compliqué, il lui arrive de lire le titre et d'en parler un peu avec les élèves afin que ces derniers aient le thème général de l'histoire et ne soient pas complètement perdus.

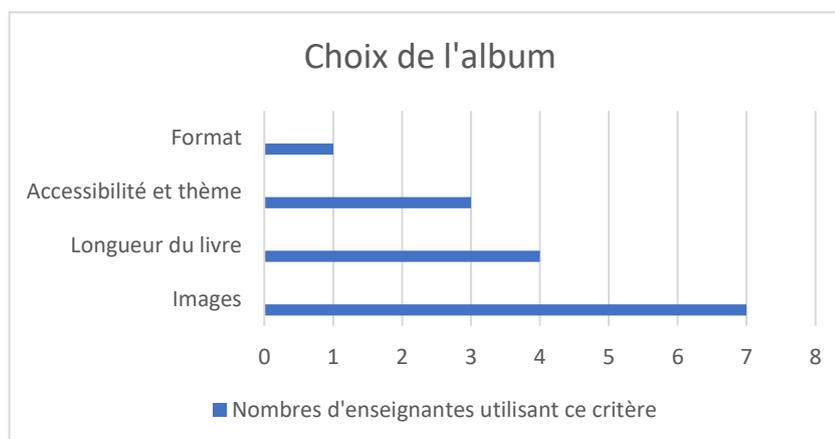


Figure 6 : choix des albums

Ainsi, les enseignantes ont relevé plusieurs paramètres qu'elles prennent en compte pour choisir l'album qu'elles souhaitent lire à la classe. Le premier a été mentionné par toutes les enseignantes interrogées, ce sont les images du livre. En effet, elles donnent toutes beaucoup d'importance aux images d'un album. En effet, pour elles, il est important que les images leur plaisent. Par contre, à ce sujet, deux d'entre elles relèvent que lorsque les élèves choisissent un livre, c'est souvent des livres qu'elles n'auraient pas choisis. Elles expliquent donc que c'est certainement une erreur de s'arrêter aux images car le fond peut être intéressant et surtout les élèves peuvent avoir des goûts différents des nôtres. Le deuxième paramètre pris en compte dans le choix de l'album est la longueur du livre. En effet, quatre enseignantes expliquent que les albums qu'elles choisissent ne doivent pas durer plus de dix minutes. Le troisième paramètre pris en compte par trois enseignantes est le thème de l'album et le niveau d'accessibilité. Pour terminer, une enseignante porte une grande attention à la grandeur de l'album. Pour elle, il est important que l'album soit d'un grand format pour que les élèves puissent tous bien voir les images. Voici ce que dit l'une des enseignantes interrogées à ce sujet.

M : Et du coup, c'était quoi tes critères pour choisir une histoire ?

E4 : J'avais remarqué qu'il faut vraiment passer du temps à choisir des albums. Parce qu'il faut lire les histoires avant. [...] Et puis c'est vrai que j'ai remarqué qu'il y a des histoires qui ne sont pas très intéressantes ou qui sont compliquées, pas adaptées. Je trouve que ça c'est tout un boulot aussi de trouver des histoires adaptées vraiment. C'était vraiment des choses qui leur parlent et qui ont du sens pour eux. Des choses qu'ils connaissent, amusantes, des choses qui font rêver mais après ça devait rester des choses simples. Parce que je remarquais que pour certains enfants, il fallait aussi adapter le temps. La concentration, elle est limitée, donc après il fallait varier tout ça. Mais souvent, c'était des histoires pas trop longues. [...] Après il y a des collections que l'on connaît et que l'on sait que ces livres-là, en général, ça va bien. C'est bien adapté. C'est aussi du ressenti, on se trompe aussi.

A ce sujet, Boiron (2012) explique qu'il est important de choisir un livre adapté au développement des enfants, de prendre en compte ses expériences et son vécu. Ainsi, je remarque que trois enseignantes prennent tout particulièrement en compte ce paramètre pour choisir un livre. En outre, il est difficile pour l'enfant de construire une compréhension si le livre n'est pas adapté à son niveau de développement. De plus, toutes les enseignantes sont d'accord sur le fait que les images sont très importantes dans le choix de l'album mais certaines sont également conscientes que c'est une erreur de se focaliser seulement sur les images pour le choix du livre. Ces propos rejoignent très clairement ce qui est dit dans la littérature. Canut et Vertalier (2012) expliquent qu'il est difficile pour les enseignants de choisir le livre idéal pour développer au maximum les compétences des enfants en compréhension.

Pendant la lecture d'albums, elles mentionnent toutes le fait qu'elles reformulent les phrases lorsqu'elles sont compliquées ou qu'elles expliquent les mots difficiles ou les remplacent par un synonyme. Parfois, une enseignante explique qu'elle demande aux élèves de la classe d'expliquer un mot ou une expression qui peut être difficile pour d'autres. La majorité des enseignantes interrogées mentionnent le fait qu'elles donnent beaucoup d'importance aux images afin de faire comprendre le texte aux enfants et donc s'arrêtent systématiquement pour montrer les images aux enfants. Deux enseignantes évoquent l'importance de la manière dont l'histoire est narrée : l'intonation et la voix. De plus, une enseignante ajoute qu'elle pose parfois quelques questions lorsqu'elle voit qu'un élève décroche. Pour terminer, le fait de réaliser des hypothèses sur la suite de l'album est également ressorti.

Après la lecture de l'album, les enseignantes sont unanimes sur le fait que cela doit rester des lectures plaisir. Ainsi, les activités réalisées après la lecture d'albums ne sont jamais systématiques. Les enseignantes énumèrent plusieurs activités qu'elles réalisent de temps à autre après la lecture : poser des questions, laisser les élèves s'exprimer et donner leur avis, dire une chose qu'ils ont aimée dans l'histoire ou encore résumer l'histoire.

En outre, concernant ce qui se fait avant de lire un livre, les enseignantes ne sont pas très nombreuses à mettre en place des interventions. Boiron (2012) mentionne le fait qu'il est important de stimuler les enfants avant la lecture du livre en leur demandant par exemple de faire des prédictions sur le livre. Pour ce qui est fait pendant la lecture, les auteurs expliquent qu'il est important de leur poser des questions transactionnelles ou des questions sur les sentiments et ressentis des personnages. Certaines enseignantes interrogées utilisent cette manière de faire. A la fin de l'histoire, les auteurs proposent de faire résumer le texte ou de faire porter un jugement sur le texte. Cette intervention est utilisée par la majorité des enseignantes questionnées.

J'ai été très surprise de remarquer que très peu d'enseignantes ont mentionné le fait qu'elles modulent leur voix afin de transmettre des émotions et mettre de l'intonation. Ce constat peut être expliqué par les propos de Bourhis (2012) qui développe que les enseignants ne sont pas toujours conscients des techniques qu'ils utilisent pour améliorer la compréhension d'un récit.

3.2.2. Les élèves en difficulté

Le deuxième sous-objectif que j'ai défini est de cataloguer les mesures spéciales mises en place pour les enfants en difficulté face à cette compréhension.

Les enseignantes utilisent plusieurs pistes pour aider les élèves qui sont le plus en difficulté. Par contre, trois d'entre elles soulèvent le fait qu'il est vraiment difficile d'aider les élèves dans leur compréhension d'albums. Tout d'abord, il est ressorti plusieurs « petits trucs » que les enseignantes mettent en place pendant l'histoire pour les élèves qui sont le plus en difficulté face à cette tâche : leur demander s'ils ont bien compris, attirer leur attention en faisant observer une image et en appelant les élèves par leur prénom, leur dire d'interrompre la maîtresse s'ils n'ont pas compris ou encore leur poser des questions tout en étant très attentif à ne pas le stigmatiser. Ensuite, le fait de prendre l'élève à part après l'histoire pour reprendre l'album avec lui a été mentionné par deux enseignantes. L'une d'entre elles a même expliqué qu'elle demande parfois à un camarade qui a saisi le sens de l'histoire de la reprendre avec celui qui ne l'a pas bien comprise et de la résumer ensemble en tournant les pages du livre. De plus, une enseignante propose à ses élèves des enregistrements audio des histoires qu'elle raconte. Ainsi, les élèves peuvent réécouter à leur guise les histoires et mieux saisir ce qui n'a pas été compris lors de la première narration. Une autre enseignante met à disposition des images supplémentaires aux élèves qui ont des difficultés de compréhension. Elle explique qu'ainsi, ils peuvent en discuter un peu tous les deux avant la lecture de l'album. Par la suite, lors de la lecture de l'album, les images sont disposées devant lui dans l'ordre chronologique de l'histoire. Après la narration, si l'enseignante pose des questions ou travaille sur le texte, elle propose encore ce support à l'enfant. Pour terminer, l'enseignante qui utilise *Narramus* explique qu'elle met à disposition un atelier de vocabulaire en classe. L'enseignante demande plus régulièrement aux enfants ayant des difficultés de répéter les mots de vocabulaire.

Pour rappel, Terwagne (2012) explique que pour aider les élèves à développer leur compréhension, il est important de leur poser des questions transactionnelles. Ainsi, l'enfant pourra faire des transactions qu'il ne serait pas encore capable de faire par lui-même. Cependant, très peu d'enseignantes interrogées ont mentionné le questionnement des enfants comme une mesure pour aider les élèves en difficulté. De plus, le but du questionnement n'était pas vraiment le même que celui de Terwagne. En effet, les questions étaient utilisées pour garder l'enfant attentif. En outre, les questions ne seront pas de la même nature. L'explication que je peux donner à tout cela est la même que j'ai mentionnée précédemment : les enseignantes souhaitent garder ce moment de lecture « plaisir » et non le transformer en une pratique plus scolaire.

3.3. Mise en pratique d'une méthode interactive qui a fait ses preuves en classe

Comme je l'explique dans la méthodologie, j'ai testé la méthode de Cèbe et Goigoux (2018) dans ma classe avec l'histoire de « *La chasse au caribou* ».

Les séances que j'ai planifiées se sont déroulées sans imprévu. La seule chose qui a été ajoutée c'est que tous les mots de vocabulaire que nous avons appris ont également été codés à l'aide du langage parlé complété (LPC) puisqu'une élève de ma classe est malentendante. Je mentionne ce point car depuis que le LPC a été introduit dans ma classe, il n'aide pas seulement l'élève malentendante mais également plusieurs de mes élèves qui ont des difficultés de langage. En effet, comme le relèvent Cèbe et Goigoux (2008), plus les supports d'apprentissage du vocabulaire sont variés, plus le mot a de chance de rester en mémoire. Ensuite, j'ai été très surprise de constater que la forme de cette méthode, très répétitive, n'a pas ennuyé les élèves. Au contraire, ils me réclamaient sans cesse de travailler sur l'histoire. De plus, lors de leur temps libre, l'histoire enregistrée ainsi que des masques et les personnages de l'histoire étaient à leur disposition. J'ai pu constater, à mon plus grand plaisir, qu'ils choisissaient presque systématiquement de travailler sur l'histoire alors qu'ils avaient le choix avec de nombreuses autres activités et jeux. D'ailleurs, lors de cette période, nous avons passé la nuit à l'école et avant de dormir, ils ont pu jouer un moment en classe et de nombreux enfants ont choisi de reprendre cette histoire. Même le travail sur le vocabulaire avec la boîte à mots était apprécié. Ils réalisaient aussi des activités de catégorisation ou ordonnaient les images dans l'ordre chronologique de l'histoire.

Les résultats que j'ai obtenus lors du prétest et du posttest sont présentés dans le tableau. Pour rappel et comme mentionné dans la méthodologie, j'ai choisi de me baser sur six critères pour évaluer les productions des élèves.

	Longueur du récit en temps (minutes)		Nombre de mots		Identification des personnages et lieux (sur 10)		Le lexique et la syntaxe (Utilisation des mots de vocabulaire appris lors des séquences d'entraînement)		Structure (L'histoire est racontée dans l'ordre chronologique)		Explique les inférences causales explicitement	
	Pré-	Post-	Pré-	Post-	Pré-	Post-	Pré-	Post-	Pré-	Post-	Pré-	Post-
Armand	2 :37	9 :45	220	856	3	9	6	33	oui	oui	0	3
Hélène	1 :25	11 :32	144	858	5	9	6	30	oui	oui	0	6
Sandra	1	9 :43	*	586	0	10	0	30	-	oui	-	4
Mélanie	2 :02	13 :12	213	802	4	10	7	23	oui	oui	0	5
Vania	1 :16	11 :23	115	615	4	10	8	28	oui	oui	0	7
Hector	1 :49	11 :29	149	873	2	9	3	28	oui	oui	0	5
Amanda	1 :06	4 :01	6	152	0	5	1	11	non	oui	0	0
Eloi	1 :35	11 :47	9	558	0	7	1	19	non	oui	0	5
Charlène	2 :20	5 :20	*	335	0	7	0	11	-	oui	-	2
Nicolas	1 :19	6 :39	*	305	0	7	0	17	-	oui	-	3
Nolan	1 :02	10 :50	*	676	0	5	0	18	-	oui	-	3
Marie	3 :21	7 :59	125	757	3	9	8	21	oui	oui	0	7
Marlon	3 :54	8 :33	*	470	0	9	0	25	-	oui	-	3

Tableau 3 : résultats prétest - posttest

*L'élève n'a rien dit par lui-même, j'ai dû lui poser des questions.

J'ai commencé la séquence sur *Narramus* avec le prétest. Six enfants n'ont rien pu me raconter spontanément. Quant aux sept autres enfants, ils ont restitué un récit. Six ont pu raconter les événements dans l'ordre chronologique. A noter que très peu d'élèves ont identifié les personnages et les lieux lors du prétest. Seule une élève en a relevé cinq sur dix. Deux en ont mentionné quatre, deux autres trois et un élève en a cité deux. En ce qui concerne les inférences, aucun enfant n'en a réalisé lors du prétest. Or, sans ces dernières, il est difficile pour les interlocuteurs de comprendre le récit puisque le support visuel est absent.

Le constat que je peux faire suite à ce prétest, c'est que ce sont les enfants les plus jeunes qui ont le moins bien réussi à raconter l'histoire. C'est-à-dire les enfants de première année de la classe de transition. Seule une élève de deuxième année n'a pas pu résumer l'histoire. C'est une enfant qui est allophone et qui a de grandes difficultés au niveau du langage oral.

Après le prétest, j'ai suivi les séances comme mentionné dans mon journal de bord (annexe 2). Pour la majorité des élèves, les séances que nous réalisions en groupe classe étaient suffisantes. En effet, les leçons ponctuelles leur ont permis d'acquérir une bonne représentation mentale ainsi qu'une bonne mémoire des événements. Ce qui a été plus difficile pour certains, c'est l'acquisition du vocabulaire. Même si nous l'expliquions en groupe classe, les répétitions quotidiennement et que nous intégrions les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe, certains élèves ont mis beaucoup de temps à l'acquérir. Ainsi, je réalisais régulièrement des activités sur le vocabulaire en plus avec ces enfants-là.

A la fin des séquences et lorsque j'ai senti mes élèves prêts, j'ai réalisé le posttest. Ce dernier n'a pas été évident à mettre en place car j'étais obligée de jongler entre mon travail d'enseignante et de chercheuse. Ainsi, je devais interroger les élèves individuellement pendant que les autres travaillaient seules dans la classe. Quatre de mes élèves sont allés par deux dans une salle annexe et se sont racontés mutuellement l'histoire. J'ai filmé puis retranscrit leur narration. J'ai cependant été un peu frustrée de ne pas pouvoir être là pour les écouter. Quant aux neuf autres élèves, je me suis isolé avec eux pour écouter leur récit. Les résultats de ce posttest sont plus que positifs. Par rapport à leur discours, je remarque que tous ont assimilé l'enchaînement des événements dans l'histoire. Ils ont acquis le vocabulaire nécessaire pour la raconter. De plus, ils ont pensé à narrer les éléments nécessaires à une bonne compréhension de l'histoire.

Le fait de raconter l'histoire à la fin du processus a été très satisfaisant pour tous. En effet, la longueur du récit est passée d'une à trois minutes à une dizaine de minutes. Les élèves ont mentionné la majorité des lieux et des personnages. De plus, ils ont réalisé des inférences, ce qui aide le récepteur à mieux saisir le sens du récit. Pour Amanda, qui est sourde, cette activité a été bénéfique mais ses progrès sont moins marqués que pour ses camarades.

3.3.1. Analyse des productions de deux élèves

J'ai choisi de m'intéresser plus précisément à deux élèves et à leur évolution. Mon choix s'est tourné vers deux élèves ayant des troubles du langage prononcés. De plus, je trouve que ce sont les deux élèves pour qui, cette activité a été la plus bénéfique.

ELOI

Pour commencer, j'ai choisi de présenter l'évolution de la narration d'Eloi. Lors du prétest, je remarque qu'il n'avait pas compris l'histoire. En effet, au lieu de comprendre « *La chasse au caribou* », Eloi avait compris qu'on parlait d'un gros loup qui voulait manger un garçon. Je pense qu'on peut expliquer son raisonnement ainsi : caribou est devenu gros loup pour lui. S'il parle de gros loup, c'est également qu'il s'est rattaché à des histoires qu'il connaît et du vocabulaire qui est acquis pour lui. Le travail répétitif

que nous avons mené pendant plusieurs semaines a permis à Eloi d'acquérir le vocabulaire nécessaire d'une part, pour comprendre l'histoire et d'autre part, pour la restituer. L'acquisition de ce vocabulaire a été très difficile pour Eloi qui a de grandes difficultés de langage oral. Par exemple, pendant les deux premières semaines du travail, lorsque je montrais l'ombre, Eloi me disait que c'était « libre ». Il m'arrivait de lui répéter le mot jusqu'à cinq fois par jour. C'est au bout de la deuxième semaine et en réalisant un très grand travail de répétition que le mot a été acquis. Le vocabulaire a été en général difficile à apprendre pour Eloi. C'est un enfant qui a très peu de lexique et donc qui a de grandes difficultés à s'exprimer.

Prétest – 8 janvier 2020

E : Je va aller vers la chache au, au... au gros loup.

(silence)

Moi : *il va aller à la chasse au gros loup ?*

E : Oui, le loup, il va pas m'attraper.

(silence)

Moi : *Le loup ne l'a pas attrapé, d'accord. Et puis après, qu'est-ce qui s'est passé ?*

(silence)

E : Je sais plus.

Moi : *Tu ne te souviens de rien d'autre ? Tu te souviens qu'il allait à la chasse au gros loup, c'est ça ? Et il a attrapé le loup finalement ?*

E : Euh... non.

Posttest – 10 février 2020

Le petit était allé à la chasse au caribou. Il avait ses bottes fourrées **pour ne pas avoir froid à ses pieds**, il avait ses gants **pour pas avoir froid aux mains** et il a pris ses flèches et son carquois et l'arc... un sac pour mettre à boire et à manger **parce que la chasse au caribou ça dure longtemps**. [...]. Et il marche, il marche, il arrive dans la forêt. Il se cache. « Aouhhh ». Le petit garçon se cache dans les buissons. Ce petit garçon n'a peur de rien. Il pose son arc par terre, il ramasse une grosse pièce et il menace le loup en criant : « Non, non et non ! Je ne vais pas ... je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Il a jeté. Après le garçon il est content d'avoir battu le loup. Le loup est presque assommé. Il a une énorme bosse sur la tête. Le petit garçon marche, il marche, il marche encore. Il arrive dans la ... dans ... dans la montagne. Il marche, il marche encore. Il arrive dans la montagne. Je ne sais plus... [...]. Il marche, il marche encore... après il s'arrête. Après, il se cache vite derrière un rocher et il pose son arc par terre et il ramasse un grand bâton et il menace le loup. « Non, non, non, je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Et le garçon, il tape dans les dents du lynx, il frappe, il frappe. « Pan, Pan ! » Le lynx est tout...**le lynx ne veut plus aller vers le petit garçon parce qu'il a peur le frapper**. Le petit est content d'avoir battu le lynx. Il repart à la recherche : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche encore. Il arrive dans les bois, il grimpe dans le bois et puis après il arrive ... euh...une ombre angoissante. Et après, l'ours ... euh « Aouhou ! ». Le petit a peur de rien. Il a fait une grosse boule. Il crie. Il menace le loup avec une grosse boule : « Non, non, non ! Je vais à la chasse au caribou... pas au ... l'ours ». « Pan ! ». Le, le... le lours, il est, il est... Il est recouvert de neige. Le garçon, il est content d'avoir battu le loup. Il repart à la recherche. Il marche, après il regarde un caribou. Il dit. [...]. Après le garçon quand il a pris sa flèche, euh... il retire son tir... et il visé. Après le caribou quand il a vu l'arc et la flèche, il a peur. Il tremblait. Après il pleurait. Le... le ... le petit... le caribou ... le ... quand... quand il a vu le caribou, il a baissé son... son... arc par terre, ses flèches, son carquois. Après, il a monté par le dos de le caribou et après ... il a donné les bottes à le... caribou. Les ... les ... gants, l'écharpe et le cache-oreilles. Et après il a chanté : « c'est décidé, ça n'arrêtera même pas la... la neige », Et les autres animaux, ils sont tous cachés **car ils veulent plus le petit, il le frappe**. Et c'est fini.

Il y a eu une grande évolution entre les deux productions d'Eloi. En effet, le récit est tout d'abord beaucoup plus étoffé. Il est passé de neuf mots à 558 mots. De plus, lors du posttest, Eloi a identifié sept lieux et personnages alors que lors du prétest, il n'en a pas mentionné. De plus, il a réalisé cinq inférences lors du posttest. Il a également réinvesti le vocabulaire qui a été appris lors des séquences d'entraînement. En effet, il a utilisé 18 mots enseignés alors que lors du prétest, il a seulement utilisé un mot. A noter que dans le posttest, Eloi se trompe parfois d'animaux dans la formulation des phrases. En effet, comme le texte est très répétitif, il ne sait parfois plus où il en est.

Je pense que le fait d'avoir répété à de nombreuses reprises les mots de vocabulaire de l'histoire a réellement aidé Eloi à les mettre en mémoire et ainsi les réinvestir par la suite. De plus, Eloi est un enfant qui a besoin de beaucoup d'explications. Je pense ainsi que l'enseignement explicite de cette méthode lui a été bénéfique. Il savait exactement ce que j'attendais de lui et a pris confiance en lui. Enfin, le fait d'avoir eu recours à une méthode répétitive a également aidé Eloi à prendre confiance.

SANDRA

Lors du prétest, je peux remarquer que Sandra a eu de la peine à s'exprimer même si elle avait compris l'histoire. En effet, la difficulté de Sandra c'est qu'elle a de la peine à produire oralement. Ainsi, même si Sandra a compris l'histoire, elle n'est pas en mesure de la restituer.

Prétest – 8 janvier

S :(silence : 15 secondes) Je sais plus.

Moi : *Je suis certaine qu'il y a des choses que tu as retenues Sandra et que tu peux me raconter. Que s'est-il passé dans cette histoire ?*

S : Il est allé à la chasse.

Moi : *Oui, super ! Et ensuite, qu'est-ce qui s'est passé ?*

S : En premier le loup, après le lynx et après le... le... le ours et après le caribou.

Moi : *D'accord et qu'est-ce qui s'est passé alors ?*

S : Il a pas chassé le caribou... il a pas chassé.

Moi : *Il a fait quoi alors ?*

S : Il est s'asseoir sur le dos et parti à la maison.

Moi : *Tu aimerais encore me dire quelque chose sur cette histoire Sandra ?*

S : Non.

Posttest – 7 février 2020

La chasse au caribou

Dans un grand pays, le Canada. Un petit garçon a décidé d'aller à la chasse au caribou. Il a mis ses deux bottes fourrées **pour pas avoir froid aux pieds**, des mouffles douillettes **pour pas avoir froid aux mains** et encore un petit sac avec à manger, à boire **parce que la chasse au caribou, ça prend longtemps**. Il chante : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». Sur le chemin, tout est brun, une ombre passe, une ombre inquiétante. C'est un caribou. « Aaaahouuu ! ». C'est un loup. Le bruit est si fort que le garçon, il sursaute. Il se cache derrière un buisson et il dit : « Non ! » et il prend une grosse Pierre et il dit : « Non, non non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Le garçon lance la grosse pierre sur la tête du loup. [...] Le loup est assommé. Il part vite dans la forêt. Il ne veut plus le garçon il lance les pierres. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ». Il marche, il marche jusqu'à la montagne. Tout est gris. Une ombre passe, une ombre menaçante. C'est un énorme lynx qui fait « Grawouu ». Le garçon il sursaute, il se cache derrière une pierre et son arc tombe par terre. Il prend un bâton. Il tape le œil du lynx, il tape le dos du lynx, il tape, il tape et il tape. « Aie, aie, aie ! ». (Rires) Le garçon, il reva à la chasse au caribou : « Même le ... je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ». Il marche, il marche jusqu'à la forêt où tout est noir. Une ombre passe, une ombre angoissante, c'est un caribou ? Non, c'est un ours, il fait « Grrrr ». Le bruit est si fort que le garçon sursaute. Il monte à toute vitesse que le ours, il peut ne pas l'attraper. Le garçon il fabrique une grosse boule de neige que il lance sur le tête du ours. Maintenant, le ours est recouvert de neige et le garçon, il reva à la chasse au caribou : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le ours ne m'arrêtera pas ». Il marche et il marche, jusqu'à la clairière où tout est blanc. Une ombre immobile. C'est un caribou ? Cette fois, c'est bien juste, c'est un caribou. Il est tranquille là dans la neige. Le garçon, il prend une flèche dans son carquois et il ajuste son tir après il s'approche, il s'approche et maintenant il est tout près de le caribou. Quand le caribou voit le arc et le flèche, **il comprend que le garçon veut le tuer. Mais le caribou ne veut pas mourir**. Quand le garçon voit son larme qui coule de la joue de le caribou, il a Il a adopté le caribou et... et il pose son arc et ses flèches et il met ses bottes fourrées aux pattes derrière du caribou et ses bottes douillettes aux deux sabots devant. Il enlève son écharpe douillet et met de le cou de le caribou et il met ses cache-oreilles sur la tête du caribou et il monte sur le dos de le caribou. « Même la neige m'a ne pas arrêté ! » Fini !

L'apprentissage et la répétition du vocabulaire aide énormément Sandra. En effet, lors du posttest, elle a utilisé 30 mots du vocabulaire spécifique que nous avons appris en classe. Elle a mentionné tous les lieux et les personnages, ce qui rend son discours très compréhensible lors du posttest. Elle a pu raconter l'histoire et a énuméré tous les éléments importants de l'album. Sandra a parlé de manière très fluide ce qui n'est pas le cas généralement. En effet, Sandra s'arrête systématiquement plusieurs secondes lors d'une phrase pour chercher ses mots. Cette entrainement lui a permis de prendre confiance en elle. Elle était très fière de sa narration. De plus, elle la raconte assez régulièrement à la maison. Ce vocabulaire, qui a été acquis, est réutilisé par Sandra. C'est la première fois que le discours de Sandra est aussi fluide. En effet, parfois, je fais dire une phrase à Sandra et je lui demande de la répéter de nombreuses fois pour que la phrase devienne plus fluide mais je ne suis jamais arrivée à ce résultat. De plus, Sandra n'a fait que très peu d'erreurs syntaxiques.

Je pense que le fait d'avoir utilisé de nombreux supports différents pour acquérir le vocabulaire a réellement été bénéfique pour Sandra. En effet, elle est très preneuse par exemple du LPC. D'ailleurs, je l'utilise avec elle même si l'élève malentendante n'est pas en classe. De plus, la méthode est basée sur l'écoute active. Je pense que cette dernière correspond aux besoins de Sandra. J'ai pu constater que

Sandra était plus sereine lorsqu'elle racontait l'histoire que ce qu'elle peut l'être d'habitude lorsqu'elle prend la parole. Je peux l'expliquer de la manière suivante : Sandra savait qu'elle avait la parole jusqu'à ce qu'elle souhaite la redonner et n'était donc pas stressée par mon intervention ou l'intervention d'un de ses camarades.

3.2.2. Synthèse de la mise en pratique en classe et discussion

Je suis satisfaite des apports de cette méthode dans ma classe de transition. J'ai pu répertorier un certain nombre d'éléments qui aident les enfants en difficulté à progresser dans leur production et ceci peu importe les difficultés.

Premièrement, la méthode *Narramus* est une méthode explicite. J'ai pu constater que ce type d'enseignement aide tous les élèves et plus particulièrement ceux en difficulté. En effet, comme le relève Vianin (2009), l'enseignement explicite permet d'enseigner des stratégies aux élèves qu'ils pourront, par la suite, mettre en pratique seuls. Ainsi, les élèves ont compris qu'il ne s'agissait pas de reprendre les paroles du livre pour réaliser une narration compréhensible mais qu'il était important d'expliquer d'autres événements qui ne sont pas dits dans le texte.

Deuxièmement, cette méthode est structurée, répétitive et ritualisée. Les élèves qui sont dans ma classe manquent pour la plupart de confiance en eux, ils ont donc besoin de sécurité. Ainsi, l'utilisation d'une méthode structurée, répétitive et prévisible convient très bien à cette population d'enfants. En effet, l'un de mes élèves m'a dit : « Maintenant maîtresse, ce sera drôlement bien, je pourrai te raconter l'histoire, pas comme la première fois ! ». Et d'autre part, l'aspect répétitif aide également les enfants qui ont des difficultés de concentration. En effet, cette méthode est basée sur la réactivation. Les enfants qui ont de la peine à saisir une notion ont l'occasion de la revoir à plusieurs reprises. C'est, selon Berthier (2018), une condition indispensable à la consolidation des notions apprises précédemment. J'ai pu tout particulièrement constater l'efficacité lors de cette recherche en classe.

Troisièmement, cette méthode se base fondamentalement sur des images et des vidéos pour acquérir le nouveau vocabulaire. Les concepteurs expliquent l'importance de varier les moyens pour mettre en mémoire plus facilement le lexique de l'histoire. Ainsi, nous avons exercé le vocabulaire de plusieurs manières différentes : oralement, en définissant le concept et en réalisant des liens avec ce qu'ils connaissent et en donnant des exemples, en contextualisant le mot dans une phrase, en utilisant les gestes et le mouvement (mimes, LPC, ...) et bien sûr en s'appuyant sur le support visuel. Ce sont ces éléments-là qui font que Sandra, Eloi et leurs camarades ont acquis le vocabulaire qu'ils ont pu réinvestir par la suite.

Quatrièmement, le fait que cette méthode soit basée sur la pédagogie de l'écoute active aide également les enfants à prendre confiance en eux. En effet, les auteurs de la méthode insistent bien sur le fait qu'il est important de ne jamais interrompre la narration d'un élève. J'ai pu constater que dans mon enseignement, je ne respectais pas ce point. En effet, j'avais tendance à vouloir aider l'enfant en lui suggérant des pistes lorsqu'il y avait un silence car je pensais que ces silences pouvaient être angoissants pour l'enfant. Après avoir mis en place les conseils de Cèbe et Goigoux (2018), j'ai pu remarquer qu'au contraire, ces silences n'étaient pas angoissants pour les élèves. Le fait de leur laisser le temps dont ils ont besoin, leur permet de prendre confiance en eux.

Pour terminer, j'ai pu constater qu'il est important de travailler un album sur une certaine durée afin que les élèves aient le temps d'assimiler le déroulement de l'histoire ainsi que le vocabulaire nécessaire à la raconter.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, je vais en premier lieu présenter de manière synthétique les résultats obtenus. Je vais ensuite faire une autoévaluation, en explicitant les limites ainsi que les apports de mon travail, mais également les difficultés rencontrées.

En général, je peux dire, sans jugement de ma part, que j'ai été surprise du peu d'entraînement que les enseignantes mettent en place pour exercer la compréhension de récit et, a contrario, la fréquence à laquelle elles lisent des albums. En effet, chaque enseignante lit presque quotidiennement des livres à ses élèves. Je pense que ce moment pourrait être mieux exploité, en réalisant un entraînement en profondeur. De plus, très peu d'enseignantes ont des critères précis pour évaluer cette compréhension de récit.

Pour ce qui est de la recherche que j'ai menée en classe, je peux constater que les résultats obtenus correspondent à l'hypothèse que j'avais faite au départ. Pour rappel, mon hypothèse est que le moyen *Narramus* permet de travailler la compréhension avec des élèves en difficulté. Je peux dire que je suis satisfaite d'avoir testé un dispositif dans ma propre classe. En effet, la progression de mes élèves entre le prétest et le posttest est très grande. En outre, si une compétence est enseignée en profondeur, il y a de l'amélioration, notamment sur l'utilisation du vocabulaire, la formulation des phrases et la longueur du récit.

En ce qui concerne les apports de ce travail, il m'a permis de mieux cerner le sujet de la compréhension de récit et ses enjeux. Les lectures effectuées durant cette recherche m'ont apporté de nombreuses connaissances au sujet de la compréhension. Comme mentionné précédemment, j'ai eu l'occasion de découvrir le moyen d'enseignement *Narramus* que j'ai mis en place dans ma classe. En parallèle, j'ai trouvé très enrichissant de réaliser des entretiens. En effet, ils m'ont permis de découvrir d'autres pratiques enseignantes. J'ai pu échanger avec mes collègues travaillant dans le même contexte scolaire que moi. En outre, le fait de me rendre sur le lieu de travail de mes collègues, m'a permis de découvrir ce qu'elles mettent en place dans leur classe. J'ai apprécié ce moment de partage qui n'a pas seulement tourné autour de la compréhension de récit mais de notre enseignement en général.

Lors de mon travail, j'ai pu constater qu'il existe plusieurs limites à ma recherche. Tout d'abord, comme j'ai mené des entretiens semi-directifs, les enseignantes étaient en quelque sorte « dirigées ». Elles pouvaient s'exprimer librement, mais dans un certain cadre. Cela a peut-être influencé leurs réponses. Pour ce qui est de mon expérimentation en classe, la durée de la mise en place des activités est très courte. Ainsi, même s'il y a eu des progrès en un mois seulement, cette expérimentation devrait être menée sur du plus long terme afin de réellement analyser les progrès des enfants. Il serait également intéressant d'avoir une classe « contrôle » afin de comparer la progression des élèves avec ou sans l'entraînement du type *Narramus* car, comme mentionné dans la problématique, le développement de l'enfant joue un rôle dans l'amélioration de la compréhension de récit.

Les difficultés que j'ai rencontrées lors de ce travail sont nombreuses. Premièrement, ce qui m'a posé le plus de problèmes a été de trouver le thème de mon mémoire. En effet, j'étais intéressée par plusieurs thématiques en général mais je n'arrivais pas à cibler un sujet précis. Ainsi, il m'a fallu beaucoup de temps avant de me lancer dans ce travail. Deuxièmement, la rédaction de la problématique a été difficile pour moi car la thématique de la compréhension est très vaste. J'ai dû faire des choix dans ce que je souhaitais mettre en lumière dans cette recherche. Troisièmement, j'ai eu de la peine à me décider sur la méthodologie que je souhaitais mettre en place pour répondre à ma question de recherche. Ainsi, l'expérimentation dans ma classe s'est faite sur une courte durée. De plus, lors de la recherche en classe,

il n'a pas toujours été facile de jongler entre mon travail d'enseignante et mon travail de chercheuse. En effet, lors des prétest et posttest, j'ai dû par exemple m'isoler avec chaque enfant et gérer en parallèle le reste de la classe. Pour terminer, la rédaction est en général compliquée pour moi. Je ne sais pas toujours comment organiser mon discours par exemple ou encore formuler mes pensées.

Si je fais un bilan de ma recherche, je me rends compte que celle-ci a été bénéfique et m'a beaucoup appris. En effet, si j'ai choisi la thématique de la compréhension de récit, c'est parce que celle-ci m'interpelle de par le fait que je ne savais pas vraiment quoi mettre en place dans ma classe afin de travailler cette compétence avec mes élèves. En outre, les élèves ayant des difficultés de compréhension sont très nombreux dans ma classe. Avec la méthode de Cèbe et Goigoux (2018), j'ai trouvé un moyen de faire progresser les enfants dans ce domaine. Ils peuvent s'améliorer dans la compréhension du langage écrit avant de pouvoir lire un texte seul. De plus, j'ai réellement apprécié pouvoir travailler avec toute ma classe. Cette méthode convient en effet particulièrement aux élèves en difficulté mais également à tous les autres car chacun peut progresser à son rythme.

D'ailleurs, je pense que cette méthode mérite d'être mise en avant. En effet, j'ai pu constater que la compréhension de récit était peu exercée dans les classes, autant dans les classes de transition que dans l'école ordinaire de cycle 1. Je pense que mon travail d'enseignante spécialisée est également d'être une personne ressource et d'échanger avec mes collègues sur les moyens à disposition pour travailler cette compréhension. Ainsi, le fait d'avoir présenté l'histoire à mes collègues de 1^{ère} et 2^{ème} années leur a permis de découvrir cette méthode et d'évaluer les progrès que leurs anciens élèves ont fait grâce à ce moyen. Elles ont apprécié cette façon de faire et ont décidé de la tester.

En conclusion, j'ai pu constater, contrairement à ce qu'on pourrait croire au premier abord, qu'un travail en profondeur sur un album est loin d'être un travail « rébarbatif » pour les élèves. Au contraire, il permet à de comprendre l'histoire et c'est peut-être ça, une vraie lecture cadeau : permettre aux enfants d'accéder à la compréhension de l'album.

Références bibliographiques

Livres et documents

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Baron, M.-P., Makdissi, H., & Boisclair, A. (2011). Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe. *Éducation et francophonie*, 39, 26–53.
- Berthier, J.-L. (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe : guide pratique pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. Paris : ESF sciences humaines.
- Bianco, M., Lima, L., Fayol, M., Rouet, J.-F., Potocki, A., Lafontaine, D., & Sénéchal, M. (2017). *Enseigner la compréhension en lecture*. Paris : Hatier.
- Bigot, V. (2014). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Bishop, M.-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui*, 179, 113-126.
- Blanc, N. (2009). La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : Quelle utilisation des dimensions situationnelles ? *L'année psychologique*, 109(4), 607-628.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : Développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179, 67-84.
- Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : Le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*, 179, 85-97.
- Brigaudiot, M. (2010). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Education.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums à l'école maternelle : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le Français Aujourd'hui*, 179, 51-66.

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 11(3), 8-20.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter : la chasse au caribou*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter : la chèvre bicornue*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de texte : si nous laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient?. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55, 119-136.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., & Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes*. Paris : Retz.
- Claire, C. (2016). *La chasse au caribou*. Paris : L'Elan vert.
- Droit-Volet, S. (2000). L'estimation du temps : perspective développementale. *L'année psychologique*, 100, 443-464.
- Ehrlich, S., & Florin, A. (1981). *Niveaux de compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- Fayol, M., & Gaonac'h, D. (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris : Hachette Education.
- Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Guillaumond, F. (2004). *Que d'histoires ! : Série 1 : méthode de lecture CP*. Paris : Magnard.
- Kiffer, C. (2008). *La chèvre bicornue*. Paris : Didier Jeunesse.
- Larousse. (2009). *Le Petit Larousse Illustré Dictionnaire 2010. En couleur : 150000 définitions - 28000 noms propres - 5000 illustrations*. Paris : Larousse.

- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français, 140*, 64-66.
- Péroz, P. (2019). Apprentissage du langage "oral élaboré" à l'école maternelle. Une question de compétences. In A. Bentolila et B. Germain, *l'apprentissage de la lecture* (pp. 27-38). Paris : Nathan.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Editions Dunod.
- Robel, L. (2017). *Les troubles des apprentissages : 100 [cent] questions-réponses : questions de patients réponses de médecins*. Paris : Ellipses.
- Ronveaux, C. (2007). Enseigner la compréhension du récit de fiction : Entre langue, figures et stratégies. *Langage et pratiques, 40*, 32-43.
- Terwagne, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui, 179*, 11-20.
- Terwagne, S. (2013). *Le récit à l'école maternelle : Lire, jouer, raconter des histoires (2e éd.)*. Bruxelles : De Boeck.
- Van den Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* Bruxelles : De Boeck.

Sites internet

Plan d'études roman

www.plandetudes.ch

Conférence

Goigoux, R. (2008). *Enseigner la lecture au cycle élémentaire : Une conférence de Roland Goigoux*. Bienne, HEP-BEJUNE.

Annexe 1 : Grille entretien semi-directif

	Points abordés	Ce que je cherche à savoir	Question principale	Questions de relance	Notes
1.	La compréhension	Je cherche à savoir si les enseignants sont conscients des activités de compréhension qu'ils mettent en place.	Enseignez-vous la compréhension en classe ?	A quelle fréquence ? Comment ? Pouvez-vous me décrire les activités que vous réalisez dans la classe ?	
2.	Lecture d'albums	Je cherche à savoir si les enseignants lisent des albums en classe à leurs élèves et comment ils s'y prennent	Lisez-vous des albums à vos élèves ?	A quelle fréquence ? Comment se déroule une séance ? Que faites-vous pour les aider à comprendre ?	
3.	Aide à la compréhension	Je cherche à savoir ce que font les enseignants pour que les élèves comprennent mieux.	Y a-t-il des choses spécifiques que vous mettez en place afin d'aider les élèves à comprendre l'histoire que vous lisez ?	Avant (choix du livre, explication) Pendant (s'arrêter sur une image, reformuler, faire résumer, intonation, vocabulaire) Après (résumer, jeux de rôle, relecture...)	
4.	Évaluation de la compréhension de récit	Je cherche à savoir comment les enseignants évaluent la compréhension de récit lu.	Comment évaluez-vous la compréhension de récit ?	Quelles sont les activités que vous lui faites faire ? Quelles sont les objectifs à atteindre ? Qu'évaluez-vous ? Sous quelle forme ?	
5.	Elève en difficulté	Je cherche à savoir s'il y a des mesures spéciales pour les enfants qui ont des difficultés.	Mettez-vous en place des activités ou des mesures spéciales pour les enfants qui ne comprennent pas bien ?	Avez-vous des hypothèses, des raisons qui font que ces élèves ont des difficultés ? Qu'est-ce que vous faites si un élève ne comprend pas ?	
6.	Besoins	Je cherche à savoir si les enseignants auraient besoin d'en savoir plus sur le sujet	Est-ce que vous auriez besoin de plus d'informations ?		

Annexe 2 : Journal de bord

Prétest – mercredi 8 janvier 2020 à 9h00.

Lors de la première séance, j’annonce aux élèves que nous allons travailler longtemps sur une même histoire. Je leur explique que le but est de bien comprendre l’histoire pour ensuite être capable de la raconter sans support. Je lis une première fois l’histoire sans montrer les illustrations pour que les élèves puissent se faire leur propre représentation de l’histoire. Puis, dans un second temps, je la lis à nouveau, mais cette fois-ci, en montrant les illustrations. Puis, j’endosse le rôle de chercheuse. Chaque enfant se rend tour à tour dans une salle annexe et me raconte l’histoire. Je les enregistre à l’aide d’un dictaphone et je retranscris leurs propos.

Séquence 1, Séance 1 – jeudi 9 janvier 2020 à 8h30

Je débute par présenter une boîte aux enfants sur laquelle le dessin du livre est collé. Je leur explique que ce sera la boîte à mots qui s’appelle « la chasse au caribou » et que dedans, nous rangerons tous les mots et les expressions que nous allons apprendre par rapport à ce livre. De plus, je demande à chacun d’ouvrir une petite boîte dans sa mémoire où il rangera ces mots et expressions pour ne pas les oublier. Je leur présente également le pictogramme qui signifie que nous allons travailler sur le vocabulaire de l’histoire (annexe 2).

Nous travaillons ce jour-là sur le vocabulaire des pages quatre à sept. Je leur présente les mots et expressions suivants à l’aide d’images : chasse, caribou, arc, carquois, flèches, froid, « on ne m’arrêtera pas », chemin, brun, ombre, inquiétant. Pour présenter ces mots, je m’appuie sur des images et des vidéos tirées de la méthode *Narramus*. Après avoir présenté et expliqué chaque mot, je demande aux enfants de nommer les images tous en cœur. Pour terminer, je leur explique que nous allons les ranger dans la boîte à mots. Je donne une image à un élève qui la nomme puis la range dans la boîte. Après cette activité, je leur mentionne que j’ai préparé un coin pour s’entraîner à raconter l’histoire et que j’y ajouterai du matériel au fur et à mesure que nous avancerons dans la découverte de l’histoire. La boîte sera donc à disposition et ils pourront l’utiliser pour jouer quand ils le souhaitent.

Séquence 1, séance 2 – jeudi 9 janvier 2020 à 11h15

Dans un premier temps, nous travaillons toujours sur les pages quatre à sept. Je leur explique que je vais leur raconter l’histoire. Je précise que ce n’est pas pareil que lire une histoire. Je leur explique que si je raconte l’histoire, c’est pour les aider à mieux comprendre et donc à mieux raconter à leur tour. Je leur présente le pictogramme qui représente *raconter* et celui qui représente *lire*. Ensuite, je leur lis l’histoire. Je leur montre ce que je lis afin qu’ils fassent la distinction entre raconter et lire. Ainsi, je suis avec mon doigt où j’en suis dans le texte. Puis, je m’attarde sur l’image de la page cinq. Je leur demande de me décrire l’image. J’attire leur attention sur l’air décidé du personnage et la neige qui commence à tomber. J’invite, par la suite, les enfants à se mettre à la place du personnage pour imaginer ce qu’il croit, pense et ressent. Nous nous attardons sur l’image des pages six et sept. Je leur demande de décrire précisément l’image. Nous comparons la patte de l’animal avec celle d’un caribou à l’aide d’une image et construisons des hypothèses sur l’animal que ça pourrait être. Par la suite, nous nous aidons de l’onomatopée « Houuuu ! » présente sur l’image de la page six pour confirmer ou infirmer les hypothèses réalisées. Dans un deuxième temps, je leur présente deux nouveaux pictogrammes : un élève raconte et les autres élèves complètent. Je pose le premier pictogramme qui signifie qu’un seul élève raconte. Je précise aux élèves qu’il est important de ne pas couper la parole et de laisser l’enfant qui a la parole s’exprimer. Puis, je désigne un élève pour raconter l’histoire avec ses propres mots. Lorsqu’il a terminé, il nous le fait savoir. Je pose le deuxième pictogramme, les autres enfants peuvent ainsi intervenir, ajouter ou corriger ce qu’ils souhaitent. Pour terminer cette séance, je leur présente le matériel

qui permet de s'entraîner à raconter l'histoire. Je leur explique que j'ai préparé une maquette qui leur permet de raconter l'histoire et qu'ils peuvent, lorsqu'ils ont un moment de libre, s'entraîner à raconter l'histoire à l'aide de ce matériel.

Séquence 1, séance 3 – jeudi 9 janvier 2020 à 14h30

Le jeudi après-midi, nous nous rendons dans la forêt. Je demande aux élèves de mimer les expressions du livre que nous avons vues jusqu'à maintenant dans la forêt. Je leur explique que mimer ça veut dire : « faire semblant de... ». Les expressions que je leur fais mimer sont les suivantes : chasser un animal, avoir froid, comme si rien ne pouvait vous arrêter, faire semblant de marcher sur un chemin, faire une ombre inquiétante, montrer quelque chose de brun.

Séquence 2, séance 1 – vendredi 10 janvier 2020 à 8h30

Les pages huit à 11 sont travaillées dans cette séquence. Pour débiter, je rappelle aux élèves que nous étudions un album nommé « *La chasse au caribou* » pour être capable de bien la raconter tout seul. Nous répétons ensuite le vocabulaire du début de l'histoire à l'aide des images qui se trouvent dans la boîte à mots. Je leur explique maintenant que nous allons découvrir de nouveaux mots et que pour ce faire, ils doivent laisser ouverte leur boîte mémoire que nous avons ouvert au préalable pour répéter le vocabulaire appris. Nous avons découvert les mots : pierre, bosse, assommé. Pour les mettre en mémoire, je procède comme dans la première séquence. C'est-à-dire que je montre l'image aux enfants, je leur explique ce qu'elle représente puis je leur demande de répéter le mot à voix haute. Ainsi, je multiplie les liens sémantiques.

Séquence 2, séance 2 – vendredi 10 janvier 2020 à 9h30

Dans un premier temps, je commence par leur raconter le début de l'histoire (p. quatre à sept). Ensuite, je leur explique que nous allons découvrir la suite de l'histoire mais que l'auteur et l'illustrateur n'ont pas tout raconté et tout dessiné mais comme ils connaissent déjà beaucoup de choses, ils pourront quand même comprendre l'histoire. Je mets le pictogramme lire à côté de moi puis je commence à lire le texte des pages huit et neuf tout en montrant avec mon doigt ce que je lis. Puis, je montre l'image aux enfants et je leur demande de me la décrire. Je les rends attentif aux attitudes du loup et de l'enfant. Ensuite, je leur demande de me rappeler ce que disait le petit garçon au loup. Nous imaginons la réponse du loup. Dans un second temps, je leur demande de faire des hypothèses sur la suite de l'histoire ou de se souvenir de ce que j'avais lu la semaine dernière. A la suite de quoi, je leur lis les pages 10 et 11. Les élèves tentent de faire des hypothèses sur ce qu'il s'est passé entre les deux illustrations. J'ajoute une case blanche entre les deux illustrations pour expliquer que la scène n'est pas racontée dans le livre mais que c'est à nous de l'imaginer. Je leur mentionne le fait qu'il est important de ne pas oublier de raconter ce qu'on ne voit pas, c'est-à-dire la bagarre, pour que l'on comprenne bien l'histoire. Puis, je pose le pictogramme qui représente « raconter » et je leur explique l'histoire des pages huit à 11. Pour terminer cette séance, je leur présente le nouveau matériel pour s'entraîner à raconter l'histoire. Il s'agit de deux masques, l'un représente l'enfant et l'autre représente le loup. Je demande à deux élèves de mettre les masques et de jouer la scène que je viens de leur raconter.

Séquence 3, séance 1 – lundi 13 janvier 2020 à 10h30

Pour débiter la séance, nous révisons les mots appris puis je leur présente les mots des pages 12 à 15 de la même manière que précédemment. Les nouveaux mots sont : montagne, gris, menaçant, lynx et bâton. Ensuite, je leur lis l'histoire des pages quatre à 11 sans interruption et sans montrer les images. Je leur demande ce qu'ils en pensent. Après quoi, nous avons une discussion sur l'importance de raconter même ce qui n'est pas écrit afin que les personnes à qui on raconte l'histoire la comprennent bien. Pour terminer

la séance, ils écoutent la narration expansée du début de l'histoire. Je leur mets ensuite le texte narré à disposition sur un iPod dans le coin d'entraînement.

Séquence 3, séance 2 - mardi 14 janvier 2020 à 9h20

Nous répétons les mots vus jusqu'à maintenant dans l'histoire en salle de gymnastique. Pour les répéter, les enfants miment les mots et expressions que je leur dis. Les mots et expressions mimés sont : chasse, caribou, arc, flèches, carquois, froid, on ne m'arrêtera pas, chemin, ombre, inquiétant, pierre, bosse, assommé, menaçant, montagne, lynx, bâton. Pour terminer, je leur demande de toucher du gris et du brun.

Séquence 3, séance 3 - mardi 14 janvier 2020 à 11h00

J'explique que la suite de l'histoire ressemble beaucoup au début puis je lis le texte toujours en suivant avec mon doigt. Ainsi, je souhaite que les enfants distinguent bien les moments de lecture des moments de narration. Le pictogramme qui est posé par terre aide également à cette compréhension. Ensuite, nous regardons les images et discutons de ces dernières. Je leur demande de se mettre à la place des personnages pour imaginer ce qu'ils peuvent penser (image de la bulle nuage), puis ce que dit le garçon (bulle). Pour terminer la séquence, nous réalisons la scène avec les masques. Je leur rappelle d'être attentifs à mentionner toutes les idées du texte, même celles que l'auteure et l'illustrateur passent sous silence et de bien représenter les états mentaux successifs des personnages.

Séquence 4, séance 1 – jeudi 16 janvier 2020 à 8h30

Nous commençons par exercer les mots de vocabulaire appris. Je leur ai demandé d'ouvrir la boîte « *La chasse au caribou* » dans leur mémoire. Je fais défiler les images des mots à l'ordinateur, les enfants les nomment. Ensuite, je leur demande, comme à chaque séance, de garder leur boîte ouverte car nous allons en ajouter. Dans cette séance, nous avons découvert et mis en mémoire les mots des pages 16 à 19 : noir, bois, angoissante et pansement. Pour terminer cette séance, je raconte l'histoire à l'aide de la maquette.

Séquence 4, séance 2 – jeudi 16 janvier 2020 à 11h00

Dans cette séance, je montre l'image des pages 16 et 17 aux élèves. Je leur demande de faire des hypothèses sur ce qu'il se serait passé. Je leur explique que comme dans les événements précédents, il manque des informations pour bien comprendre le texte. En effet, on ne voit pas le garçon taper le lynx avec le bâton mais on peut le deviner. Ensuite, je lis la page 17, je leur demande de deviner la dernière phrase puisqu'elle revient à chaque scène. J'enchaîne ensuite avec la lecture des pages 18 et 19. Je leur laisse du temps pour observer l'image et la commenter. Nous faisons à nouveau des hypothèses sur l'animal qui est représenté à la page 19. Nous nous aidons de l'onomatopée « Grrr » pour faire des hypothèses. Ensuite, nous nous mettons à la place du petit garçon pour essayer de deviner ce qu'il pense à ce moment-là.

Séquence 4, séance 3 – jeudi 16 janvier 2020 à 14h30

Nous nous rendons à la forêt et avant de rentrer en classe, nous réalisons des mimes. Je demande aux enfants de faire semblant : de chasser un animal, d'avoir un arc et des flèches, d'avoir froid, de marcher sur un chemin, de courir dans un bois, de faire comme si rien ne pouvait les arrêter, de faire une ombre inquiétante, une ombre menaçante, une ombre angoissante, de montrer quelque chose de brun, quelque chose de gris, de noir, de crier comme un loup, puis comme un lynx, de jeter une pierre, de menacer quelqu'un avec un bâton, d'avoir une bosse, d'être assommé, de mettre un pansement.

Séquence 4, séance 4 – vendredi 17 janvier 2020

Par groupe de de trois, je demande aux enfants de jouer la scène à l'aide des masques. L'un joue le loup, un autre le lynx et le dernier joue le petit garçon. Je passe dans les groupes. Puis chaque groupe présente son spectacle aux autres.

Séquence 5, séance 1 – lundi 20 janvier 2020 à 11h00

Comme lors de chaque première séance, j'invite les enfants à ouvrir dans leur mémoire, la boîte de la chasse au caribou. Nous répétons les mots appris à haute voix. Je montre des images et au signal, nous les nommons tous ensemble. Après quoi, je leur présente les nouveaux mots : boule de neige, recouvert de neige, ours, clairière, blanc, immobile, se terrorer, silence, ajuster son tir, viser. Nous mettons du sens à ces mots, tout d'abord en les expliquant, puis, je demande aux élèves de les répéter à haute voix. Nous nous appuyons sur le langage parlé complété pour apprendre ces nouveaux mots et les mettre en mémoire.

Séquence 5, séance 2 – mardi 21 janvier 2020 à 8h40

Dans la salle de gym, chaque enfant, l'un après l'autre, prend une image dans la boîte à mots et la nomme. Les autres enfants la miment.

Séquence 5, séance 3 – mardi 21 janvier à 10h30

Je lis le texte de la page 21. Ensuite, je demande aux enfants de s'imaginer comment pourrait être la prochaine image ou de se la remémorer. Ensuite, je la leur montre. Nous nous arrêtons sur les détails de cette image. Je les rends attentifs au fait que l'ours a les sourcils froncés et le sourire en coin, l'énorme boule de neige que le garçon a eu le temps de fabriquer, l'attitude du garçon et sa posture. Je poursuis et je demande aux enfants ce qu'ils pensent découvrir à l'image suivante. Après quoi, nous regardons l'image attentivement. Je leur fais décrire l'image. Je soulève le fait qu'encore une fois, c'est à nous de deviner ce qu'il se passe entre les deux images car ni l'auteur ni l'illustrateur ne racontent cela. Je lis ensuite le texte de la page 21 et celui de la page 23. Je leur demande d'essayer de répondre à la question du livre qui est : « *C'est un caribou ?* » Je lis ensuite le texte de la page 24. A la fin de la séance, des élèves jouent la scène avec les masques.

Séquence 6, séance 1, jeudi 23 janvier 2020 à 8h30

Comme lors de chaque première séance, j'invite les enfants à ouvrir la boîte de la chasse au caribou dans leur mémoire. Nous répétons les mots appris à haute voix. Je montre des images et au signal, nous les nommons tous ensemble. Après quoi, je leur présente les nouveaux mots et expressions : larme, neige, il neige, être ami, être heureux. Nous mettons du sens à ces mots, tout d'abord en les expliquant, puis je demande aux élèves de les répéter à haute voix. Pour terminer la séance, nous réalisons un rappel de récit depuis le début de l'histoire. Un élève raconte. Lorsqu'il a terminé de parler, les autres élèves peuvent compléter le récit.

Séquence 6, séance 2 – jeudi 23 janvier 2020 à 11h00

Je montre à nouveau l'image des pages 24-25 en cachant le garçon afin que les enfants se focalisent sur le caribou. Je demande aux enfants de le décrire. J'attire leur attention sur le comportement du caribou : son tremblement, sa bouche un peu tordue, ses yeux tristes voire effrayés. Ensuite, je demande aux élèves de se mettre à la place du caribou et de réfléchir à ce qu'il peut bien penser.

Nous observons ensuite l'évolution du comportement du garçon de la page 24 à la page 27. Nous tentons de nous mettre à la place de l'enfant et d'imaginer ce qu'il pense à l'aide de la suite d'images (annexe quatre). Nous passons ensuite aux pages 28-29. Je demande aux enfants de décrire la page. Je leur explique qu'à nouveau, l'auteur et l'illustrateur ne racontent pas ce qui s'est passé entre le moment où

le garçon menace le caribou avec son arc et le moment où il est sur le dos du caribou. Je demande aux élèves de m'expliquer ce qu'il s'est passé. Par la suite, je leur fais écouter la narration expansée de la fin de l'histoire.

Séquence 6, séance 3 – jeudi 23 janvier 2020 à 14h30

Lorsque nous sommes dans la forêt, nous révisons le lexique par le mime. Je demande aux enfants de faire semblant de chasser un animal, d'avoir un arc et des flèches, d'avoir froid, de marcher sur un chemin, de courir dans un bois, de traverser une clairière, de faire comme si rien ne pouvait les arrêter, de faire une ombre inquiétante, une ombre menaçante, une ombre angoissante, de montrer quelque chose de brun, de gris, de noir et de blanc, de crier comme un loup, comme un lynx, de grogner comme un ours, de jeter une pierre, de menacer quelqu'un avec un bâton, de lancer une boule de neige, d'avoir une bosse, d'être assommés, de mettre un pansement, d'être recouverts de neige, de se terrorer, d'être immobiles, d'être silencieux, de viser en ajustant leur tir, d'être effrayés, tristes, heureux, de regretter quelque chose, d'être amis avec quelqu'un.

Séquence 6, séance 4 – vendredi 24 janvier 2020 à 8h30

Je demande aux élèves d'ouvrir la boîte qui représente l'histoire de la chasse au caribou dans leur mémoire. Je leur montre les images du vocabulaire que nous avons appris et ils doivent les nommer. Ensuite, je forme des groupes de cinq élèves et je les invite à jouer l'histoire. Je répartis les masques et je les laisse jouer l'histoire. Je tourne dans les groupes afin de les observer.

Séquence 7, séance 1 – lundi 28 janvier 2020 à 8h30

Je fais répéter les mots de l'histoire aux élèves. Pour ce faire, j'affiche les images. Dans un premier temps, chacun les répète dans sa tête. Puis, nous les répétons tous ensemble.

Séquence 7, séance 2 – mardi 29 janvier 2020 à 10h30

Je raconte l'histoire aux élèves. Je les rends attentifs au fait que je vais raconter l'histoire comme ils doivent le faire eux. C'est-à-dire en prenant soin d'expliquer ce que l'auteur et l'illustrateur n'ont pas écrit et pas dessiné. J'utilise la maquette comme support à ma narration.

Séquence 7, séance 3 – jeudi 30 janvier 2020 à 8h30

L'objectif de cette séance est de comprendre l'implicite de l'histoire pour mieux la raconter. Pour ce faire, nous nous interrogeons sur les actions des personnages. Je pose la question suivante aux élèves : Le garçon voulait chasser le caribou et pourtant il ne l'a pas tué. Pourquoi a-t-il changé d'avis ? Ensuite, je montre l'évolution en images de l'attitude du garçon et je leur demande : « Où se trouvent les images dans le livre ? » Je fais de même avec le caribou. Je montre les trois images de l'évolution des dessins du caribou et je leur pose la question suivante : Quand le caribou a-t-il ce visage ? Je leur pose également les questions suivantes : Au début de l'histoire, est-ce que le garçon est méchant ? Pourquoi frappe-t-il le loup et le lynx et jette-t-il une boule de neige sur l'ours ? Pourquoi à la fin de l'histoire, le garçon décide de ne pas tuer le caribou alors qu'il était bien décidé à le faire ? Pourquoi a-t-il changé d'avis ? Est-ce qu'il est en colère de ne pas avoir réussi à le tuer ? A la fin de l'histoire, pourquoi le garçon laisse son arc, ses flèches et son carquois dans la neige ? A la suite de ces questions, je leur fais remarquer que le texte et les images ne donnent pas les réponses à ces questions mais qu'il faut les trouver en raisonnant et en s'appuyant sur leurs connaissances du monde et de ce qu'ils savent. Pour terminer la séance, nous écoutons l'histoire racontée par une tierce personne.

Séquence 7. Séance 4 – jeudi 30 janvier 2020 à 14h30

Je demande aux élèves de mimer le lexique dans la forêt comme le jeudi précédent.

Séquence 7, séance 5 – vendredi 31 janvier 2020 à 8h30

Nous travaillons le vocabulaire à l'aide des images. Puis, je demande aux élèves de raconter toute l'histoire en reprenant tous les épisodes mêmes ceux qui ne sont ni écrits ni dessinés dans le livre. Je donne un rôle à chacun. A la suite de cette dernière séance, j'invite les élèves à s'entraîner à raconter l'histoire. Je leur explique que le mercredi suivant, c'est-à-dire le mercredi 5 février, je leur demanderai de me raconter à nouveau l'histoire en n'oubliant pas de tout raconter afin que je comprenne bien l'histoire.

Posttest – jeudi 6 février 2020 et lundi 11 février 2020

Après avoir réalisé la dernière séance d'entraînement le vendredi 31 janvier, je réalise un test dans les mêmes conditions que le premier. Les élèves se rendent dans une salle et je leur demande de me raconter l'histoire. Je les enregistre à l'aide d'un dictaphone.

Annexe 3 : La maquette



Annexe 4 : Evolution de l'attitude du personnage tirée de *Narramus*



Annexe 5 : Transcriptions entretiens 1

Moi : Ma première question concerne l'enseignement de la compréhension en général. Est-ce que vous faites des activités de compréhension en classe ?

E1 : Alors on fait des activités de compréhension déjà par rapport aux étiquettes. La première chose, c'est déjà savoir ce qu'ils savent comme mots. Donc ce n'est peut-être pas de la compréhension mais déjà du vocabulaire. Je ne sais pas si ça va dans la catégorie de la compréhension mais en tout cas... mais leur demander par exemple de faire une phrase avec un mot pour voir s'ils ont bien compris le mot. Ce genre de chose. Et puis sinon, on fait des exercices sur les consignes, c'est-à-dire, on va leur demander de dessiner. Alors ce n'est pas sur le récit non plus, mais ce sera « vous dessinez une maison, ensuite vous allez faire une petite porte en rose », ce genre de chose. Donc on travaille sur les consignes par rapport à de petits exercices comme ça.

Moi : Ok. Du coup, ces activités se font à quelle fréquence ?

E1 : Les questions sur les étiquettes et tout ça, en général, c'est Antoinette qui le fait le mercredi. Donc elle fait plus ou moins tous les mercredis. Donc elle dit, par exemple : « c'est un fruit, avec des pépins, il est orange » et c'est le melon par exemple. Donc ça c'est assez fréquent. Je dirais à peu près tous les mercredis. Après vraiment, au niveau de la compréhension de consigne, on fait deux à trois fois par année, on ne fait pas très souvent. Et puis ensuite, il y a toutes les consignes que l'on donne et qu'on voit que... sans forcément entraîner, qu'on doit souvent les répéter.

Moi : Et du coup, ça c'est encore une question par rapport à la lecture d'albums est-ce que tu lis des albums aux enfants et à quelle fréquence tu lis... ?

E1 : Alors on va tous les vendredis à la bibliothèque, donc là on lit des livres tous les vendredis, ça c'est comment dire... ritualisé, et puis souvent en fin de matinée, on lit aussi des histoires. Mais pas forcément tous les jours, quoi, le vendredi on le fait à la bibliothèque... là en fin de journée, je lis, ouais, en général en fin de journée, je lis une histoire.

Moi : Ok. Et ça se déroule comment la séance ?

E1 : Alors à la bibliothèque, ils peuvent choisir un livre et après il y en a un qui choisit un livre ou c'est moi qui le choisis. Ils se mettent tous en face de moi, sur les coussins et là on lit l'histoire, je leur pose des questions, ils répondent. Voilà. Et puis, en classe, en général, c'est soit moi ou eux qui choisissent l'histoire. Ils aiment bien les « Monsieur / Madame ». Là, je suis en train de leur lire de la mythologie grecque donc le voyage d'Hermès et ça se suit. Et puis, c'est moi, c'est moi qui ai choisi ça. Et puis parfois, en ce moment, on lit des histoires de Noël. Donc, quand je lis en classe, en général, ils restent à leur place et je lis moi devant. Parce que ça devient vite, voilà. S'ils sont assis les uns à côté des autres, ça génère assez vite alors voilà.

Moi : Et puis, est-ce que tu fais quelque chose pour les aider à comprendre ?

E1 : Alors souvent je modifie le vocabulaire quand c'est trop compliqué ou alors je lis le mot et ensuite je donne un autre mot ou je leur demande à eux un autre mot. Je leur demande souvent « qu'est-ce que ça veut dire ? » ou « est-ce que vous pouvez trouver un mot qui veut dire la même chose ? ». Donc ça on fait beaucoup car le vocabulaire est assez pauvre chez beaucoup d'enfant, ici. Ouais, c'est pauvre. Donc il y a énormément d'explications par rapport au vocabulaire après je leur pose des petites questions aussi. Enfin voilà, sur ce qu'ils ont compris. Après on essaie parfois de deviner la suite ou ce qu'il va se passer.

Moi : D'accord. Et du coup, quand tu lis une histoire, est-ce que tu mets des aides spécifiques pour les enfants qui ne comprennent pas. Enfin. Avant de lire l'histoire, est-ce que tu fais quelque chose de spécifique pour certains enfants ou pour toute la classe ?

E1 : Pas particulièrement, non. Je sais que les enfants qui sont dysphasiques par exemple, je vais par exemple, vraiment les regarder ou essayer d'attirer leur attention pour qu'ils puissent suivre un petit peu. Mais sinon pas vraiment. Bon, à part leur dire maintenant je vais lire l'histoire donc on écoute ou bien on pose ce qu'on est en train de faire. Il y en a toujours qui dessinent pendant que je lis ou qui sont en train de jouer avec quelque chose. Donc je leur demande de poser ce qu'ils sont en train de faire et puis voilà mais pas d'autres préparations spécifiques.

Moi : Ok et par rapport au choix de l'album, qu'est-ce qui te fait plutôt choisir un livre plutôt qu'un autre ?

E1 : Alors les images et ce qui a l'air d'être intéressant pour eux. Après je prends des livres qui ne sont pas trop longs parce qu'ils perdent vite l'attention, je dirais dix minutes, grand maximum. Souvent, ils veulent aller jouer, ils en ont assez donc vraiment ! Ouais. C'est vraiment maximum dix minutes. Et puis pas forcément des livres qui ont des images finalement. Parce qu'Hermès, le voyage d'Hermès, ça n'a pas d'images. Par contre, c'est des petits chapitres qui sont courts. Et ça finit toujours par une question ou quelque chose qui va se passer donc on attend toujours la suite. Donc après il y a une demande des enfants pour savoir ce qu'il va se passer.

Moi : Ouais, c'est aussi pour vraiment, avoir leur attention.

E1 : Pour avoir leur attention, exactement. Et puis au début de chaque chapitre, on rappelle ce qui s'est passé avant. Donc ça leur permet aussi de faire un travail de mémoire, de raconter. Enfin, à la fois de mémoire et à la fois d'expression. C'est là qu'on voit ce qu'ils ont retenu. Donc oui, je trouve que ce système-là est bien au lieu de lire à chaque fois un livre différent où là, tu ne sais pas vraiment ce qu'ils ont retenu à moins que tu fasses un travail dessus.

Moi : Et ce rappel, tu le fais comment ?

E1 : Alors je leur pose des questions : « Vous vous souvenez ce qu'il s'est passé la dernière fois ? » et puis on voit un peu ce qui reste et selon ce qu'ils me disent et ben voilà... on... j'aiguille. Enfin je pose des questions pour aiguiller sur ce qui c'était passé avant. Ce qui n'est pas forcément facile car plus on avance dans le récit, plus il s'est passé des choses et puis, ils ont de la peine à se souvenir. Enfin, ils ont de la peine à choisir ce qui est le plus important à dire par rapport à l'histoire.

Moi : Et puis pendant que tu lis l'histoire, il y a des choses spécifiques que tu fais ? Par exemple, tu m'as dit que tu reprenais certains mots pour leur réexpliquer. Est-ce que tu fais autre chose pour essayer qu'ils comprennent mieux.

E1 : Bon, je leur montre les images, voilà. Sinon, non. Sur le vocabulaire, je reviens fréquemment.

Moi : Et donc sur ces images, vous en parlez ou comment vous les utilisez ?

E1 : Alors on regarde. Par exemple, si on a parlé du petit chat, on va essayer de le retrouver. Mais c'est vrai que ce n'est pas évident quand ils sont tous derrière de venir regarder près. Mais tout à coup, on parle d'un petit chat. Est-ce que vous l'avez vu ? S'il est caché ou des choses comme ça. Donc effectivement, on essaie de retrouver un peu dans l'image ce qu'on a lu.

Moi : Et puis du coup, après avoir lu, est-ce que tu fais encore quelque chose ou pas forcément pour cette histoire ?

E1 : Alors ça pourrait arriver qu'on fasse un dessin par exemple de ce qu'ils ont compris ou du personnage qu'ils ont préféré. Je ne le fais pas très souvent car justement on lit souvent les histoires en fin de matinée, ils en ont assez donc je ne le fais pas forcément. Par contre, ça je ne sais pas si ça rentre là-dedans mais ils ont aussi un livre à lire toutes les semaines à l'école. Donc ça c'est les devoirs, donc ils le lisent en classe. Donc c'est plutôt Antoinette qui le lit d'abord, et puis ensuite eux ils doivent le lire à la maison. Là ils ont des textes dessus, des questions sur la lecture par exemple.

Moi : Des questions écrites ?

E1 : Des questions écrites. Mais ça c'est plus considéré comme un exercice. Et puis moi ce que je fais c'est plutôt de la lecture plaisir entre guillemets où on découvre l'histoire.

Moi : Donc si j'ai bien compris, là c'est plus eux qui le lisent finalement ?

E1 : Oui exactement.

Moi : Et puis concernant l'évaluation de la compréhension de récit. Donc quand c'est un adulte qui lit. Est-ce que vous faites de ces activités ?

E1 : [...] pas vraiment non. C'est vrai que c'est une bonne idée. Mais non. Je n'ai jamais fait formellement d'évaluation suite à des histoires qui ont été lues. Plus par exemple par rapport à des consignes disons. Justement, ils ont une image et ils doivent colorier, trois fleurs ou bien ils doivent dessiner quelque chose. Plus à ce niveau-là.

Moi : Oui, par rapport aux consignes. Et par rapport à ça, les objectifs que tu souhaites qu'ils atteignent ? Enfin, est-ce qu'il y a des objectifs que tu souhaites qu'ils atteignent par rapport à la compréhension ?

E1 : Alors oui, mais justement, je trouve que c'est difficile de quantifier la compréhension. On a tellement d'enfants qui ont des difficultés de langage dans la classe que... je trouve que c'est compliqué de mettre des objectifs en disant : « ben écouter, on doit comprendre tant de pourcent ou d'évaluer ». Je trouve que c'est compliqué. Je le fais deux fois par année formellement où là, je leur fais un test, je lis une histoire et effectivement, ils doivent trouver la fin ou l'image qui correspond à la fin par exemple. La fin n'est pas vraiment dite mais il y a des images et ils doivent me dire celle qui correspond. Parfois, c'est complètement à côté.

Moi : Du coup, si j'ai bien compris, tu lis le livre en entier quand même ?

E1 : Ouais alors là c'est plutôt une petite histoire, et à la fin. Quand ils ont lu l'histoire, ils ont quatre images et ils doivent trouver comment se termine la fin.

Moi : Donc tu as lu la fin ?

E1 : Non, non pas forcément. Par exemple, comment il est le personnage à la fin et ils ont quatre images dont trois qui n'ont absolument rien avoir avec ce que j'ai lu. Et puis là j'évalue, enfin, voilà, s'ils ont bien compris ou pas. Mais je trouve que c'est difficile quand même de... d'évaluer... enfin... même de progresser dedans. Enfin, évaluer, c'est toujours possible, oui il comprend, il ne comprend pas. Après, je trouve que parfois ce n'est pas forcément évident, surtout pour des enfants dysphasiques, c'est souvent eux ... ou des troubles de l'attention, de travailler dessus.

Moi : Oui effectivement. Et donc, pour ces élèves en difficulté, est-ce que tu mets quelque chose en place par exemple pour les enfants dysphasiques. Est-ce que tu mets en place des choses pour qu'ils comprennent mieux ?

E1 : Alors, ça je le fais plus au niveau du vocabulaire... enfin bêtement, on est vraiment je dirais, revenu pas au livre mais au mot. Parce qu'on travaille avec beaucoup d'images et beaucoup de mots. Là, on essaie vraiment de construire du vocabulaire à ce moment-là, en leur demandant ce que c'est, en leur demandant s'ils connaissent des choses de la même famille enfin, travailler sur le vocabulaire plus sur la lecture d'histoire après c'est clair que beaucoup expliquer les mots, essayer de leur demander en cours de route de deviner ce qui s'est passé ou bien... et surtout les mettre plus devant et attirer leur attention. En disant, est-ce que tu as compris ou ... mais... voilà. Moi, quand je leur lis une histoire, c'est souvent plus du plaisir et on ne fait pas trop d'exercices après. Donc ça on fait surtout au niveau du mot et après et Antoinette le fait systématiquement au niveau de la lecture. Elle lit, c'est eux qui lisent et ensuite il y a des questions de compréhension.

Moi : Et puis pour terminer, j'aurais voulu savoir si par rapport à cette compréhension, comme moi par exemple, je n'y connaissais pas grand-chose, et je n'y connais pas encore beaucoup plus mais, j'aurais souhaité savoir si tu aurais des besoins par rapport à cette compréhension de récit lu.

E1 : Alors c'est comme je te disais tout à l'heure, c'est difficile, je trouve avec les enfants qu'on a, qui ont pour la plupart des troubles du langage, je ne sais pas si c'est la même chose chez toi, mais en tout cas, entre l'expression, la compréhension s'est compliqué. Et je n'ai pas vraiment de pistes justement dans la lecture pour être sûre qu'ils ont bien compris, si ce n'est de poser des questions pour vérifier qu'ils ont bien compris et qu'ils suivent bien l'histoire... mais effectivement là, avec ces enfants-là, ce n'est pas forcément évident.

Moi : C'est vrai, ce n'est pas simple.

E1 : Il y a un élève qui m'a demandé l'autre jour, ce qu'était qu'une poire, alors je me dis que quand on est à ce niveau-là, ... ouais, vraiment, du vocabulaire tellement basique, qu'ils ne maîtrisent déjà pas, bon les histoires. Pour l'instant ce que je fais ça doit rester du plaisir, parce que des compréhensions de consignes, on en fait tout le temps finalement. Chaque fois que l'on donne une consigne, qu'on explique quelque chose, dans la compréhension ce n'est pas du récit. Enfin, je mets plus l'accent sur la compréhension des consignes que sur les compréhensions d'histoire pour l'instant. Et la compréhension d'histoire, c'est important qu'ils comprennent ce que je lis donc, j'explique les mots et je donne d'autres images, mais je ne l'évalue pas vraiment.

Moi : Oui et comme tu dis, la base c'est déjà de travailler sur les mots avant de travailler sur les phrases et sur le récit en général.

E1 : C'est vrai que je me dis que parfois il y a des enfants, ils ne doivent juste rien comprendre et en même temps, il y a tellement à expliquer que ... voilà.

Moi : Ça fait beaucoup.

E1 : Ce ne serait plus lire une histoire finalement, déjà maintenant, j'ai l'impression que quand je lis une histoire je dois tellement donner de noms, m'arrêter pour expliquer que l'histoire me prend un quart d'heure-dévingt minutes pour un petit livre parce qu'il y a fallu beaucoup s'arrêter, beaucoup expliquer, beaucoup les reprendre parce que voilà, ils ont peu d'attention aussi. Et puis euh... maintenant je leur dis, ne m'interrompez pas tout le temps et puis répondez plutôt quand je vous pose une question parce que ça devient vite quelque chose de compliqué. Et puis, il ne faut pas les dégoûter avec la lecture. Bon là, on leur lit une histoire, moi ça reste un moment de plaisir quoi.

Moi : Oui, donc le but c'est vraiment que ça reste du plaisir pour eux ?

E1 : Oui, après c'est évident que c'est important qu'ils comprennent l'histoire. Il y a des enfants, je me dis, ils ne comprennent pas grand-chose et puis s'ils ne voient pas ce que c'est que le mot, à un moment donné, lorsque l'enfant ne sait pas ce que c'est qu'une poire. Il y a des enfants on devrait leur expliquer trois mots sur quatre.

Moi : Oui, c'est vrai. C'est compliqué. Je suis d'accord. Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ?

E1 : Non, si ce n'est que je trouve que c'est important de leur lire des histoires justement et puis que cette compréhension c'est effectivement quelque chose que je trouve qui n'est pas évident parce que ... parce qu'il y a de plus en plus, des élèves en classe qui ne comprennent pas bien les choses et puis qui manquent de vocabulaire et puis ça c'est effectivement difficile d'entrer dans la lecture quand ... voilà, quand il y a ces gros soucis là quoi !

Moi : Tu parles aussi pour apprendre à lire ?

E1 : Autant apprendre à lire que comprendre une histoire parce que ...ouais vraiment. Si je devais faire un constat je trouve que ça devient de plus en plus pauvre le vocabulaire. Même ceux des enfants qui ne sont pas forcément ... qui parlent une autre langue à la maison, on peut comprendre qu'ils ont peut-être un vocabulaire moins élaboré, mais même des enfants qui parlent le français à la maison, c'est pauvre.

Moi : Tu remarques quand même que la tendance serait à... ?

E1 : Moi je trouve que oui ! Oui ! C'est quand même la première fois que l'on me pose la question de ce qu'est une poire et il n'y a pas qu'une poire, il y a les mots qu'on a au tableau chaque semaine, ce sont quand même des mots de vocabulaire de base. Enfin, il y en a quand même certains qui ne les connaissent pas tous, de loin. Donc voilà ! C'est clair que la lecture, compréhension de lecture, s'ils ne connaissent pas la moitié des mots, c'est compliqué !

Moi : Je suis d'accord. Je te remercie Christiane.

Annexe 6 : Transcriptions entretiens 2

Moi : Ma première question concerne l'enseignement de la compréhension en général. Est-ce que vous faites des activités de compréhension en classe ?

E2 : Alors je ne fais pas de cours spécifiques sur la compréhension. Mais j'en fais chaque jour.

Moi : Est-ce que tu peux me citer les activités que tu fais.

E2 : Oui, bien sûr. Par exemple, lorsque les élèves arrivent en classe. On parle... on parle de différentes choses... Alors là ils doivent comprendre ce que disent leurs camarades ou ce que moi je leur explique. Je leur lis aussi une histoire tous les jours et je leur pose des questions sur l'histoire pour voir un peu ce qu'ils ont compris. Mais je dirais qu'où je travaille le plus la compréhension, c'est surtout par rapport aux consignes enfaite. C'est vraiment où ils ont le plus de difficultés je trouve. Alors du coup c'est tout le temps, enfin, je leur donne toujours des consignes. Donc, on exerce tout le temps la compréhension finalement.

Moi : Tu m'as dit que tu lisais des histoires à tes élèves. Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça se passe ?

E2 : Oui. Chaque jour. C'est après la récréation. Lorsqu'ils reviennent de la récréation, ...c'est un petit rituel en fait. Les élèves s'installent dans le coin bibliothèque et je leur lis un album. Je leur dis « Avant de commencer la lecture, nous fermons notre bouche, nous ouvrons nos yeux et nos oreilles ». Après je leur lis le texte. Voilà.

Moi : D'accord. Et ensuite, pendant l'histoire. Tu fais des choses spéciales ?

E2 : Alors, pas vraiment. Ça m'arrive parfois de faire des pauses quand je lis l'histoire pour leur expliquer les mots difficiles... mais souvent je la lis d'un trait. A la fin de l'histoire, je pose des questions aux élèves. Je leur montre aussi les images. Ah oui, avant de lire l'histoire, je leur lis bien sûr le titre mais je lis aussi toujours le nom de l'auteur et de l'illustrateur.

Moi : Ok. Tu as des exemples de ce que tu poses comme questions après avoir lu le texte ?

E2 : Par exemple... c'est plutôt à la fin de l'histoire... pour résumer l'histoire et comme ça chacun peut poser des questions ou donner son avis sur ce qui c'est passé dans l'histoire. Je leur demande par exemple... enfin c'est difficile quand on n'a pas d'histoires mais... « Qu'est-ce qu'il a fait le petit garçon à la fin de l'histoire ? » ou « Pourquoi il était triste ? ». Ça permet aux enfants de se poser des questions un peu sur l'histoire. En plus, après ils savent que je leur pose des questions et ça leur permet de rester attentifs pendant l'histoire.

Moi : D'accord. Donc plutôt pour les garder attentifs ?

E2 : Oui, mais je ne pose quand même pas des questions pendant la lecture normalement, mais le fait de dire que je vais poser des questions à la fin de l'histoire. Enfin, ils savent que je vais poser des questions donc je pense que ça les aide à rester attentifs. Après pas tous sont attentifs quand même.

Moi : Ah oui ! J'imagine, ce n'est parfois pas très simple de rester attentifs tout le long de l'histoire. Du coup, comment est-ce que tu fais pour choisir les livres que tu leur lis après la récréation, tu les choisis comment ?

E2 : Alors ... J'aime bien que ce soient des livres assez grands... comme ça les enfants peuvent bien voir les images car lorsque c'est des petits formats, les enfants ne voient pas trop les images ou alors les images sont généralement plus petites. Souvent ce sont des livres avec plus de textes et les élèves ne peuvent pas trop s'appuyer sur les images pour comprendre. Donc, je prends des livres... Oui ! Des

livres avec des images en fait. C'est important qu'ils puissent voir des images et j'aime bien quand ce sont de jolies images... même si c'est subjectif.

Moi : D'accord. Tu regardes également d'autres paramètres ?

E2 : Non, pas vraiment. Je regarde vraiment comme je l'ai dit, peu de textes, pour qu'ils ne durent pas trop long, un grand format pour que tous puissent voir et des images qui me plaisent.

Moi : D'accord. Et est-ce que tu l'évalues cette compréhension ?

E2 : Alors je le fais de manière formelle à la fin de la deuxième année. Oui !

Moi : Donc une fois pendant les deux ans ?

E2 : Oui, mais après je l'évalue aussi chaque jour finalement, lorsqu'on discute. Mais c'est plutôt une évaluation... je ne sais plus comment on appelle ça, une évaluation...

Moi : Oui, des évaluations formatives.

E2 : Oui exactement.

Moi : Et comment est-ce que tu fais pour les évaluer formativement là-dessus ?

E2 : ... c'est effectivement assez subjectif. Mais je regarde s'il arrive par exemple à réagir à ce qu'un copain dit. Parce que ça arrive, ... j'ai un élève, il réagit parfois à ce que l'un de ses copains dit... mais ça ne veut rien dire en fait. Il est à côté de la plaque. Il s'attache juste à un mot par exemple et parle là-dessus. Je vois bien qu'il n'a pas compris ce qu'on disait. Et certains, justement, je vois bien qu'ils comprennent... ils réagissent à ce que disent les autres mais c'est en accord. Vraiment. Ce n'est pas rien avoir.

Moi : D'accord. Et lors des évaluations de compréhension plus formelles que tu fais à la fin des deux ans ? Comment ça se passe ?

E2 : Alors quand je regarde la compréhension... alors je regarde ce que les élèves retiennent en fait. Est-ce qu'ils arrivent à retenir ce qui est important dans l'histoire. Parce que souvent ils retiennent des détails mais ils n'ont même pas compris l'histoire... mais ouais. Ce n'est pas facile parfois. Je regarde du coup comment ils résument et aussi comment ils racontent l'histoire... dans le sens... s'ils utilisent les mots de l'histoire. Les mots exacts quoi ou s'ils reformulent finalement.

Moi : Et comment tu procèdes exactement ? Tu leur lis une histoire et ils te la résument ?

E2 : Oui, exactement. Je leur lis l'histoire et après ils me la racontent à leur tour. Mais ce n'est pas facile et c'est difficile d'évaluer. Mais comme je t'ai dit, je regarde surtout comment ils arrivent à me la raconter et s'ils ont au moins retenu les choses importantes et les personnages. Je me base surtout sur ces trois critères.

Moi : Et c'est quoi tes objectifs par rapport à ça. Comment tu les évalues ?

E2 : Alors comme je t'ai dit... l'objectif s'est par rapport à comment ils arrivent à résumer l'histoire. Par exemple, s'ils me disent les choses importantes de l'histoire... il ne faut pas qu'ils me disent des petits détails et qu'ils ne sachent pas vraiment ce qui s'est passé dans l'histoire. Certains expliquent juste des images par exemple.

Moi : Ils font de la description d'images quoi ?

E2 : Oui.

Moi : Alors quand tu leur demandes de te résumer, ils ont droit au livre du coup ?

E2 : Non, non. Mais ils se souviennent d'une image par exemple et inventent un peu une histoire par rapport à cette image.

Moi : D'accord. Et pour les élèves qui ont plus de difficultés en compréhension. Tu mets quelque chose de particulier en place ?

E2 : Alors, non... non ... Je n'ai pas mis en place des choses particulières pour les élèves avec des difficultés... Mais... je ne saurais pas quoi mettre en place.... Enfin... ce serait peut-être de prendre l'élève en individuel et d'analyser ses réponses. En plus... les élèves qui sont en difficulté ne lèvent pas trop la main. Ce sont souvent des enfants qui restent en retrait. Ce n'est pas évident. Je ne sais jamais trop comment faire. Mais parfois, quand je lis une histoire, je les questionne quand même mais je ne voudrais pas non plus trop les stigmatiser. Ce n'est pas facile quand même.

Moi : Est-ce que tu te sens assez formée face à l'enseignement de la compréhension ?

E2 : Oui. Mais ça pourrait peut-être être intéressant d'avoir des documents... des moyens d'enseignement là-dessus.

Moi : Tu penses à quoi par exemple ?

E2 : Il n'y a pas trop de moyens d'enseignement en fait pour la compréhension. C'est vrai que comme je t'ai dit, je ne la travaille pas vraiment du coup.

Moi : Tu aimerais ajouter quelque chose.

E2 : Je ne sais pas. Oui ! Ce serait peut-être bien d'avoir comme une petite évaluation à faire passer aux élèves de transition en début de transition, en fin de première année et à la fin de la classe de transition...

Moi : Pour voir l'évolution ?

E2 : Oui, pour voir l'évolution. Oui. Mais aussi pour comparer. Je pense quand même que les progrès sont assez importants pendant ces années-là. Enfin depuis l'entrée à l'école ... et peut-être que si on mettait en place des évaluations, on pourrait mettre en place des activités spécifiques pour travailler ce qui pose problème en fait !

Moi : Oui, c'est intéressant ce que tu dis. Si on évalue plus spécifiquement les difficultés, ça peut nous permettre de les travailler plus en détail... ce que nous ne faisons pas spécialement.

E2 : Mais honnêtement ce n'est pas spécialement quelque chose de facile cette compréhension. Je ne la travaille quand même pas beaucoup je me rends compte après qu'on ait discuté...

Moi : Oui, moi non plus je ne fais pas de travail spécifique sur cette compréhension... ou plutôt, je n'en faisais pas. Mais c'est vrai que c'est important. Et finalement dans le PER, on nous demande de la travailler, de l'évaluer... c'est une des quatre compétences que l'on devrait travailler... mais je n'ai pas vraiment l'impression que beaucoup axent le quart de leur enseignement sur cette compréhension.

E2 : Ah oui, je ne pensais pas que c'était autant. Mais finalement, dans le moyen officiel, on ne travaille pas la compréhension non plus... donc ils ne nous poussent pas vraiment à en faire non plus.

Moi : Oui, c'est sûr... c'est quelque chose qui nous paraît un peu inné. Soit un enfant comprend soit il ne comprend pas.

E2 : Oui, c'est exactement ça. Et peut-être que parfois on a aussi des a priori par rapport à leur compréhension.

Moi : Oui, et parfois, ce n'est absolument pas la réalité. Certains enfants sont capables de se raccrocher à certains mots et donnent l'impression qu'ils comprennent au premier abord mais en fait non.

E2 : Oui. Mais ce n'est vraiment pas évident de trouver comment évaluer ça d'une façon adéquate.

Moi : Oui... c'est sûr que ce n'est pas évident. Tu veux ajouter quelque chose ?

E2 : Non, je ne crois pas... je ne vois pas.

Moi : Merci en tout cas.

E2 : Avec plaisir. J'espère que j'aurai pu t'aider.

Annexe 7 : Transcriptions entretiens 3

Moi : Alors comme je t'ai dit, je vais te poser des questions sur la compréhension de récit. Je voulais savoir déjà si, en général, tu travailles la compréhension et quelles sont les activités de compréhension de récit que tu fais en classe ?

E3 : Eh bien, jusqu'à quelques temps... ce n'est pas moi qui enseigne le français, c'est ma collègue qui enseigne le français donc du coup pour moi la compréhension de récit pour moi c'était vraiment lire des histoires, leur demander ce qu'ils avaient compris, etc. ou bien m'arrêter dans un album illustré pour me demander de me raconter la suite. Ça se cantonnait à ça. Mais depuis peu, j'ai été un petit peu creuser et j'ai essayé de voir ce qu'on pouvait vraiment améliorer au niveau de la compréhension parce que je trouvais que certains élèves avaient de la peine et je fais un peu plus de lecture maintenant où c'est que je leur lis un récit où ils voient ni les images, ni le livre pour qu'ils fassent un film et qu'ils puissent ensuite raconter exactement comment ils ont vu les personnages, qu'ils puissent comparer entre eux, etc. Comment ils ont vu l'endroit où on était. Donc, on travaille beaucoup autour de l'album illustré mais vraiment beaucoup plus dans des activités de compréhension, de niveau cognitif assez élevé. Donc, où je les fais réfléchir sur ce qu'ils ont compris, sur le vocabulaire, on fait ensuite des travaux sur des images qu'on prend dans le livre, on essaie de comprendre les mots du vocabulaire ensemble. Donc, en lien avec ce que j'ai lu de Cèbe et Goigoux, dans soit capisco ou Narramus ou comme ça. Donc voilà, on fait des choses de compréhension orale en lien avec les histoires que je leur raconte. Mais on n'est pas dans la compréhension de l'écrit car ils ne lisent quasiment pas donc je travaille vraiment sur la compréhension de l'oral des albums illustrés.

Moi : D'accord. Oui ! Alors tu as presque répondu à toutes mes questions du coup.

E3 : Je me suis emballée.

Moi : Non non, c'est très bien. C'est super ! Du coup, tu fais environ combien de fois par semaine ou par mois ?

E3 : Alors je dirais qu'au niveau des albums illustrés, je travaille, enfin, j'en fais toutes les semaines. Mais je dirais qu'un album illustré qu'on travaille plus en profondeur, je le travaille sur plusieurs semaines mais rien ne m'empêche par exemple, entre deux, de prendre un album illustré qui est plutôt une lecture plaisir et puis là, on va juste demander qu'est-ce que vous avez compris, comment était le personnage, je ne vais pas faire un travail à fond sur le livre mais qu'ils aient quand même le plaisir d'écouter chaque semaine une histoire et puis à côté de ça, je prends un album illustré que je vais travailler plus en profondeur et puis on va jouer avec les personnages, on va... du coup, je le fais assez régulièrement parce que c'est quelque chose que j'aime bien.

Moi : D'accord. Donc tu as toujours presque une histoire en cours ?

E3 : Oui. Exactement.

Moi : Et lorsque tu fais ça, comment ils réagissent tes élèves ?

E3 : Alors ils adorent quand on leur lit des histoires, alors je ne sais pas s'ils aiment car ce sont des enfants de cet âge-là et qu'ils aiment les histoires. Mais moi j'ai énormément de plaisir avec les albums illustrés, donc j'ai énormément de plaisir à les raconter. Donc souvent, je joue avec la voix, je joue avec le corps, avec ... donc c'est toujours un moment qu'ils apprécient beaucoup. Après quand on fait le travail où on joue les personnages, où on... ça c'est quelque chose qu'ils aiment beaucoup aussi. Le moment où c'est à eux de raconter et c'est à eux de répéter les passages de l'histoire, je pense que c'est quand même un travail qui est plus, je pense rébarbatif pour eux, où ils aiment moins ce travail où l'on travaille sur l'histoire. Mais le moment de raconter, le moment de jouer les personnages, le moment... ils aiment bien aussi les moments où on joue les mots de vocabulaire parce qu'on essaie de les jouer avec le corps aussi et de trouver des images aussi en lien avec ça. Ça marche bien aussi. Mais voilà, les

moments où on essaie de répéter l'histoire, raconter avec ses propres mots, peut-être que ça c'est des choses... d'ailleurs je ne fais que ... même pas chaque semaine, ce serait peut-être des choses où ils auraient... enfin je sens qu'ils auraient moins... moins de plaisir.

Moi : Merci. Et par rapport à cela. Est-ce que tu les évalues ?

E3 : Je fais des fois des grilles d'évaluation. Enfin voilà, parce que j'ai dû faire un travail en PPA, j'ai dû faire un travail en langage et communication. Donc j'ai fait des grilles d'auto-évaluation où l'enfant... mais il y avait juste trois items. Est-ce que j'arrive à repérer les personnages de l'histoire, est-ce que je comprends les mots de vocabulaire de l'histoire et est-ce que j'arrive à raconter l'histoire. Donc seulement ces trois items-là. Et puis ça je le fais seulement avec l'histoire que j'ai beaucoup travaillée. Des histoires que je lis juste une fois ou deux comme ça, on fait juste un tout petit travail autour. C'est vraiment des histoires que je travaille sur du plus long terme où je fais des grilles d'évaluation. Est-ce que je continuerai de les faire après, je ne sais pas. Pour le moment, j'en ai fait quelques-unes et puis ils aiment bien pouvoir dire s'ils ont réussi ou pas réussi. Après, j'ai fait ce travail-là, car j'ai surtout une élève qui avait de grandes difficultés de compréhension. Je dirais que ça fait environ quatre mois que je travaille ça comme cela, je n'ai pas encore vu un réel progrès. Donc maintenant elle ira chez la logopédiste donc on verra si le travail logo plus avec ce travail de compréhension, on arrivera à améliorer mais c'est une petite fille de langue étrangère et puis qui n'est ni à l'aise dans sa langue maternelle, ni en français, donc je pense que voilà. C'est quelque chose de difficile pour elle au niveau du vocabulaire.

Moi : Mais tu vois quand même une progression dans certains domaines. Par exemple pour acquérir le vocabulaire ou des choses comme ça ?

E3 : Je vois de l'amélioration dans la façon dont ils racontent les histoires. Les premières fois où l'on a fait ça, le texte était très très court, c'était juste, il a pris ceci, il a fait ça et puis il y a ça qui s'est passé, et puis au fur à mesure des semaines qu'on travaille toujours le même texte. Le texte, il s'étoffe, ils utilisent de plus en plus de mots de l'histoire. Parce que moi, entre deux, je leur raconte de nouveau l'histoire et il y a des mots qui restent emprunts et puis ils arrivent à réutiliser ces mots. Donc de travailler, sur la durée, toujours le même texte. En effet, ils arrivent à acquérir ces mots et ils arrivent de mieux en mieux à jouer le texte. Après il y a des enfants qui ont plus de facilités, qui vont arriver à mettre de l'intonation et puis d'autres qui ont plus de difficultés à le faire. Mais malgré tout, je vois de l'amélioration chez tout le monde.

Moi : D'accord. Chez tout le monde. Mais plus chez certains élèves, tu as l'impression ?

E3 : C'est-à-dire que c'est en fonction d'où ils sont partis. Les élèves qui avaient beaucoup de difficultés sont arrivés à avancer un petit bout et les élèves qui avaient déjà beaucoup de facilités avancent aussi un petit bout. Mais les enfants qui ont de la facilité... je vois les enfants qui ont je pense des histoires à la maison, qui parlent beaucoup avec les parents, qui échangent autour de leur livre, c'est ces enfants-là qui auront le plus de facilités et qui vont rapidement mettre de l'intonation, qui vont faire jouer plus le personnage, qui vont utiliser plus rapidement les mots de vocabulaire qu'il y a dans l'histoire. Donc je pense... enfin ce que je remarque, c'est que ces enfants-là arrivent plus facilement à faire cette activité que ceux qui le font jamais en fait.

Moi : Et est-ce que tu vois qu'ils utilisent ces mots de vocabulaire dans d'autres contextes ? Ils arrivent à faire des liens ou ils les utilisent uniquement pour raconter l'histoire ?

E3 : Je n'ai pas encore vraiment de situation où ils ont utilisé ces mots dans d'autres situations. Là on a typiquement une histoire où il y a passablement de mots de vocabulaire qui sont un peu... qu'on utilise très peu dans la langue de tous les jours comme « fanfaronner », « briller de mille feux », « jubiler » ... enfin voilà. Et du coup, ce ne sont pas des expressions qu'ils reprennent dans la langue de tous les jours mais par contre, ce sont des expressions qui commencent à apparaître dans l'histoire qu'ils racontent.

Moi : Oui. Et du coup, comme tu m'as dit, lorsqu'ils racontent l'histoire, tu m'as dit que tu voyais quand même une amélioration. Par exemple aussi pour l'enchaînement des événements. C'est plus chronologique ?

E3 : L'enchaînement des événements, ils ont rapidement réussi à les avoir car rapidement, ils ont les personnages. L'histoire qu'on est en train de faire, c'est une randonnée. Donc du coup, ils mettent les personnages devant eux dans l'ordre et rapidement ça ils ont su le faire et ensuite ils vont raconter l'histoire dans l'ordre.

Moi : Donc pour raconter l'histoire, ils ont le droit à du matériel ?

E3 : Oui exactement. Ils fabriquent des personnages. Là on a fait un paysage sur lequel ils vont mettre leurs personnages. Donc je pense que ça les aide visuellement. Je pense que s'ils n'avaient pas cette visuelle, ce serait plus difficile de se rappeler le déroulement de l'histoire. Et donc certains, je vois vraiment qu'au début de l'histoire, ils mettent vraiment leurs personnages dans l'ordre, pour réussir à raconter cette histoire donc je pense que ça les aide vraiment.

Moi : D'accord. Merci. Et puis, tu m'as dit que tu évaluais surtout par rapport à la hep, ces trois items...

E3 : Oui, je pense que si je n'avais pas la hep, mon évaluation ce serait de voir s'il y a du progrès quand même. Est-ce qu'ils progressent ? Est-ce que leur langage s'étoffe un peu ? Est-ce que leur discours devient plus long ? Parce qu'au début de l'histoire, quand ils racontent la première fois, elle est toute courte et puis maintenant je me rends bien compte que chez certains, ils mettent bien trois, quatre même cinq minutes pour raconter l'histoire. Donc leur langage s'est vraiment étoffé au fur et à mesure de l'activité. Mon évaluation ce serait plus ça en fait, de voir qu'ils font des progrès, et puis, en effet, s'ils utilisent ces mots de vocabulaires dans des situations de vie réelle... pour le moment, j'ai pas vraiment fait attention. En tout cas, dans cette situation car ce sont des mots tellement particuliers que je pense que si je les avais entendus, ça m'aurait perturbé assez vite.

Moi : Et puis dans ton évaluation, enfin je ne sais pas si vous faites des évaluations de fin d'année ou comme ça. Est-ce que vous avez quelque chose sur la compréhension ?

E3 : Oui, on a sur la compréhension sur les albums, enfin sur les lectures des livres et ça on a.

Moi : Et vous l'évaluez comment ?

E3 : Alors typiquement dans ce genre d'activités là. J'aurai ça en tête et puis ma collègue aussi elle raconte aussi de temps en temps des histoires et puis elle pose des questions par rapport aux histoires qu'elle a lues et puis elle prend des notes et elle a en tête la façon dont l'enfant comprend etc.

Moi : Et puis par rapport... ?

E3 : Ah, j'ai encore une autre idée. J'ai fait aussi dernièrement, où on avait cette histoire qu'on avait lu, il y avait les personnages sur une feuille A4. Les personnages et d'autres personnages et ils devaient dessiner enfin colorier les personnages qu'il y avait dans l'histoire. Et ça ma collègue l'a fait aussi dans une évaluation dernièrement où elle leur a lu une histoire et il apparaissait dans un exercice différents personnages et ils devaient aussi colorier les personnages de l'histoire. Mais après on évalue aussi la compréhension sur une activité fiche. Du coup on l'a fait aussi.

Moi : Différemment. Et puis pour les enfants qui ont des difficultés de compréhension, est-ce que tu fais des activités spéciales ? Ou lorsque tu mets en place des activités comme tu m'as décrites, est-ce que tu mets des choses particulières en place pour eux ?

E3 : Globalement, ils comprennent tous bien sauf une élève comme je t'ai dit et cette élève-là, je lui avais dit depuis le début de l'année, parce qu'elle est en plus assez introvertie. Je lui avais dit vraiment à chaque fois que tu ne comprends pas, il faut que tu me dises « maîtresse, je n'ai pas compris ». Je lui

avais bien expliqué que c'était mon métier de bien lui expliquer et que je devais lui expliquer autant de fois que c'était nécessaire pour qu'elle comprenne. Alors au début de l'année, elle avait un peu de peine à le dire ce « maîtresse, je n'ai pas compris » et puis maintenant, je m'étais même demandé à un moment donné s'il ne fallait pas que je lui donne une petite étiquette ou comme ça, parce que peut-être qu'elle n'arrivait pas à dire ça. Et puis maintenant elle vient volontiers dire « je n'ai pas compris ». Donc chaque fois qu'elle n'a pas compris, elle vient vers moi parce qu'elle sait qu'elle peut demander autant de fois qu'il faut. Je lui réexplique. Avec elle, j'ai mis ça en place et puis je lui ai dit qu'elle pouvait aussi aller demander aux copains, copines, pour demander, quand la maîtresse était occupée. Alors ça aussi, au début d'année elle ne le faisait pas, elle attendait à son banc, et maintenant, petit à petit, je la vois de temps en temps se lever de son banc pour aller demander aux copains, copines. Donc voilà, ça arrive. Mais c'est encore difficile. L'autre jour, je lui ai demandé : « tu vas chercher ces trois copains-là et tu les emmènes devant pour faire l'activité avec toi et j'ai dû intervenir. Elle n'arrivait pas à aller les chercher pour les prendre avec elle. Donc, du coup, il y a encore des moments où je dois être avec elle pour certaines choses. Sinon, au niveau de la compréhension, alors chaque fois qu'il y a un mot qu'elle ne comprend pas, qu'elle nous dit « je n'ai pas compris ». On essaie de lui expliquer et j'avais lu un truc là aussi, que par exemple le mot « poule ». Si elle n'avait pas compris le mot « poule », il ne fallait pas juste lui dire que la poule, c'est la femelle du coq et puis... mais continuer de lui dire qu'elle pond des œufs, qu'elle vit dans une ferme et puis la poule, elle a des poussins et puis, etc. Qu'elle fasse des liens avec toutes les choses possibles qu'elle connaisse avec ce mot-là. Donc ça ce sont aussi des choses qu'on essaie de faire si elle nous demande un mot de pouvoir faire des liens avec ce mot. L'autre jour, il y avait un mot, je ne sais plus ce que c'était. Ça devait être un synonyme du mot poubelle, je ne sais plus quoi. Mais ce n'était pas le mot poubelle. C'était un autre mot. Ah non... mais le mot grenier. Ah je sais ! Le mot grenier. Il y avait une animatrice dans la classe qui a dit le mot « galetas ». Tous les élèves se sont regardés en se demandant ce que c'était qu'un galetas, et puis elle leur a dit « mais vous ne savez pas ce que c'est qu'un galetas ? ». Elle leur a expliqué. Et puis après on a dit qu'ici on utilisait le mot grenier donc voilà. Et cette petite fille m'a regardée comme ça. Du coup, elle ne comprenait pas le mot grenier alors j'ai demandé aux copains comment on pourrait lui expliquer et ils ont dit. « C'est où tu ranges plein de choses, c'est tout en haut dans la maison, tu mets toutes les affaires que tu ne veux pas utiliser ». Donc ensuite, j'ai vu son sourire sur son visage. Elle avait compris. On essaie vraiment de faire des liens et puis ça marche assez bien. Mais ça ne fait pas très longtemps que je le fais. C'est que j'ai lu des choses dernièrement là-dessus et puis voilà. Je n'y avais pas forcément pensé avant.

Moi : Et quand tu fais les activités de Narramus, est-ce que tu fais des choses particulières avec elle ou est-ce que tu fais la même chose qu'avec les autres. Tu répètes plus le vocabulaire, des choses comme ça ?

E3 : Alors on fait, globalement, on fait tous les activités mais après j'ai des... par exemple, pour le vocabulaire, on a des étiquettes et j'essaie le plus souvent possible, elle, d'aller l'envoyer au coin, enfin dans l'activité du vocabulaire car certains, ils les connaissent tous donc ça n'en vaut pas la peine. Mais elle, si elle a un moment, je la renvoie à l'activité vocabulaire... « quand tu as deux-trois que tu connais, tu viens me les dire et on les regarde ensemble, tu me dis ce que ça veut dire, etc ». Donc j'essaie de l'envoyer assez régulièrement, et elle ne me dit pas qu'elle ne veut pas aller du coup, j'en profite. Et puis pour ceux que c'est plus évident, je les enverrai moins dans ces activités. Mais sinon, c'est volontiers des activités que l'on fait tous ensemble. Par exemple, jouer les personnages, on le fait en salle de gym, raconter les histoires, ils se mettent deux par deux ou trois par trois pour raconter... donc ouais on fait ... tout le monde participe à tout. Mais c'est vrai que le vocabulaire, c'est peut-être un peu plus axé pour elle et ceux qui auraient plus de peine. Parce que tout à coup, ils peuvent dans un atelier aller faire plus cette activité là qu'une autre.

Moi : Oui. Alors je crois que tu as presque répondu à tout. Est-ce que tu souhaites rajouter quelque chose ?

E3 : Ben en fait c'est vrai que cette compréhension, avant que je lise ces choses de Cèbe et Goigoux, enfin voilà. Je lisais des livres pour lire des livres et parce que j'adorais ça, j'adore leur partager le plaisir de la lecture et leur donner goût à la lecture, mais on était plus justement dans des lectures cadeaux. « Ce livre est sympa, on le met à la bibliothèque, vous pouvez aller le regarder », de temps en temps : « Qu'est-ce que vous avez compris, comment était le personnage... ? ». Mais je n'avais pas forcément... je ne prenais pas forcément un album illustré sur lequel on travaillait vraiment cette compréhension. Souvent, dans l'année, il y avait deux albums illustrés où l'on travaillait, où on faisait des activités d'écriture ou comme ça mais pas forcément des activités de compréhension. Et du coup en effet, je me suis dit, c'est chouette de le travailler, en sachant que dans le PER ça devrait être travaillé déjà à l'école enfantine avec « Dire Ecrire Lire », et puis j'en ai parlé avec deux collègues qui me disent qu'ils ne l'utilisent pas vraiment mais qu'ils font plus des lectures cadeaux. Et puis je me rends compte que peut-être à l'école enfantine, ce n'est pas assez travaillé, et que cet écart se creuse entre les enfants qui ont beaucoup, beaucoup de lecture à la maison avec les parents, qui partagent etc., qui vont à la bibliothèque, qui lisent des livres, qui expliquent ce qu'ils ont lu et puis les enfants d'un niveau socio-culturel beaucoup plus bas et puis qui n'ont pas ça à la maison et en plus qui ne le font pas à l'école enfantine. Et du coup cet écart, il se creuse et je me rends compte qu'ici, les enfants qui n'ont jamais fait ça, ils ont vraiment un manque au niveau de la compréhension du vocabulaire. Ils ont tous un bagage de vocabulaire que certains copains ont et qu'eux n'ont pas et puis du coup, je me suis dit que ça valait vraiment la peine encore en trois-quatre, de travailler ce genre de choses. Pour qu'ensuite au niveau de la lecture, lorsqu'ils commencent à lire, qu'ils comprennent ce qu'ils lisent en fait. S'ils ne comprennent pas... il y a vraiment tout un pan de la compréhension qu'il n'y aura pas et ils ne mettront pas de sens quoi !

Moi : C'est ça. Oui à l'école enfantine, et même après finalement en trois-quatre, les activités autour de la compréhension devraient représenter le quart des activités de français.

E3 : Exactement.

Moi : Et finalement, en tout cas moi, je ne le faisais presque pas. Je le faisais un peu avec la méthode « Que d'histoires ! ». On travaille un tout petit peu cette compréhension puisqu'on reprend toujours l'histoire etc. Mais c'est quand même minime ce qu'il y a dans la méthode.

E3 : Oui et en trois-quatre, en plus, je trouve, il y a un peu de compréhension, mais on part vite quand même dans l'expression, dans les activités écrites et puis pas dans « qu'est-ce que j'ai compris de cette histoire, comment je la vis, comment je la ressens ». Donc oui, je me suis dit, il faut quand même que je travaille un peu plus ça.

Moi : Oui, c'est vrai. Après on part plus sur des choses d'orthographe...

E3 : Tout à fait. Alors du coup je me suis dit que c'était chouette. Enfin pour toutes ces choses, c'était chouette que je fasse cette formation parce que ça te fait prendre conscience que ...enfin tu dois lire beaucoup donc du coup, tu découvres beaucoup. Que quand tu es dans ta classe, tu n'as pas forcément le temps de lire beaucoup, donc... tu as envie de découvrir sans forcément aller lire donc c'est important d'avoir ça.

Moi : Oui, c'est vrai. On prend peut-être moins le temps.

E3 : Alors du coup, j'étais vraiment contente de découvrir cette façon de faire parce que je trouve que je ne l'exploitais pas assez comme ça. C'est tout bénéf pour les élèves. Après, il ne faut pas que j'oublie de faire le reste. Mais c'est vraiment chouette de voir le moment où ils racontent cette histoire. Là, juste avant les vacances de février, c'est prévu qu'ils la racontent à la maison et je me réjouis d'avoir le retour des parents. J'ai proposé aux enfants qu'ils proposent à leurs parents de les enregistrer aussi et qu'ils m'envoient leur enregistrement pour voir comment ça s'est passé tout ça. Donc on verra. Pour le moment, ils sont partie prenante. Ils ont envie. Ils font aller les personnages, ils ont envie de raconter à

tel copain puis ils ont envie de raconter à tout le monde donc il y a pas mal d'engouement mais là c'est dans l'expression. D'abord, il a fallu intégrer quand même cette compréhension de l'histoire et tout ça. J'espère que ça portera ses fruits. On verra. C'est vrai, s'ils n'ont jamais fait avant et ils n'ont jamais fait après... j'ai peur que ce soit juste un tout petit truc... c'est vrai que c'est important qu'ils fassent depuis l'école enfantine.

Moi : Bon, c'est toujours ça de bon. Merci en tout cas pour tes réponses.

Annexe 8 : Transcriptions entretiens 4

Moi : Alors si tu veux, j'interviewe des gens qui travaillent en classe de transition, mais après tu peux vraiment aussi me dire ce que tu fais toi. C'est aussi très adéquat si tu me dis ce que tu fais maintenant en soutien. Tu vois ? Ça concerne vraiment la compréhension d'un récit lu ou d'un album lu. Lorsque nous on lit un album aux enfants par rapport à leur compréhension.

E4 : Ce n'est pas leur compréhension, eux en lisant ?

Moi : Exactement, c'est surtout quand nous on leur lit une histoire. C'est pour ça que ça concerne plus les petits degrés parce qu'après les plus grands ...

E4 : On leur lit plus trop d'histoires ! Quel dommage !

Moi : Exactement. Oui, et c'est plutôt eux qui lisent finalement.

E4 : Ah alors moi j'ai cru que c'était sur la compréhension en général.

Moi : Oui alors c'est plus ciblé sur la compréhension d'albums. Et par rapport à ça, je voulais savoir, lorsque tu étais en classe de transition, est-ce que tu faisais des activités de compréhension ? Mais vraiment en général ou même maintenant est-ce que tu fais des activités de compréhension ?

E4 : Alors oui, je faisais des activités de compréhension, voilà. Toutes sortes de choses. Par rapport des productions d'histoires, ils devaient faire ... Ils devaient dessiner une petite histoire et après on mettait des mots dessus. Des choses comme ça. Après au moment où je leur racontais une histoire tu veux dire ?

Moi : Alors là, je disais vraiment en général, dans la compréhension. Qu'est-ce que tu faisais comme activités de compréhension. Par forcément en lien avec les albums.

E4 : Alors vraiment les activités de vocabulaire surtout. Par exemple, j'avais, ... je travaillais beaucoup le vocabulaire en fait. Je m'étais rendu compte que ça manquait beaucoup. Et puis, j'avais des cartes, j'avais trouvé des cartes, c'est des cartes de devinettes, des grandes cartes, c'est des images : des fruits, des animaux, des outils... il y avait toutes sortes de choses et puis il y avait une définition.

Moi : De l'image ?

E4 : De l'image. Chaque jour, je leur lisais une définition, je leur faisais sous forme de devinettes. Ils devaient trouver ce que c'était. Et puis après, ça permettait aussi de faire des groupements : des personnages, des animaux, les choses de la nature... tu vois ?

Moi : Oui. De la catégorisation finalement ?

E4 : Oui, voilà. Parce que c'était souvent ça qui pêchait dans la compréhension de l'histoire. Souvent ce sont des enfants qui ont peu de vocabulaire et puis voilà... et puis des choses toutes simples, on ne se rend pas toujours compte qu'ils n'ont pas compris. Alors je faisais ce genre d'activités.

Moi : Donc tous les jours, tu faisais ?

E4 : Alors oui, je faisais tous les jours. Vraiment tous les jours. Ils adoraient ça d'ailleurs.

Moi : C'était un rituel finalement ?

E4 : Oui. Et puis aussi de raconter tout simplement. Avec des images. En leur donnant une série d'images et puis où il fallait raconter le début et puis après, et puis après...

Moi : Et c'est eux qui inventaient par rapport aux images qu'ils avaient ?

E4 : Oui voilà. Je faisais ce genre d'activités. Après, attends que je réfléchisse... ouais. Après je me dis ça aussi ça peut servir, des activités, après lorsqu'ils lisaient, on faisait des listes de mots, et puis des actions, où ça se passe et puis on essayait aussi d'écrire des petites phrases.

Moi : Comme une petite histoire finalement ?

E4 : Comme une petite histoire. Ça sert aussi... après pas forcément en lien avec les histoires que je leur racontais. Après par rapport à la compréhension d'histoires, j'avais remarqué qu'il faut vraiment passer du temps à choisir des albums. Parce qu'il faut lire les histoires avant. Il y a pas mal d'albums ... Voilà. On allait à la bibliothèque toutes les trois semaines, tous les mois comme ça quelque chose... Et puis c'est vrai que j'ai remarqué qu'il y a des histoires qui ne sont pas très intéressantes ou qui sont compliquées, pas adaptées. Je trouve que ça s'est tout un boulot aussi de trouver des histoires adaptées vraiment.

Moi : Et du coup, c'était quoi tes critères pour choisir une histoire ?

E4 : Alors c'était vraiment des choses qui leur parlent et qui ont du sens pour eux. Des choses qu'ils connaissent, amusantes, des choses qui font rêver mais après ça devait rester des choses simples. Parce que je remarquais que pour certains enfants, il fallait aussi adapter le temps. La concentration, elle est limitée, donc après il fallait varier tout ça. Mais souvent, c'était des histoires pas trop longues, après il y avait aussi des moments où l'on faisait de longues histoires avec un petit bout chaque jour. Il fallait varier un peu à ce niveau-là.

Moi : Par rapport à ça, tu regardais les images quand tu choisissais un livre ? Ça avait de l'importance pour toi les images ?

E4 : Oui, beaucoup. Après il y a des collections que l'on connaît et que l'on sait que ces livres-là, en général, ça va bien. C'est bien adapté. C'est aussi du ressenti, on se trompe aussi. Il y avait toujours aussi à la bibliothèque, je me souviens, les bibliothécaires, elles mettaient leurs coups de cœur, il y avait toujours les livres « coups de cœur ». Et c'est vrai que ces livres-là, souvent, c'était assez chouette. En allant à la bibliothèque, eux ils choisissaient leurs livres et moi j'en choisissais aussi.

Moi : Donc eux les prenaient à la maison ?

E4 : Non. Ils les gardaient à l'école. En fait, j'avais deux bibliothèques, j'avais la bibliothèque de la classe et j'avais une autre bibliothèque, où là on mettait nos livres qu'on avait empruntés à la bibliothèque. Ils en prenaient trois. Enfin ça dépendait un peu, en moyenne trois livres, après si un me demandait pour prendre un quatrième, c'était ok. Et moi j'en choisissais quinze et puis voilà.

Moi : Et ces albums, tu en lisais fréquemment ?

E4 : Tous les jours une histoire.

Moi : Et ça se passait comment quand tu lisais une histoire. Est-ce que tu peux me décrire une séance. Par exemple si tu avais des petits rituels par exemple.

E4 : Oui alors, j'avais un petit bruit sonore qui disait que c'était le moment de l'histoire. Et puis ça se passait au coin bibliothèque. Ils avaient des petits sièges et certains, par terre et puis ils s'asseyaient, il y avait les règles : ils devaient se taire et je leur lisais l'histoire. Je ne sais pas si j'ai assez détaillé.

Moi : C'est tout bon. Qu'est-ce que tu fais pendant l'histoire pour les aider à comprendre. Est-ce qu'il y avait des choses que tu faisais ?

E4 : Alors ben, déjà, l'intonation, la voix, la façon de lire, elle est quand même très importante. Et je m'arrêtais quand même, de temps à autre, parce que j'expliquais, parfois des petites choses qui étaient importantes moi je trouvais... enfin, il y avait un peu la théorie, enfin on nous avait toujours dit, à la hep, dans la formation initiale, j'avais un peu ça dans la tête que... voilà, on ne doit pas s'arrêter pendant

une histoire. On doit lire l'histoire du début à la fin, fini terminé. Que pour les enfants, il ne faut pas toujours couper. Mais moi je trouvais que parfois certaines histoires, elles demandaient, quand même, qu'on s'arrête un petit coup, qu'on regarde l'image, même souvent avant le texte, je voulais qui observe l'image pour aussi faire des hypothèses, voir tout ça, c'est important. Il faut aussi trouver ce bon rythme, quand c'est que l'on tourne la page, quand c'est qu'on s'arrête, quand c'est qu'on explique le petit truc qu'il faut. Qu'on pose la question ou bien que va-t-il se passer et anticipe aussi le récit pour aider à la compréhension.

Moi : Donc parfois tu leur demandais de faire des hypothèses sur l'histoire ?

E4 : Oui. Voilà.

Moi : Et après l'histoire. Est-ce que ça s'arrêtait là ou est-ce que tu reprenais parfois l'histoire ? Même pour faire autre chose ?

E4 : Parfois. Mais pas systématiquement, je leur demandais une chose qu'ils ont aimée dans l'histoire ou la chose qu'ils ont préférée dans l'histoire ou à quel moment ils ont le mieux aimé l'histoire. Des choses comme ça. Et puis là aussi on se rend compte qu'il y a des enfants qui vont répéter ce que les autres ont dit. Mais ce que les autres disent les aident aussi à la compréhension.

Moi : Et est-ce que tu l'évaluais la compréhension de récit ?

E4 : Alors là, dans ces moments-là, non.

Moi : Oui, mais est-ce que tu le faisais dans d'autres moments ?

E4 : Donc quand je leur racontais une histoire ?

Moi : Oui.

E4 : En général, pas. Si ça pouvait m'arriver parfois en section de classe aussi de lire une histoire en petit groupe et là, de poser des questions, chercher des personnages, une évaluation un peu générale. Pour me rendre compte de ce que chaque enfant comprend. Et aussi comment il peut restituer ce qu'il a compris.

Moi : Oui, car c'est aussi autre chose.

E4 : Oui, voilà, c'est encore autre chose.

Moi : Et puis les élèves qui étaient en difficulté face à cette compréhension, est-ce que tu mettais parfois des choses spécifiques en place pour eux ?

E4 : Alors ça pouvait être... enfin je ne sais pas trop si c'est dans ce que tu entends... ça pouvait être de reprendre un livre avec un élève qui n'avait pas bien compris l'histoire, ce genre de chose. Des activités comme ça où tout à coup, il y avait des élèves en difficulté par rapport à la langue ou une dysphasie ou autre chose et puis ces élèves-là, je pouvais demander à un élève qui comprenait bien l'histoire, de revoir avec son copain et de tourner les pages et ils se reracontent l'histoire. Par exemple.

Moi : D'accord. Et est-ce que tu vois d'autres choses que tu faisais pour ces enfants ?

E4 : Bon ils avaient de toute façon l'occasion de reprendre le livre et de retourner les pages et de se replonger dans les images. J'ai aussi fait pendant une période, ça me revient maintenant. J'avais enregistré des histoires d'albums que j'avais au coin bibliothèque. Oui, je me souviens, j'ai fait pendant plusieurs années. Donc c'étaient des histoires du coin bibliothèque que je leur avais racontées déjà, qu'ils connaissaient. Elles étaient en cassettes. J'avais enregistré et puis je disais « prends le livre », il mettait les écouteurs sur les oreilles, et j'avais aussi, pas seulement raconté l'histoire mais aussi là au début « prend le livre, regarde la couverture, tu l'ouvres à la page deux ». Et puis quand il fallait changer

de pages, je le disais aussi. Il y avait un petit signal et parfois je leur disais : « tourne la page ». Ça j'avais fait aussi... ça marchait bien. Oui, leur donner la possibilité de réécouter ces histoires tant qu'ils le voulaient parce que ça ils aimaient beaucoup. Souvent lorsqu'ils aimaient une histoire, la revoir, l'entendre.

Moi : Est-ce que tu remarquais que c'était certains élèves en particulier qui écoutaient les histoires ?

E4 : Pas forcément.

Moi : Plus ceux qui avaient aimé l'histoire ?

E4 : Oui, voilà. Après on fait des choses, on a envie que ça profite à des élèves qui ont plus de difficultés. Mais ce sont souvent ces élèves-là qui ne sont pas attirés. Après, à l'écouter, c'est encore différent. Il y a certains élèves en difficulté qui adoraient ça et qui allaient beaucoup les réécouter.

Moi : Pour finir, je voulais savoir si tu souhaitais ajouter quelque chose qui te revient peut-être ? Je sais que ce n'est pas vraiment évident pour toi de te remémorer ce que tu faisais.

E4 : Il faut un petit peu chercher...

Moi : Et sinon, en soutien, est-ce que tu travailles cette compréhension avec les élèves en général ou alors la compréhension de récit ?

E4 : Alors en soutien, même avec des élèves plus grands, on lit des histoires, à deux. J'ai vu que c'était très important. Par exemple, des élèves dyslexiques, on ne peut pas leur demander de lire des histoires forcément longues car ils fatiguent très vite. Donc on lit des histoires ensemble. Et puis il y a toujours un échange, on se raconte, je le questionne, et puis même eux, ils me disent des choses, chaque fois qu'on lit ensemble. J'ai aussi trouvé des petits livres, je ne sais plus le titre, c'est un peu du style du « qui est-ce ? ». Des livres où il y a des personnages. Il y a une vingtaine de personnages, avec des petites fenêtres.

Moi : Ah, je vois. J'en ai un. Avec les pirates ? Ils doivent trouver qui a embêté l'autre ?

E4 : Oui ! Voilà. C'est une petite enquête. Il y a une dizaine d'histoires et ils doivent trouver qui a volé le truc... qui a attaché la barre... ? Enfin voilà. Et ensuite, au fur et à mesure de l'histoire, ils baissent les fenêtres pour éliminer ceux qui sont mis hors de cause.

Moi : Ça tu travailles avec les plus grands ?

E4 : Oui, oui.

Moi : Tu remarques que chez les grands que tu suis, il y a encore pas mal de difficultés de compréhension ?

E4 : Oui, il y a beaucoup de difficultés de compréhension encore. Il y a toutes sortes, des élèves dyslexiques, dysphasiques et même, il y a beaucoup d'élèves en difficulté qui ne sont pas diagnostiqués ou diagnostiqués assez tard. Alors je lis, j'essaie de trouver des jeux. Là j'ai trouvé un jeu, même pour les plus grands. C'est un jeu avec des histoires. C'est Tom le personnage principal, et puis ce sont des récits où il faut compléter avec des mots, des choses comme ça. Pour les plus grands, quoi que ce soit assez difficile de trouver des activités de compréhension qui les motivent. Je pense qu'après je vais dire « Ah mince, j'ai oublié de dire ça et ça... ».

Moi : C'est sûr. Ce n'est pas facile. Je te remercie beaucoup.

Annexe 9 : Transcriptions entretiens 5

Moi : Ma première question, c'était de savoir si tu enseignais la compréhension dans ta classe ?

E5 : La compréhension, c'est-à-dire ?

Moi : C'est -à-dire les compétences de compréhension. Tu exerces ça en classe ?

E5 : Avec mes élèves ?

Moi : Oui et comment tu le fais ?

E5 : Alors tous les jours, je leur lis un livre après la récré en fait. Et puis je leur lis normal. C'est plus de la lecture par plaisir et tout mais après il y a toujours un retour sur ce qu'ils ont compris, sur ce qui se passe dans l'histoire, de comment ils ont trouvé l'histoire ou bien pendant que je lis tout à coup je leur demande ce qu'ils pensent qui va se passer après et c'est eux qui disent et ensuite on regarde si ça se fait ou pas. Des trucs comme ça pendant la lecture. Et puis ensuite il y a les choses classiques de compréhension de lecture écrite où genre ils lisent un texte eux. Soit ils lisent un texte eux tout seul et puis ils font tout seul soit on lit ensemble et puis on explique les mots qu'ils n'ont pas compris ou les passages qu'ils n'ont pas compris et puis après c'est eux qui répondent aux questions. Et ensuite en individuel des fois on lit des textes ou des livres et puis on discute... enfin c'est plus une discussion en fait que remplir ...

Moi : Donc ils lisent des livres tout seul puis vous avez une discussion de groupe ?

E5 : Alors ouais alors parfois ils lisent des livres enfin des textes et puis après on discute.

Moi : Tous ensemble ?

E5 : Oui et parfois aussi en individuel, parfois je fais en individuel car ils n'ont pas tous le même niveau de lecture ni de compréhension ou de vocabulaire en français en fait. Je fais en individuel quand j'ai le temps. Voilà.

Moi : Et du coup, tu fais tous les jours la lecture que tu appelles « plutôt plaisir » et le reste, tu fais à quelle fréquence ?

E5 : C'est toutes les semaines en fait même plusieurs fois par semaine. Ça dépend en fait si je fais en individuel ou pas. Si je fais en individuel, ce sera sur toute la semaine. Enfin moi je fais sur toute la semaine mais pas mes élèves. Mais par groupe ce sera ensemble. Oui.

Moi : Donc environ une fois par semaine pour l'élève et la lecture cadeau tous les jours. Et lorsque tu fais cette lecture plaisir après la récréation, tu leur poses toi ensuite des questions sur le texte ou bien comment tu fais ?

E5 : Alors parfois c'est eux-mêmes qui posent des questions. Mais des questions simples de compréhension. Ils n'ont pas compris un mot ou comme ça.

Moi : Donc ils peuvent t'arrêter ?

E5 : Oui, mais c'est un peu compliqué, je ne sais pas trop comment faire. Parfois je trouve qu'il me coupent vraiment beaucoup. Après c'est pour des questions de compréhension alors si je ne leur réponds pas, ils ne comprennent pas. Et puis parfois si j'ai lu le livre et que je trouve qu'il est quand même assez simple, je leur demande de se taire et d'écouter et sinon ils posent les questions. Et à la fin moi je leur pose des questions sur ce qu'ils ont compris ou des trucs comme ça ou ce qui s'est passé et « pourquoi là il était pas content ? » et pourquoi là « il est fâché ? ». Enfin bref. Et parfois c'est aussi eux qui posent des questions : « Pourquoi là, maîtresse, il y a eu ça ? », « Et là je n'ai pas compris. ». Enfin voilà.

Moi : Et qu'est-ce que tu fais pour les aider à comprendre ? Tu reformules, tu expliques certains mots pendant la lecture. Tu fais autre chose ?

E5 : Pendant la lecture ?

Moi : Pendant la lecture, avant la lecture ou après la lecture.

E5 : Alors avant la lecture, ce que je fais parfois c'est que je leur dis le titre et je leur demande de quoi ils pensent que ça va parler et là lorsqu'il y a un mot compliqué dans le titre, je leur explique pour qu'ils aient le thème de l'histoire et puis sinon je ne fais rien avant. Et puis sinon pendant l'histoire, si eux ne m'interrompent pas, je ne m'interromps pas en fait. C'est plus à la fin qu'on discute.

Moi : Et sinon, tu lis à d'autres moments des albums qu'après la récréation ?

E5 : Juste comme ça ? Alors ça m'arrive très rarement. Je ne prends pas trop le temps. Déjà, je m'oblige vraiment à le faire tous les jours sinon j'aurais tendance à zapper mais après si je veux faire de la compréhension. Oui, je travaille sur des textes, plus des petits textes et des choses un peu plus courtes qu'un album entier.

Moi : Et lorsque tu travailles ça, ça se passe comment ?

E5 : Alors ça dépend. Alors parfois ils font par groupe. Ils lisent ensemble ou alors il y en a un qui lit et ensuite ils discutent entre eux et on discute en plus grand groupe. Soit on fait directement en grand groupe et puis c'est moi qui lis et eux doivent se concentrer sur la compréhension et essayer de comprendre et puis après on discute et puis parfois ils font tout seul. En individuel.

Moi : Et ce sont plutôt des textes avec des images ?

E5 : Parfois oui et parfois non. Ça dépend.

Moi : Est-ce que tu fais certaines choses pour aider tes élèves à comprendre lorsque tu lis une histoire ?

E5 : Oui, parfois je reformule. Je lis la phrase et ensuite je m'arrête et je redis la phrase à l'oral autrement ou bien je m'arrête et je leur demande s'ils ont compris. Souvent la plupart me disent non, on s'arrête et on explique et puis c'est tout je crois.

Moi : Et comment tu choisis l'album que tu vas leur lire ?

E5 : Alors, c'est un peu complexe. Déjà je regarde les images parce qu'il y en a ils sont vraiment moches et ça m'embête de leur lire. Mais lorsque c'est eux qui choisissent, ils ne choisissent souvent pas les mêmes... mais bon ! Enfin voilà. Je regarde les images et puis après je regarde, enfin je survole, quand je les choisis à la bibliothèque en fait. Parce que je les prends à la bibliothèque, la plupart du temps. Je regarde le thème, de quoi ça parle, s'il y a des choses dont on est en train de parler en classe ou bien comme ça ou des thématiques qui touchent à la classe et puis aussi par rapport à ce que les élèves peuvent comprendre en fait. Parce que comme il y en a pas mal qui ne parlent pas français. Alors il y a des livres super bien avec une morale et tout... mais je me dis que mes élèves ne vont pas du tout capter alors de temps en temps j'en prends aussi pour les autres. Enfin j'ai des élèves qui ont une compréhension un peu plus fine notamment un élève et puis je me dis que lui a aussi le droit parfois d'avoir un peu son... comment dire ça, d'en avoir pour son argent entre guillemets mais sinon je prends des choses qu'ils peuvent comprendre, qui touchent à leur vie, qui leur parlent en fait. Je ne sais pas comment dire.

Moi : Je vois.

E5 : Oui ? Tu vois ? Ok. Oui par exemple si je prends une histoire sur ... même ça je ne sais pas en fait... je ne sais pas comment dire... Je sais qu'il y a des choses qui ne vont pas leur parler du tout car ils n'en ont jamais entendu parler, ce n'est pas du tout dans leur quotidien et puis c'est hyper loin de leur

réalité. Après ça ne veut pas dire qu'ils ne vont pas s'y intéresser mais du coup pour la compréhension ça devient un peu plus compliqué déjà. Déjà qu'en français, c'est compliqué.

Moi : Je vois. Est-ce que tu l'évalues cette compréhension surtout de l'album.

E5 : Ben oui, mais c'est vrai que quand on veut évaluer pour avoir des traces écrites, il faut forcément faire ça par écrit. Donc oui, parfois je fais. Mais je trouve que c'est quand même compliqué lorsqu'ils doivent tout faire tout seul. Lire les questions tout seul et répondre aux questions tout seul, c'est compliqué. Et puis après l'évaluer, quand on fait par oral, je vois bien ceux qui ont... je ne sais pas comment dire, qui peuvent anticiper ou qui ont compris l'histoire ou pas mais je ne le mets pas par écrit en fait. Je sais à peu près quel élève a quelles compétences mais c'est vrai que je ne l'évalue pas forcément par écrit ça.

Moi : Finalement, tu l'évalues un peu tout le temps.

E5 : Oui, en évaluation formative.

Moi : Mais du coup, tu ne fais pas des évaluations spécifiques ?

E5 : Si quand même. Un peu. Mais du coup c'est écrit, ce n'est pas la même chose que lorsque l'on fait des discussions après avec l'album ou en petits groupes ou comme ça.

Moi : Donc ils lisent les questions eux et répondent aux questions eux ?

E5 : Parfois ils lisent eux et répondent eux et parfois c'est moi qui leur lis l'histoire et c'est eux qui répondent.

Moi : Mais les questions, c'est à eux de les lire ?

E5 : Oui, après il y a parfois des questions de vocabulaire, même dans les questions. Vu que mes élèves... enfin il y a des mots qu'ils ne connaissent pas.

Moi : Donc tu dis quand ils lisent la question ?

E5 : Quand ils lisent la question, s'il y a des choses qu'ils n'ont pas compris et qu'ils viennent me demander, je leur réponds quoi. Je ne leur dis pas maintenant tu te débrouilles, je ne te réponds pas.

Moi : Et puis du coup pour toi c'est quoi les objectifs que tu évalues. Enfin ce qu'ils devraient atteindre en compréhension ?

E5 : En compréhension ? Ben... c'est dur quand même. J'attends qu'ils puissent remettre l'histoire dans l'ordre déjà. Qu'est-ce qu'il s'est passé au début, au milieu et à la fin, qu'ils fassent des liens, je ne sais pas comment dire... comment dire ça ? Qu'ils fassent des liens si tu leur parles d'un bout de l'histoire ou comme ça, qu'ils sachent de quoi tu parles et qu'ils soient capables de le relier au moment de l'histoire et puis qu'ils connaissent les personnages ou qui il y a dans l'histoire parce que parfois tu leur demandes et ils ne savent pas ce qu'il y avait dans l'histoire et puis qu'ils puissent m'expliquer ce qui s'est passé en fait... qu'ils puissent me raconter l'histoire au final.

Moi : Oui. Ok. Et du coup ça tu l'évalues aussi un peu ? Ça t'arrive de leur demander de te raconter l'histoire ou comme ça ?

E5 : Oui, mais plutôt en petit groupe enfin soit on fait en grand groupe et chacun raconte un petit bout ou comme ça et puis là du coup c'est plus difficile à évaluer soit c'est en plus petit groupe et là c'est quand même un peu plus simple ou bien en individuel.

Moi : Mais ça tu ne le fais pas forcément souvent en individuel.

E5 : Ben non, je fais quand même moins souvent qu'en grand groupe car ça prend vraiment du temps et en attendant les autres ne me laissent pas tranquille donc ...c'est un peu compliqué quand même.

Moi : Est-ce que tu mets en place des activités spécifiques pour les enfants qui ne comprennent pas lorsque tu lis un récit ? Ou même en général lorsqu'ils ne comprennent pas ?

E5 : Ben cette année ça va donc je n'ai pas forcément dû faire quelque chose de précis. Mais l'année passée, j'avais un élève pour qui c'était vraiment compliqué, donc lui ce que je faisais c'est que je lui donnais plus d'images ou des choses comme ça qu'il pouvait associer ou qu'il pouvait avoir aussi pendant l'histoire s'il n'y avait pas forcément d'images. Dans les albums que je leur lis comme ça, il y a les images mais si je faisais en individuel ou en plus petit groupe, parfois on travaillait sur des textes et il n'y a pas forcément des images tout le long. Donc lui je lui mettais quand même l'histoire vraiment avec les images et puis qu'il puisse quand même aussi les mettre dans l'ordre. Au début, c'était moi qui les mettais déjà dans l'ordre pour qu'il ait le support visuel et puis ensuite c'était lui qui devait les remettre dans l'ordre ou comme ça. Plus avec des images en fait.

Moi : Donc du coup, tu lui donnais des images et ensuite tu travaillais avec lui sur ces images ?

E5 : Ouais. Les images et le vocabulaire de la lecture en fait. Si je savais qu'il y avait des trucs dont je savais qu'on allait parler pas mal dans l'histoire et puis que lui, il ne connaissait pas ou que je soupçonnais qu'il ne connaissait pas, je reprenais ça aussi avec lui.

Moi : Avant ?

E5 : Ouais. Oui, mais pas tout le temps. Mais parfois, oui.

Moi : Et les images, tu lui donnais avant et vous en discutiez ou pas du tout ?

E5 : Alors je lui donnais avant pour qu'il ait le support visuel pour suivre pendant l'histoire et puis après oui, il les avait aussi dans des activités ou des trucs comme ça si on utilisait ou reparlait de l'histoire, il avait encore les images.

Moi : Et est-ce que tu as déjà émis des hypothèses sur les raisons que ces élèves ont des difficultés de compréhension ?

E5 : Alors moi clairement c'est parce qu'ils ne parlent pas français. C'est déjà compliqué au niveau du vocabulaire, mais après, je ne sais pas comment dire, il y en a on dirait qu'ils ont, ... ils n'arrivent pas à imaginer, enfin, je ne sais pas comment dire, si tu leur demandes ce qu'il va se passer... ils n'ont aucune idée. Ils ne peuvent pas dire ce qu'il s'est passé après ou ce qu'ils pensent qu'il va arriver au protagoniste de l'histoire ou voilà. Ils sont là, ils ne savent pas.

Moi : Tu as l'impression qu'ils ne se font aucun film dans leur tête ?

E5 : Oui. Et qu'ils n'ont vraiment pas l'habitude de faire ce genre de truc.

Moi : Donc qu'ils n'ont pas vraiment été confrontés à ça ?

E5 : Oui, après c'est peut-être à moi de le faire justement ! Voilà.

Moi : Ça c'est surtout par rapport à moi, je trouve que je n'ai pas du tout été assez formée dans ce domaine-là et je n'y connais pas grand-chose. Je voulais voir ce que toi tu en pensais. Est-ce que tu aurais des besoins ?

E5 : C'est vrai. Je ne suis pas au clair en fait. Enfin, dans le sens où je ne me suis jamais vraiment posé la question jusqu'à il n'y a pas très longtemps, du coup. Mais c'est vrai qu'on n'en parle pas spécifiquement, c'est vrai, en tout cas pendant les études, c'est surtout axé sur la lecture, l'écriture. Comment enseigner la lecture, l'écriture. Mais la compréhension, on en parle quand même moins. C'est

vrai que même là en parlant, je ne sais pas comment dire, j'ai l'impression que c'est clair mais en fait, c'est vrai que c'est déjà tellement vaste de dire la compréhension. Et comment je l'évalue, c'est vrai que... c'est un peu compliqué ! Non, c'est vrai... je ne me sens pas spécialement hyper au clair.

Annexe 10 : Transcriptions entretiens 6

Moi : Alors, comme je vous l'avais expliqué dans le mail, ma question de recherche tourne autour de la compréhension mais plus particulièrement de la compréhension de récit. Je voulais savoir pour commencer si vous réalisez des activités de compréhension dans votre classe.

E6 : Alors oui. Chaque jour, à l'accueil, je demande aux enfants comment ils se sentent. On réalise un travail sur les émotions en fait. Sinon, je les travaille mais en parallèle à d'autres choses. Il y a beaucoup d'objectifs d'apprentissage à atteindre et du coup, c'est vrai que je ne me centre pas forcément là-dessus. C'est plutôt... enfin dans les activités qu'on réalise, il y a toujours du travail sur la compréhension. Mais c'est vrai que mon enseignement n'est pas vraiment dirigé sur la compréhension même si c'est important.

Moi : Oui, c'est vrai que la compréhension est présente dans tout ce que l'on fait. Enfin, tout demande compréhension. Mais est-ce que tu peux me citer des activités dans lesquelles tu travailles la compréhension du coup ?

E6 : Alors tout bêtement lorsque les élèves doivent comprendre des consignes orales ou lues. Après, ... oui aussi, si on lit un livre ou des phrases par exemple... enfin oui, il y a pas mal de choses. Je dirais que je travaille ça lorsque je lis des albums en classe aussi.

Moi : D'accord. Et plus spécifiquement, vous arrivez à m'expliquer comment vous travaillez ça par exemple pour les consignes ?

E6 : Alors pour les consignes, je leur fais répéter. Je leur explique aussi les mots lorsqu'ils n'ont pas compris.

Moi : Et lorsque vous lisez des albums, qu'est-ce que vous travaillez ?

E6 : Oui, dans une lecture par exemple. Je leur fais reformuler par exemple où ils doivent me dire ce qu'il se passera. Parfois, je leur fais aussi résumer l'histoire donc ça aussi c'est de la compréhension. Enfin essayer de deviner la suite de l'histoire. Ça peut aussi être dans une lecture qu'ils lisent eux. Après je fais aussi des questionnaires sur des livres parfois, alors là aussi on travaille la compréhension. Et je dirais tout simplement aussi de discuter avec les élèves en fait.

Moi : D'accord. Merci. Et du coup, comme j'ai compris, vous lisez des albums illustrés à vos élèves. Comment ça se passe ?

E6 : Oui, je lis des albums chaque jour après la récréation. C'est une sorte de rituel. Enfin ça fait partie de mes rituels de la classe. Mais vous entendez quoi par comment ça se passe ? Je vous raconte comment je fais pour lire l'histoire ? C'est ça ?

Moi : Oui exactement.

E6 : Alors comme je l'ai dit, ça se passe chaque jour après la récréation. Les élèves viennent s'asseoir au coin bibliothèque et je leur demande de fermer la bouche et ouvrir grand les oreilles. Ensuite, je commence de lire l'histoire. Après l'histoire, on a souvent un moment un peu d'échanges où les élèves peuvent s'exprimer. Ça dépend un peu mais ils aiment en général bien dire une anecdote sur l'histoire et souvent l'histoire leur a fait penser à quelque chose et ils apprécient pouvoir nous raconter ça.

Moi : Oui, j'imagine. Et pendant l'histoire, comment vous faites ? Vous montrez les images ?

E6 : Oui, je montre les images et je m'arrête parfois pour en discuter avec eux. Je trouve que ça les aide de voir les images.

Moi : Et qu'est-ce que vous faites d'autre pour les aider à comprendre l'histoire ?

E6 : Alors... je m'arrête parfois sur certains mots qui sont compliqués ou des phrases. Souvent je les lis et ensuite je les explique avec d'autres mots qui sont plus facile pour les élèves. Ça m'arrive aussi de reformuler des pages entières... des passages entiers de l'histoire quand j'ai l'impression que c'est un peu compliqué pour eux. Parfois, je leur pose des questions aussi sur l'histoire. Ça permet de les garder attentifs et comment ça je vois aussi ce qu'ils ont compris de l'histoire. Après pas toujours, mais quand j'ai l'impression que le texte est compliqué ou s'il y a peu d'images, je le fais volontiers.

Moi : Et après l'histoire, vous m'avez dit que vous les laissez s'exprimer mais est-ce que vous faites encore d'autres choses pour assurer la compréhension de l'histoire ?

E6 : Alors je ne travaille pas trop, trop, sur l'histoire. C'est plutôt une histoire plaisir quand même et je ne voudrais pas que ça en devienne genre... oui une corvée pour eux. Ça doit rester du plaisir. Mais les élèves peuvent poser des questions bien sûr s'ils n'ont pas compris quelque chose dans l'histoire et comment j'ai dit avant, ils peuvent s'exprimer sur ce qu'ils ont pensé de l'histoire. Mais ce n'est pas une obligation. Ils font comme ils veulent. Parfois, il y a beaucoup d'élèves qui souhaitent s'exprimer et parfois pas.

Moi : Par rapport aux questions, les élèves peuvent poser des questions seulement à la fin ou tout au long de l'histoire ?

E6 : Alors je n'aime pas trop quand ils m'interrompent en fait. Comme j'ai dit, ça doit être une lecture cadeau et s'ils commencent à intervenir tout le temps en posant des questions, ça devient un peu pénible. Alors c'est plutôt à la fin. Après, si j'ai l'impression qu'ils n'ont pas compris quelque chose dans l'histoire, comme je l'ai dit, je reformule ou explique le mot pendant que je lis. Il n'y a pas de soucis pour ça.

Moi : Et avant de lire le livre, vous faites quelque chose de spécifique ? Est-ce que vous parlez déjà de l'histoire ?

E6 : Alors non. Ce que je fais c'est que je leur montre le livre. Je laisse place à leur imagination. Par contre, je cite l'auteur, l'illustrateur. Ces choses-là quoi ! Je dis bien sur le titre de l'histoire. Mais rien d'autre. C'est juste si je travaille plus longtemps sur un album que je travaille plus sur la couverture. Mais c'est plutôt avec les 2^{ème}s années seulement que je fais ça.

Moi : D'accord. Est-ce que vous voyez encore quelque chose que vous faites pour les aider à comprendre ?

E6 : Peut-être simplement les voix que je prends. Lorsqu'il y a un personnage qui parle, je modifie ma voix, je pense que ça, ça peut déjà être une aide. Je leur montre aussi volontiers les images du personnage quand je le joue, pour qu'ils comprennent mieux. Oui, je pense que ça peut les aider à comprendre... mettre de l'intonation, jouer avec les émotions du texte.

Moi : Et est-ce que vous l'évaluez cette compréhension ?

E6 : Alors ce n'est pas évident mais oui.

Moi : Et quelles sont les activités que vous faites pour les évaluer ?

E6 : Alors avec les premières années, je regarde leurs expressions lorsqu'ils lisent des mots. On arrive quand même à deviner ce qu'ils savent car s'ils arrivent à lire un mot, ça suscite quand même des émotions chez eux. Parfois, ils rebondissent sur certains mots pour me raconter une anecdote. Et s'ils ne réagissent pas vraiment, je peux réajuster. Enfin, je leur fais relire le mot ou je leur fais répéter à haute voix, ça les aide généralement ou même, c'est moi qui répète le mot, souvent lorsque c'est quelqu'un d'autre qui dit le mot, ils le comprennent mieux.

Moi : Tu as des exemples de comment vous remarquez qu'ils ont compris ?

E6 : Simplement lorsqu'ils lisent leur prénom. Ils rient par exemple et sont tout excités et si ce n'est pas le cas, j'essaie de voir ce qui bloque pour qu'ils comprennent le mot. Mais là, je parle vraiment pour les premières années. Pour les deuxièmes années, les élèves doivent pouvoir lire un texte et comprendre ce qu'ils lisent. Enfin en tout cas en gros. Les élèves lisent un livre. J'aime bien prendre les petits livres *Smol* ou *J'apprends à lire avec Sami et Julie*. Donc, ils lisent un livre et ensuite, ils remplissent un questionnaire écrit. Parfois, je les prends vers moi pour lire le texte.

Moi : Lorsque vous les prenez vers vous pour lire, vous leur posez également des questions sur le texte ou c'est uniquement de la lecture ?

E6 : Alors c'est surtout pour lire le texte. Mais ça peut m'arriver de les arrêter et de leur poser des questions pour évaluer leur compréhension.

Moi : Et est-ce que vous faites d'autres activités de compréhension ? Ou vous l'évaluez ?

E6 : Alors oui, il y a beaucoup d'activités que je fais. Par exemple, parfois je leur donne des phrases à relier où ils doivent lire des phrases et les tracer si elles ne veulent rien dire dans la réalité. En math aussi, j'évalue la compréhension. Je travaille beaucoup sur la compréhension de consigne. On essaie toujours de reformuler, on fait parfois des dessins pour comprendre ou on met les informations importantes en évidence ce qui est important. Les informations qu'ils ont besoin pour répondre à la question. Après, c'est toujours difficile et je trouve que c'est difficile de les faire automatiser ça même si on essaie de travailler ça régulièrement.

Moi : Lorsque vous avez un élève qui a des difficultés à comprendre, qu'est-ce que tu mets en place de particulier ?

E6 : Alors déjà, je le prends plus souvent vers moi pour qu'il me lise les livres à haute voix. Je lui pose justement plus de questions. Je l'arrête. Je lui demande aussi de m'expliquer l'histoire... De reformuler, voilà. Je lui demande de bien regarder les images et j'essaie vraiment qu'il s'appuie sur les images pour comprendre.

Moi : D'accord.

E6 : Après, je pense que certains élèves manquent vraiment de vocabulaire pour comprendre précisément un texte. Les élèves de classe de transition, enfin, je ne sais pas vous, mais je trouve qu'ils ont peu de vocabulaire. C'est souvent quand même compliqué. Du coup, pour comprendre un texte, surtout précisément, c'est compliqué. Après, c'est déjà bien s'ils arrivent à comprendre le texte en général. Par exemple, hier, un élève m'a lu la phrase « un cheval galope dans le pré. ». Lorsque je lui ai demandé ce que ça voulait me dire, il m'a dit que c'était un cheval qui marche. Alors je pense qu'il n'a pas saisi ce que voulait dire galoper et pré. Alors il a compris que ça parlait d'un cheval mais après ce n'est pas vraiment précis. Après sa logopédiste travaille pas mal avec lui aussi sur le vocabulaire. Mais ce n'est pas évident quand même pour les enfants. Il y a en a certains qui ont vraiment des difficultés pour déchiffrer un texte et du coup ils ne peuvent juste pas encore se concentrer sur la compréhension. Ils sont vraiment encore dans une lecture très syllabique. Ils doivent encore lire plusieurs fois le texte pour comprendre. Je pense quand même que quand la lecture devient plus facile, plus fluide, ça aide vraiment à la compréhension.

Moi : Effectivement, ce n'est pas forcément facile de comprendre certains textes. Par rapport à ça, comment est-ce que vous choisissez les livres que vous lisez à vos élèves ?

E6 : Alors justement, j'essaie de choisir des textes qui sont adaptés à leur niveau de lecture et je trouve que le niveau de compréhension est quand même lié au texte. Enfin au niveau de lecture.

Moi : Et pour les albums illustrés, comment est-ce que vous choisissez ?

E6 : Alors je choisis un texte, enfin un album adapté au niveau de compréhension des élèves.

Moi : Mais c'est quoi pour vous un album adapté au niveau de compréhension des élèves ?

E6 : Avec des mots pas trop compliqués, pas trop de texte... enfin je regarde aussi d'autres choses comme les images. C'est peut-être bête mais je choisis des histoires où il y a de belles images. Des images qui me plaisent. Après c'est important aussi que le texte parle aux enfants, qu'ils aient de l'intérêt pour le thème. Je pense que s'il y a de l'intérêt, ça aide vraiment les élèves à comprendre le texte et ça les motive à comprendre. Je choisis une histoire qui est plutôt courte. Mes élèves ont une attention limitée et si ça dure trop long, je dois sans cesse les reprendre.

Moi : D'accord. Est-ce que vous avez déjà émis des hypothèses sur les raisons qui font que certains enfants comprennent mieux que d'autres ?

E6 : Oui... je dirais que la compréhension de l'enfant se joue également pas mal au niveau de son développement. Ça demande à l'enfant de se décentrer pour être capable d'entrer dans un récit. Si l'enfant est encore trop égocentrique, il ne pourra tout simplement pas entrer dans l'histoire. Et je dirais qu'il pourra aussi tout simplement faire moins de liens avec son vécu. Ça leur demande une bonne mémorisation, ce que certains ne possèdent pas.

Moi : Oui. Merci. Je crois que j'en aurais presque fini. Est-ce que vous voyez encore d'autres choses à ajouter sur cette compréhension ?

E6 : Alors, par rapport à ce que j'ai dit avant, je trouve que la compréhension peut être difficile à évaluer. Surtout pour les enfants qui ont des difficultés pour s'exprimer. Au niveau de l'expression orale.

Moi : D'accord merci. Personnellement, je trouve que je n'ai pas vraiment été formée à cette compréhension et je trouve que c'est un point faible dans mon enseignement car je le travaille beaucoup moins que ce qu'il devrait être travaillé. Est-ce que vous vous sentez à l'aise avec l'enseignement de la compréhension de récit.

E6 : Alors, c'est sûr que de nombreuses autres pistes pourraient être développées. Je pense que je pourrais plus développer le domaine de la compréhension. Après, ce n'est pas évident quand même car la compréhension touche pas mal de domaines. Par exemple le vocabulaire, la syntaxe... le développement de l'enfant comme je l'ai dit avant ou encore Tout simplement son niveau de lecture. Donc, ce n'est pas facile de la travailler. Elle touche beaucoup de domaines différents ... après oui, je pense que je pourrais certainement travailler ça plus systématiquement.

Annexe 11 : Transcriptions entretiens 7

E7 : Alors, j'ai réfléchi au thème. Je trouve qu'évaluer la compréhension ce n'est quand même pas évident.

Moi : Non, c'est vrai. Ce n'est pas facile. Il faut déjà pouvoir définir des paramètres qu'on souhaite évaluer.

E7 : Mais c'est vrai que c'est intéressant car on est souvent confronté, au fait... Il y a deux possibilités. On est seul avec un enfant, on lit un texte et après on lui pose des questions. Et là, c'est relativement facile à évaluer quand même. Mais maintenant, en plus qu'on a moins de sections, c'est d'autant plus difficile de dire « je prends le temps avec un enfant seul de réfléchir et de vraiment voir ». Souvent, si on a les dix élèves, on ne va pas poser les questions à un seul enfant. On va mixer. Mais si on pose une ou deux questions, on ne peut pas vraiment savoir s'ils ont compris le texte. Après on peut aussi cibler en se disant, certains élèves, on sait déjà. Mais attention, c'est un peu un a priori quand même que l'on a. Parce que parfois on se dit : « celui-ci il comprend, il a l'air débrouille », et puis tout à coup on remarque qu'il ne comprend pas quoi.

Moi : Oui, c'est vrai, parfois on a des a priori. Après ce qui arrive parfois c'est qu'il se focalise sur une image et on a l'impression qu'il comprene alors que pas du tout.

E7 : Exactement, certains savent bien parler, ils savent dire. Ils commentent l'image. C'est vrai que la compréhension de texte à évaluer en classe de transition ou quand j'ai du soutien, c'est un des trucs que je trouve le plus compliqué.

Moi : Mais du coup, vous l'évaluez quand même ?

E7 : Alors, déjà, en soutien, c'est surtout les enseignants qui l'évaluent. Et je trouve que la façon qu'ils ont d'évaluer, certains, ça rend la lecture terrifiante. Là, c'est plutôt de la lecture comme c'est chez les plus grands. Ils font des lectures suivies et ensuite ils ont des questionnaires de deux pages et puis résultat, c'est une évaluation pointue. C'est pointu la compréhension.

Moi : Après je pense que c'est aussi car ce sont déjà des enfants qui ont des difficultés de lecture en plus.

E7 : Oui ! ben oui. On est dans le spécialisé. Alors c'est clair que pour certains, ça doit être des promenades. Mais pour ceux qui ont de la difficulté, qui n'ont pas envie d'entrer dans les textes, si les évaluations sont très difficiles, ça risque de les fermer encore plus dans la lecture. Le but ce n'est pas de rendre la lecture encore plus un obstacle qu'elle est déjà. Moi, je me pose beaucoup de questions par rapport à ça. La compréhension, la compréhension orale d'un texte lu.

Moi : Du coup, c'est vous qui enseignez le français dans la classe, c'est juste ?

E7 : Oui.

Moi : C'est parfois. Alors du coup, est-ce que vous enseignez la compréhension en général ? Que ce soit de la compréhension orale ou écrite.

E7 : Oui. Alors, on lit des petits textes et puis ensuite je leur pose par écrit des questions de compréhension.

Moi : Donc, c'est eux qui lisent et c'est eux qui répondent ?

E7 : Alors, on lit tous ensemble pour que ce soit un texte... et souvent deux fois, pour que ce ne soit pas la lecture du texte qui soit évaluée et puis après, au début, c'est moi qui lit les questions et peu à peu, je les laisse face aux questionnaires, pour un peu les habituer.

Moi : Et ça vous faites souvent ?

E7 : Assez souvent, pour que ça se mette en route. Sur des textes variés. Parfois des livres mais souvent des plus petits textes en lien avec le son qu'on étudie.

Moi : Et ça, c'est avec les grands et les petits ?

E7 : Plus avec les deuxièmes. Les premières, ce n'est pas vraiment de la compréhension. C'est plus essayer de repérer. C'est dans l'idée de les préparer à ce qu'ils auront plus tard. Je le travaille souvent sous forme d'exercices mais peu sous forme d'évaluation. C'est plutôt un exercice après qu'on ait lu un texte.

Moi : Et puis, est-ce que vous travaillez la compréhension sous d'autres formes ?

E7 : Alors, je leur donne aussi d'autres textes et là, c'est plutôt compréhension - discussion. Ce sont des textes qui se prêtent assez pour discuter d'un thème. Par exemple, il y a le thème de la dispute. Ce sont des enfants qui se disputent et puis après, il y a des petites questions : « Pourquoi se disputent-elles? Pourquoi Elie est-elle partie à la fin ? T'es-tu déjà disputé avec des amis ? Raconte les disputes ». Donc, si on veut le texte, on va le lire ensemble aussi et puis ça c'est l'idée de partir d'une situation qu'ils peuvent vivre, qui n'est pas une situation d'histoire et puis en les amenant à discuter. Je me dis qu'en les amenant à discuter, en amenant le dialogue, on les amène aussi à la compréhension.

Moi : Donc là après, c'est plus une discussion orale que vous avez avec les enfants ?

E7 : Oui, mais ce dont on parle fait revenir le texte. Après, je leur pose également des questions sur le texte. Elie, elle a dit ça, est-ce que tu trouves que c'est bien ? Etc. Et là, ils réfléchissent sur le texte.

Moi : Oui, mais alors c'est vraiment sous forme de discussion.

E7 : Oui. C'est sous forme de discussion. Ça me permet aussi de voir ceux qui arrivent à participer à la discussion. Là, il n'y a pas, comme dans le questionnaire, le fait qu'il faut lire les questions et qu'il y a de l'écrit.

Moi : Oui, là ils peuvent directement dire leurs réponses oralement. C'est d'une façon plus simple. En tout cas, il y a moins d'obstacles.

E7 : Ça teste plus la compréhension puisque le texte est lu ensemble. Le texte est lu oralement, ce n'est pas eux qui doivent le déchiffrer vraiment. Si on le lit deux fois, on peut se dire que... je prends les passages un élève qui lit de façon fluide, moins fluide, puis ensuite on inverse, comme ça ils ont eu tous les passages lus correctement. Et si c'est vraiment difficile, je lis aussi quelques passages. Et puis après la discussion, ça permet une compréhension qui est un peu différente que si c'est moi qui questionne un élève. C'est plus de s'imprégner du texte.

Moi : Elles sont intéressantes ces histoires.

E7 : Oui, j'aime bien ce livre, ce ne sont pas des contes. Ce sont des petites histoires inspirées de la vie réelle et ils peuvent plus donner leur avis.

Moi : Oui. Et ça les touche personnellement. Ce sont des choses qu'ils ont déjà vécues.

E7 : Oui, il y en a qui s'exprimeront plus que si c'est sur un conte.

Moi : Alors dans ma recherche, je m'intéresse plus à la compréhension par rapport aux albums illustrés. Et ce que vous lisez des albums en classe ?

E7 : Oui.

Moi : Tous les jours ?

E7 : Pas forcément tous les jours mais au moins une fois par semaine. Parfois deux fois, la collègue en lit aussi. Deux fois par semaine des albums, après sur les albums illustrés, il y en a beaucoup qui s'appuient sur les images.

Moi : Parfois vous leur lisez des albums sans les images ?

E7 : Non. Je ne fais pas de lecture à cet âge-là. Mais on pourrait lire des textes sans les images. Mais en fait, c'est toujours des albums et puis je montre les images. Souvent, je lis en ayant le livre tourné vers les élèves pour qu'ils puissent voir les images. Et ensuite, je montre encore bien les images. Je pose aussi des questions : montre-moi tel ou tel personnage ou bien...

Moi : Ce questionnement, c'est plutôt à la fin de l'histoire ?

E7 : Même dedans. Pour vérifier aussi si certains décrochent. Si j'en vois un qui décroche... je me dis, pose-lui vite une question.

Moi : Donc ce sont des questions de compréhension ou c'est plutôt pour qu'ils restent attentifs.

E7 : Ouais... plutôt de compréhension. Voir ce qu'il est en train de faire par rapport à l'histoire. Qu'il me réexplique en regardant l'image ce qui se passe.

Moi : Et puis avant de lire un texte, est-ce que vous faites quelque chose de spécial ? Est-ce que vous parlez déjà un peu de l'histoire ou est-ce que vous débutez directement ?

E7 : Non. J'entre directement dans le sujet en général.

Moi : D'accord. Et ensuite vous posez des questions pendant l'histoire et puis après l'histoire ? Est-ce que vous en discutez encore un peu ou pas du tout ?

E7 : Oui, oui. Souvent l'album est aussi pris en lien avec quelque chose que l'on fait à l'école. Et là, je mets le lien mais je le mettrais souvent après l'histoire, le lien. Par exemple le thème de Noël... suivant ce qu'il y avait comme histoires de Noël, je leur demandais si c'était pareil à la maison. Si ce qui avait été lu dans l'histoire correspond pour les impliquer.

Moi : C'est une discussion plutôt après.

E7 : Non. Moi quand je lis, je n'ai pas le souvenir... soit ils ont le texte sous les yeux avec le questionnaire mais si c'est un livre que je lis, il n'y aura pas de questionnaire.

Moi : C'est plutôt une lecture plaisir finalement ?

E7 : Oui. Après ça pourrait être aussi. Tiens, elle va nous lire quelque chose est-ce qu'elle va nous mettre ... donc non.

Moi : Et puis quand vous lisez un livre, comment est-ce que vous choisissez le livre ? Donc, comme vous m'avez dit, par rapport à ce que vous faites sur le moment et est-ce qu'il y a d'autres choses ?

E7 : Oui, par rapport aux thèmes et puis alors, j'ai remarqué que je suis très influencée malheureusement par les dessins. J'ai de la peine à choisir une histoire, enfin un album si les dessins ne me plaisent pas. Mais c'est un peu une erreur parce que ouais. C'est vrai qu'on limite quand même. Je me rends compte qu'il y a des tas d'albums que je n'ai pas envie de lire et qui ... enfin peut-être que certains élèves crocheraient plus et donc comprendraient mieux. Et c'est peut-être moi qui fais des choix. Je le vois quand eux-mêmes choisissent des livres. Alors là, je me rends compte que certains choisissent des livres que je n'aurais jamais choisis.

Moi : Donc parfois vous leur laissez choisir eux leurs livres ?

E7 : Oui. On a pas mal de livres dans la classe et comme il y a eu une fermeture de classe, on peut aller dans cette classe chercher des livres et il y a aussi la bibliothèque et ça c'est aussi une façon de tester la compréhension. C'est de les laisser avec un album et puis en deuxième, il y en a quand même pas mal qui lisent et puis de leur demander ensuite d'un peu raconter.

Moi : Donc, eux choisissent l'album qu'ils souhaitent, ils le lisent et puis après ils racontent aux autres ce qu'ils ont compris ? Vous faites ça souvent ?

E7 : Oui. Oui, oui, ça m'arrive de le faire. Un moment de lecture silencieuse où toute la classe est en train de lire et puis là ils ont vraiment accès aux livres qu'ils veulent. La difficulté, c'est que certains prennent des livres qui ne sont pas de leur âge car il y a un peu de tout. Et puis là, ce n'est pas tester la compréhension, on teste plus ce qu'ils ont regardé comme images, ce qui est dommage.

Moi : Et ensuite pour la restitution. Ils le restituent à tout le groupe ?

E7 : Je leur demande, alors qu'est-ce que tu as lu ? Tu as fini, qu'est-ce que tu as lu ? Et puis ils essaient de raconter. Le résumé est encore très difficile à faire.

Moi : Oui, ça m'intéresse. Donc du coup, ils ont de la peine ?

E7 : Oui. Résumer un livre, résumer ce qui a été lu c'est extrêmement difficile. Donc, c'est pour ça qu'il faut presque avoir soi-même une connaissance du livre pour pouvoir aiguiller parce que quand ils choisissent quelque chose dont on a aucune idée, on ne va pas tellement pouvoir les aider.

Moi : Et donc vous faites comment quand ils n'arrivent pas à résumer le livre ?

E7 : Alors, soit je l'ai regardé ou alors on résume le début, moi je lis en diagonale les trois premières pages et puis je peux aider une élève à résumer le début. Surtout que ce n'est en général pas des grands livres, donc j'arrive presque à compenser en lisant pendant qu'ils parlent. Je leur pose aussi des questions. Parfois, quand on leur pose des questions, ils arrivent à répondre. Résumer, c'est beaucoup plus difficile que de répondre à des questions, surtout simples quoi.

Moi : Donc pour les aider, vous leur posez des questions.

E7 : Ouais. Parce que le résumé, ce n'est pas évident. Ce n'est pas évident que ce soit compréhensible pour les autres même s'ils ont eux-mêmes compris, le résumé peut-être... souvent je vois ça avec les élèves, ce n'est pas la compréhension qui est difficile. Certains ont compris. C'est restituer après. On ne vérifie pas qu'ils ont compris en fait. On vérifie qu'ils sont capables de restituer. C'est ça la difficulté. Certaines fois, certains enfants comprennent mais ils n'arrivent pas à s'exprimer. Je pense surtout aux enfants qui ont peu de vocabulaire, qui ne sont pas de langue maternelle française. Ils ont peut-être compris l'histoire à l'aide des dessins et tout mais après, comment dire ce qu'ils ont compris.

Moi : Oui, c'est sûr. Et ensuite il faut que ce soit chronologique, que ce soit dans l'ordre. C'est vrai, parfois, ils nous racontent un petit bout de quelque chose après ... ça part dans tous les sens.

E7 : Oui et là, ce n'est plus la compréhension mais l'expression que l'on teste.

Moi : Finalement, on est obligé de vérifier par l'expression.

E7 : On ne peut pas aller dans leur tête voir ce qu'ils ont compris. Mais ça, ça m'est déjà souvent arrivé que je voie que des enfants comprennent, mais qui sont assez pénalisés par l'expression.

Moi : Et puis, je voulais encore savoir qu'est-ce que vous faites quand il y a un enfant qui ne comprend pas quand vous lisez un album ?

E7 : Je pense déjà relire le livre moi-même si je vois... le relire. Il me semble que ça aide. Et puis essayez de bien leur montrer. D'avoir les images. Pour plus qu'il entre par les images encore et moins par le

texte. Quand je raconte, je change aussi certaines fois les phrases. Donc, au lieu de le lire, je raconte en enlevant les mots difficiles et en les remplaçant par des mots plus simples et parfois en reprenant des choses importantes. Si on veut. Si je raconte une histoire et c'est ce qui nous permet de comprendre, je le dis d'une façon différente.

Moi : De façon explicite ?

E7 : Oui. Plus explicite, avec des mots plus simples ou bien en leur montrant l'image. « Vous voyez, c'est bien là que l'on voit la dent », par exemple. On le voit bien sur le dessin. Pour donner des pistes. Si je vois que ça décroche beaucoup pendant la première lecture, alors je reprends.

Moi : Je crois que j'en aurais gentiment fini. Est-ce que voulez ajouter quelque chose ?

E7 : Alors je voulais encore vous montrer, au début, avec les premières, enfin pas tout au début mais au début qu'on lit une histoire, je leur donne des petits textes sous forme de bande dessinée. Et ensuite ils peuvent jouer la scène.

Moi : Ah chouette ! Et est-ce que vous pensez que ça les aide à comprendre ?

E7 : Oui, peut-être. Après, certains n'aiment pas du tout.

Moi : Même quand vous les faites jouer ?

E7 : Oui, alors là, un peu plus.

Annexe 12 : Transcription prétest – posttest

Armand

Prétest

Je vais partir à la chasse au caribou. Il marche, il marche. Il entend : Hou, hou, hou. Oh ! Peut-être que c'est un caribou. Non et non et non ! Je va pas à la chasse au loup mais au caribou. Et même... le loup ne m'arrêtera pas. Il lance le truc sur la tête. Il a mal le loup (rire). Et après, il marche, il va dans... quoi ? Il va quelque part. Et il entend... il entend quoi ? Il entend... euh... euh... euh... après le loup, il y avait... l'ours ? Alors moi je dis qu'il y avait l'ours... Et il entendait un bruit et il pensait « Ahh, c'est un caribou ! ». Non ! Non et non et non ! L'ours m'arrêtera pas. Il lui lance une grande neige dessus. Après... après il a un truc qui est immobile... qui reste immobile... et... et ben... et... il dit ... et il dit... Ah c'est un caribou ! Oui ! C'est un caribou ! Du coup, il va tranquillement, il fait comme ça, il va son arc... après il est pas très sûr. Alors il va... il va ... sur le ... sur le... le... le ... le... sur le caribou. Il lui met son... son truc... son petit casque et son écharpe et il part.

Posttest

En fait il y a un petit garçon, il va... Il part à la chasse au caribou. Il a mis son manteau bien chaud pour avoir pas froid au... au ... ah je ne sais plus... il met une écharpe fourrée pour ne pas avoir froid au cou, il met ses bottes fourrées pour ne pas avoir froid aux pieds et il enfle ses moufles douillettes pour ne pas avoir froid aux mains... et il met ses cache-oreilles pour ne pas... pour pas avoir froid aux oreilles. Et, et après, et il part en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». Sur le chemin, tout est gris, une ombre passe, une ombre... inquiétante... c'est un caribou ? L'ombre est immense. L'ombre a des gros poils poilus et de grosses griffes tout autour. « Ahouuuu, ahouu, ahou... ». C'est un loup, un énorme loup qui crie : « Aouh, ahou, ahou ». Le bruit est si fort que le petit garçon sursaute et il s'est caché derrière un rocher. Et, et... et ce garçon n'a peur de rien. Il pose son arc par terre, il ramasse une grosse pierre et il menace en criant très fort : « Non, non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Et il lance la grosse pierre sur la tête du loup. « Pan ! ». Olalala ! Le loup est presque assommé. Maintenant, il a une énorme bosse sur la tête. Le petit garçon est content d'avoir battu le loup et il part en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ». Et il marche, il marche, il marche encore et il arrive dans la montagne. Sur le chemin, tout est ... brun. Une ombre passe, une ombre... menaçante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre est marron, l'ombre a des poils et des griffes tout au bout. Et il fait : « Craou, craou ». C'est un énorme lynx. Un énorme lynx qui fait « Craouuuu ! ». Le bruit est si fort que le garçon sursaute et se cache vite derrière un rocher. Et il laisse tomber son arc par terre. Mais ce garçon n'a peur de rien, il prend un bâton et il le menace en criant : « Non, non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Et il frappe l'œil du lynx, il frappe le dos du lynx, il frappe les dents du lynx. Il frappe. « Pan, pan, pan ! ». « Aie, aie, aie ! ». Le lynx a des blessures partout au dos, un œil abîmé et les dents toutes cassées, ... le garçon est content d'avoir battu le loup et il part en chantant. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid... non ! Même le lynx ne m'arrêtera pas ». Et il marche, il marche encore et il arrive dans les bois. Sur le chemin, tout est blanc, une ombre passe, une ombre angoissante. C'est un caribou ? L'ombre est immense. L'ombre est poilue, l'ombre a des grosses griffes tout autour. C'est un énorme, c'est un énorme ours qui fait : « Grrrr... ! ». Le bruit est si fort que le garçon sursaute et il, il grimpe sur un arbre. Mais ce garçon n'a peur de rien et il crée une énorme boule de neige et il crie... et il pose son arc et il prend une grosse boule de neige et il crie très fort : « Non, non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas à l'ours ! ». Et il lance la grosse boule de neige sur la tête de l'ours. « Pan ! ». Olalala, l'ours ne peut plus bouger, il est recouvert de neige et il ne peut plus bouger. Le garçon est content d'avoir battu le loup et il part en chantant : « C'est

décidé, je vais à la chasse au caribou, même l'ours ne m'arrêtera pas ». Et là, il arrive dans une clairière, une ombre passe, une ombre immobile, C'est un caribou ? Oui, c'est un caribou ! Silence ! Il s'approche, il s'approche, et il s'approche encore. Après il est devant le caribou mais le caribou, il tremble. Le garçon ajuste son tir, mais il voit que le caribou pleure alors il met son arc comme ça. Et, et après, il enlève ses bottes fourrées pour les mettre aux pieds du caribou, il enfle aussi ses moufles douillettes pour les mettre aux pieds avant du caribou. Un pied là et un pied là, et... il met aussi une écharpe au caribou pour ne pas avoir froid au cou. Et il met ses caches-oreilles au caribou pour pas avoir froid aux oreilles. Il pose son arc par terre et son carquois et ses flèches et il part avec le caribou en chantant : « Et voilà, je suis rentré de la chasse au caribou, même le froid ne m'a pas arrêté ! ». C'est fini.

Hélène

Prétest

Et ben en fait, il y a un petit garçon qui voulait aller à la chasse au caribou et en premier, il a rencontré un loup, et il a dit : non je ne veux pas un loup, j'aimerais un caribou, c'est tout ! Et puis, il a continué son chemin et il a rencontré un lynx, et il a dit : non, non, non, je ne veux pas un lynx, je veux un caribou. Et puis après, il a rencontré un ours et il a dit, non, non, non je ne veux pas un ours, il a continué son chemin et il a rencontré, il y avait une ombre qui était en silence, et après il a dit peut-être que c'est un caribou ? et il est allé regarder, et il a dit, oui, c'est un caribou ! Et maintenant, je sais plus !

Posttest

Un matin, un petit garçon décide d'aller à la chasse au caribou. Il met ... il enfle une veste bien chaude pour ne pas avoir froid au corps, il met des bottes fourrées pour ne pas avoir froid aux pieds, il met des moufles pour ne pas avoir froid aux mains, il enroule une écharpe toute douce pour ne pas avoir froid au cou et il met un cache-oreilles pour ne pas avoir froid aux oreilles. Puis, il part en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche, il marche encore et il arrive sur un chemin où tout est brun. Une ombre passe, une ombre ... inquiétante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre a d'énormes griffes tout au bout ! C'est un loup ! Un énorme loup qui fait : « Aouhhhh ! ». Le bruit est si fort que le petit garçon sursaute et se cache vite derrière un buisson. Mais ce garçon n'a peur de rien. Et il... ramasse une grosse pierre et il dit : « Non, non, non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Le petit garçon lance la grosse pierre sur la tête du loup. « Pan ! ». Le loup est presque assommé. Il part car il ne veut plus que le petit garçon le frappe. Le garçon est content d'avoir battu le loup et repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche encore et il arrive dans la montagne où tout est gris. Une ombre passe. Une ombre menaçante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre est brun. C'est un lynx, un énorme lynx qui fait : « Rahhouuu ». Le bruit est si fort que le petit garçon se cache vite derrière un rocher. Il pose son arc par terre, il ramasse un bâton et il crie : « Non, non, non ! je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Le garçon frappe l'œil du lynx, il frappe les dents du lynx, il frappe le dos du lynx, il frappe, frappe, frappe. « Pan, pan, pan ! ». Le lynx gémit : « Aie, aie, aie ! ». Il a les dents toutes cassées, un œil abîmé et le dos tout cassé. Il part parce qu'il ne veut plus que le petit garçon le frappe. Le garçon est content d'avoir battu le lynx et repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche et il arrive dans un bois profond. Une ombre passe, une ombre ... mena... angoissante ! C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre est poilue, l'ombre a des grosses griffes. C'est un ours, un énorme ours qui fait : « Grrr ! ». Le bruit est si fort que le petit garçon monte vite sur un arbre et il fait une boule de neige et il dit : « Je vais à la chasse au caribou, pas à l'ours ! » et il jette la grosse boule de neige sur la tête de l'ours. « Pan ! ». L'ours ne peut plus bouger, il est recouvert de neige. Le garçon est content d'avoir battu l'ours et il repart à la chasse d'un caribou. Il repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même l'ours ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche encore et il arrive dans une clairière où tout est blanc. Une ombre se terre, une ombre ... une ombre... [...], c'est un caribou ? L'ombre... Oui ! C'est bien un caribou. Il marche, il marche lentement vers le caribou et il est tout près du caribou et il sort une flèche de son carquois, il ajuste son tir et... quand le caribou voit l'arc et les flèches, il comprend que le petit garçon veut le tuer et une grosse larme coule sur la joue du caribou et le petit garçon a pitié de ce caribou. Il n'a pas eu peur du froid, il n'a pas eu peur du loup, il n'a pas eu peur du lynx, il n'a pas eu peur de l'ours, ce garçon-là a pitié du caribou. Il pose son arc par terre. Il enlève ses bottes fourrées, il les met aux deux sabots avant du caribou, il enlève ses moufles bien douillettes et il les met aux deux sabots arrière du caribou. Il... il enlève son écharpe et il l'entoure autour du caribou. Il met le cache-oreilles sur la tête, la tête du caribou, sur les oreilles du caribou et il monte sur le dos de son nouvel ami et il part en chantant : « Et bien c'est fait, je rentre de la chasse au caribou ! Même la neige ne m'a pas arrêté ! ». Quant au loup, au lynx et à l'ours qui sait où ils sont allés se cacher ?

Sandra

Prétest

S : (silence : 15 secondes) Je sais plus.

Moi : *Je suis certaine qu'il y a des choses que tu as retenues Sandra et que tu peux me raconter. Qu'est ce qui s'est passé dans cette histoire ?*

S : Il est allé à la chasse.

Moi : *Oui, super ! Et ensuite, qu'est-ce qui s'est passé ?*

S : En premier le loup, après le lynx et après le... le... le ours et après le caribou.

Moi : *D'accord et qu'est-ce qui s'est passé alors ?*

S : Il a pas chassé le caribou... il a pas chassé.

Moi : *Il a fait quoi alors ?*

S : Il est s'asseoir sur le dos et parti à la maison.

Moi : *Tu aimerais encore me dire quelque chose sur cette histoire Sandra ?*

S : Non.

Posttest

La chasse au caribou

Dans un grand pays, le Canada. Un petit garçon a décidé d'aller à la chasse au caribou. Il a mis ses deux bottes fourrées pour pas avoir froid aux pieds, des moufles douillettes pour pas avoir froid aux mains et encore un petit sac avec à manger, à boire parce que la chasse au caribou, ça prend longtemps. Il chante : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». Sur le chemin, tout est brun, une ombre passe, une ombre inquiétante. C'est un caribou. « Aaaaahouuu ! ». C'est un loup. Le bruit est si fort que le garçon, il sursaute. Il se cache derrière un buisson et il dit : « Non ! » et il prend une grosse pierre et il dit : « Non, non non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Le garçon lance la grosse pierre sur la tête du loup. [...] Le loup est assommé. Il part vite dans la forêt. Il ne veut plus le garçon il lance les pierres. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ». Il marche, il marche jusqu'à la montagne. Tout est gris. Une ombre passe, une ombre menaçante. C'est un énorme lynx qui fait « Grahouu ». Le garçon il sursaute, il se cache derrière une pierre et son arc tombe par terre. Il prend un bâton. Il tape le œil du lynx, il tape le dos du lynx, il tape, il tape et il tape. « Aie, aie, aie ! ». (Rires) Le garçon, il reva à la chasse au caribou : « Même le ... je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ». Il marche, il marche jusqu'à la forêt où tout est noir. Une ombre passe, une ombre angoissante, c'est un caribou ? Non, c'est un ours, il fait « Grrrr ». Le bruit est si fort que le garçon sursaute. Il monte à toute vitesse que le ours, il peut ne pas l'attraper. Le garçon il fabrique une grosse boule de neige que il lance sur le tête du ours. Maintenant, le ours est recouvert de neige et le garçon, il reva à la chasse au caribou : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le ours ne m'arrêtera pas ». Il marche et il marche, jusqu'à la clairière où tout est blanc. Une ombre immobile. C'est un caribou ? Cette fois, c'est bien juste, c'est un caribou. Il est tranquille là dans la neige. Le garçon, il prend une flèche dans son carquois et il ajuste son tir après il s'approche, il s'approche et maintenant il est tout près de le caribou. Quand le caribou voit le arc et le flèche, il comprend que le garçon veut le tuer. Mais le caribou ne veut pas mourir. Quand le garçon voit son larme qui coule de la joue de le caribou, il a Il a adopté le caribou et... et il pose son arc et ses flèches et il met ses bottes fourrées aux pattes derrière du caribou et ses bottes douillettes aux deux sabots devant. Il enlève son écharpe douillet et met de le cou de le caribou et il met ses cache-oreilles sur la tête du caribou et il monte sur le dos de le caribou. « Même la neige m'a ne pas arrêté ! » Fini !

Mélanie

Prétest

Et ben c'est que il allait à la chasse et puis la neige. Et même la neige, elle pouvait pas l'arrêter. Et puis après, il y a, il y a ... quelque chose sombre, et puis ben, c'était un loup. Et puis il a dit, bon ben je me décide, je ne vais pas à la chasse au loup, je vais à la chasse au caribou. Et puis après il a continué, et après il a croisé, un lynx, et puis, après il a dit, non maintenant je me décide, je vais pas à la chasse au lynx, je vais à la chasse au caribou. Et après il a continué, il a croisé un ours, et après il a dit, non je ne vais pas à la chasse à l'ours, je vais à la chasse au caribou et puis après il a continué, et il a dit est-ce que c'est un caribou et il a dit oui et il a dit « Chut », il faut pas faire de bruit. Il faut juste que je vise et après que je tire et puis après il est rentré de la chasse sur le dos du caribou et puis après tous les animaux qu'il a fait mal et ben ils sont guéris et puis ben... après je ne sais plus.

Posttest

La chasse au caribou de Céline Claire et Sébastien Chebrez.

C'est une histoire qui se passe dans un grand pays qui s'appelle le Canada. Là-bas, il peut faire très froid et il neige beaucoup. Un matin, un petit garçon décide d'aller à la chasse au caribou. Il met ses bottes fourrées aux pieds et il enfle ses deux mouffles douillettes à ses mains et il met une écharpe toute douce pour ne pas avoir froid au cou et il met ses deux cache-oreilles pour ne pas avoir froid aux oreilles et pour tuer le caribou, il prend aussi un arc et des flèches dans son carquois et il prend un petit sac pour avoir à manger car la chasse au caribou... mmmh... ça peut durer longtemps. Et il part en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». Il arrive dans un chemin où tout est brun. Une ombre passe, une ombre énorme avec des longs poils et de grosses griffes et qui fait « Aouhhh ! ». C'est un loup énorme qui grogne et le petit garçon sursaute et se cache vite derrière un buisson et il ramasse une grosse pierre et il menace le loup en criant très fort : « Non, non et non ! je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! », et il ramasse la grosse pierre et il lance la grosse pierre sur le loup. « Pouf ! ». Le loup est presque assommé. Il a une grosse bosse sur la tête. Et il repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche encore et il arrive dans la montagne où tout est... gris. Une ombre passe. Une ombre inquiétante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre a de gros poils poilus et qui fait ... et il a de grosses griffes et qui fait : « Rahhouuu! ». Le bruit est si fort que le garçon se cache vite derrière un... rocher. Il pose... et l'arc tombe par terre. Et il ramasse un grand bois et il menace le lynx en criant très fort : « Non, non, non ! je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Et le lynx... euh non ! L'enfant tape l'œil du lynx, tape les dents du lynx, tape le dos du lynx : « Pan, pan, pan ! ». « Aie, aie, aie ! ». Le lynx gémit. Il a un œil abîmé, les dents toutes cassées et il a pleins de blessures. Mais le petit garçon est content d'avoir battu le lynx et repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ! ». Et il marche, il marche encore et il arrive dans la montagne... où tout est noir. Une ombre passe, une ombre angoissante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre a des poils poilus et de grosses griffes qui font « Graouhhh ! ». Le bruit est si fort que le petit garçon sursaute et se cache vite... monte vite sur un arbre. C'est un ours, un énorme ours. Et il fabrique une boule de neige et il dit : « Je vais à la chasse au caribou, pas à l'ours ! » et il lance : « Splatch ! » et il repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même l'ours ne m'arrêtera pas ! Il arrive dans une clairière où tout est blanc. Une ombre se terre, c'est un caribou ? Mais Oui ! Cette fois, c'est bien un caribou. Le garçon prend une flèche et il s'approche, il s'approche et maintenant il est tout près. Et maintenant il est tout près du caribou et maintenant le caribou comprend que le petit garçon veut le tuer. Mais l'enfant qui n'a pas eu peur du loup, qui n'a pas eu peur du lynx, qui n'a pas eu peur de l'ours, il n'a plus envie de tuer le caribou et il baisse son arc et ses flèches. Il pose son arc par terre, ses flèches et son carquois. Et il enlève ses deux... ses deux bottes fourrées et il les enfle aux deux sabots avant du

caribou, ensuite il enlève ses moufles douillettes et les met aux deux sabots arrière. Et il repart en chant et il monte vite sur le dos de son nouvel ami et il repart en chantant. Eh bien c'est fait, je rentre de la chasse au caribou ! Même... la neige ne m'a pas arrêté ! ». Et le loup, et le lynx et l'ours, ils ne savent pas où ils sont allés se cacher.

Vania

Prétest

Et ben il y a un petit garçon qui veut aller à la chasse au caribou. Il a marché, même la neige ne m'arrêtera pas. Il a vu une ombre, et puis... il a dit, non, non, non ! Même le loup ne m'arrêtera pas. Et après, il a vu le lynx, il a dit non, non, non même le lynx ne m'arrêtera pas. Après il a vu l'ours, et il a dit, non, non, non, même l'ours ne m'arrêtera pas. Et après il a vu une ombre, c'est un caribou. Il a dit, c'est un caribou. Il ne l'a pas tué. Il est allé dessus. Il lui a mis une écharpe et des caches-oreilles.

Posttest

L'histoire se passe dans un grand pays. Là-bas, il fait très froid et il neige beaucoup. Un matin, un petit garçon prend des arcs et des flèches dans son carquois et il part en chantant. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche encore et il arrive dans un chemin où tout est noir. Une ombre passe, une ombre inquiétante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre à poils et d'énormes griffes tout au bout ! « Aouhhh ! ». C'est un loup ! Un immense loup qui grogne. Le garçon sursaute et il se cache derrière un rocher. Mais ce garçon n'a peur de rien. Il pose son arc par terre et il ramasse une grosse pierre et la lance sur la tête du loup. « Pan ! ». Maintenant, le loup a une grosse bosse sur la tête et le loup s'enfuit car il n'a plus envie que le petit garçon le frappe à nouveau et il repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche encore et il arrive dans la montagne, où tout est gris. Une ombre passe, une ombre... angoissante. Le garçon sursaute et se cache derrière un rocher. Ce garçon n'a peur de rien. Il prend un bâton et il tape, il frappe les dents du lynx, il frappe les dents du lynx, il frappe le dos du lynx. Maintenant, le lynx a les dents toutes cassées, un œil abîmé et des blessures partout sur le dos. Mais garçon est content d'avoir battu le lynx et repart en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'a pas arrêté ! ». Il marche, il marche encore et il arrive dans un bois, un bois profond où tout est brun. Une ombre passe, une ombre angoissante ! Et... le garçon sursaute et se cache dans un arbre. C'est un immense ours qui grogne : « Grrrouuu ! ». Et... le... le haut de son arc, le petit garçon fabrique une immense boule de neige et la lance sur la tête de l'ours et l'ours ne peut plus bouger et il repart en... chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même l'ours ne m'a pas arrêté ! ». Il marche, il marche encore, et il arrive dans une clairière où tout est blanc. Et une ombre se terre, une ombre immobile. C'est un caribou ? Eh oui ! C'est bien un caribou. Et il ne brâme pas, il est immobile là, dans la neige. Le garçon s'approche, s'approche, maintenant, il est tout près du caribou. Maintenant le caribou, il a une grosse larme qui coule. Maintenant que le caribou comprend que le garçon veut le tuer. Ce garçon qui n'a pas eu peur du loup, qui n'a pas eu peur du lynx et qui n'a pas eu peur de l'ours. Ce garçon a pitié du caribou. Maintenant, il ne veut plus le tuer. Il pose ses flèches, son arc et son carquois dans la neige et il monte sur le dos de son nouvel ami. Il donne ses moufles aux deux sabots arrière et il met ses chaussures à ses... À son... à ses deux sabots devant et il met son écharpe au cou du caribou et il met son cache-oreilles sur le... les oreilles du caribou et le garçon chante à tue-tête : « Et bien c'est fait, je reviens de la chasse au caribou ! Même la neige ne m'a pas arrêté ! ». Voilà.

Hector

Prétest

En fait, il y a un chacheur qui est allé chacher des ... je ne sais plus... des... un peu comme des rennes, et puis après, il a vu une, une ombre et c'était un loup, et il a dit, « je suis allé chercher des rennes, pas des loups ». Et puis après, il a vu une ombre, et c'était une... une panthère, et puis il a encore dit, « je suis allé pour chercher des rennes, pas une panthère » et puis, après il a revu une ombre et c'était un ours, et il a redis : « je ne suis pas venu chercher des... je suis venu chercher des rennes mais pas des ours ». Et puis après, il a vu un renne. Et puis ben, il a mis son viseur, et il ne lui a pas tiré dedans, mais il est allé dessus. Et voilà !

Posttest

Un matin, un petit garçon décide d'aller à la chasse au caribou. Il prend des bottes bien chaudes pour ne pas avoir froid aux pieds et une écharpe pour pas avoir froid au cou, une veste pour ne pas avoir froid au corps et un cache-oreilles pour ne pas avoir froid aux oreilles et pour tuer le caribou, il prend des flèches et un arc dans son carquois et il décide d'aller : « C'est décidé... », en chantant ... et pi encore à manger pour qu'il mange car la chasse, ça peut durer longtemps. Et il part en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche. Il arrive dans un chemin, tout est brun. Une ombre passe, une ombre inquiétante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre à des grosses poils et des grosses griffes tout au bout. « Grrr ». C'est un loup. Le bruit est si fort que le petit garçon sursaute, il se cache vite derrière un buisson. Et puis il pose son arc par terre, il ramasse une grosse pierre et il la lance sur la tête du loup. « Non, non et non ! je vais à la chasse au caribou, pas au...loup ! ». Le petit garçon lance la grosse pierre sur la tête du loup. « Chpa ! ». [...] Oh non ! Le loup est presque assommé, il part pour ne plus le voir. Le petit garçon est content d'avoir battu le loup et il repart à la recherche d'un caribou en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid, ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche et voilà, il arrive dans une montagne où tout est gris. Une ombre passe, une ombre menaçante. C'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre est brun, l'ombre à des grosses griffes au bout et des longues... des longues poils. C'est un caribou ? « Grrrr », c'est un lynx. Le bruit est si fort que le petit garçon sursaute et se cache vite derrière un rocher. Il jette son arc par terre et il ramasse un bâton et il crie : « Non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ». Le petit garçon tape l'œil du lynx, tape les dents du lynx : « Pam, pam, pam ! ». « Aie, aie, aie, aie, aie ! », le lynx gémit, il a des blessures partout, il a un œil abîmé et les dents toutes cassées et pleins de bobos. Le petit garçon est content d'avoir battu le lynx, et il repart à la chasse au caribou en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ! », et il marche, il marche et il marche encore et il arrive dans un bois où tout est noir. Une ombre passe, une ombre angoissante, c'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre a de grosses jambes poilues, c'est un ours. « Grrr ! ». Le bruit est si fort que le petit garçon s'enfuit, il monte vite sur un arbre et sur une branche d'arbre et il menace le loup en criant très fort : « Non, non et non, je vais à la chasse au caribou, pas à l'ours ! » et il fabrique une énorme boule de neige et il lance sur la tête du loup. « Paf ! ». En plein dans le mille. L'ours est... il ne peut plus bouger. Il est recouvert de neige. Le petit garçon est content d'avoir battu le loup et il repart à la chasse au caribou en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». Il marche et il marche, il marche encore et il va dans une clairière où tout est blanc. Une ombre passe, ... une ombre se terre, c'est un caribou ? Oui ! Cette fois c'est la bonne ! Il s'approche, il s'approche, il est tout prêt. Je prends ma flèche, je tire et je vise. Le caribou est triste. Il comprend que le petit garçon veut le tuer. Et il ne veut pas se faire tuer. Et pi le petit garçon baisse son arc par terre et pi, il a pas eu peur du froid, il a pas eu peur du loup, il a pas eu peur du lynx et il a pas eu peur de l'ours et il a pitié de le caribou. Il jette son arc par terre, ses flèches et son carquois. Il enlève ses deux bottes et les mets aux deux sabots avant et pi il met ses gants bien chauds pour qu'il n'ait pas froid au sabot derrière, il met... il entoure une écharpe autour du cou du

caribou et il enlève son cache-oreilles et il met sur les oreilles et il monte sur son copain et il chante... en chantant : « C'est fait, je rentre de la chasse au caribou, même la neige ne m'a pas arrêté ». Et quand au loup, au lynx et l'ours, ou ils sont passé ?

Amanda

Prétest

A : La neige, le chien, la renne.

Moi : *La renne ?*

A : Oui !

Moi : *Ahhh, le renne ! Oui !*

A : le père Noël, un cadeau, un maison, un fille et un sapin.

Moi : *Qu'est-ce que tu as vu encore ?*

A : (lever d'épaules)

Moi : *Tu ne sais plus ?*

A : Non.

Moi : *Tu as fini ?*

A : (oui avec la tête)

Posttest

Neige, carquois, flèche, et le caribou et le loup, tout est brun, « Aouhhh ». Le garçon, il est caché. « Non, non, non ! ». Le loup, tapé. Aie, aie, aie. Mal à la tête. Le garçon, il court. Tout est brun. Le garçon, il est caché. « Rahouuu ». Tapé : Non, non non ! Caribou par lynx. Aie, aie, aie. Ses yeux, les dents, il est cassé. Le garçon, il court. Tout est noir, « Grrr ». Le Garçon monte. « Non, non, non ! Pas l'ours ! ». Taper ! Le garçon, il est caché. Le caribou, il est caché. Flèche, carquois, il vise. Le caribou, il est triste. Le carquois, les flèches. Les gants à les pieds, après les caches-oreilles... flèches et carquois enlevés. L'ours, il est caché. Le lynx, il est caché. Le loup, il est caché. Le garçon à la maison, le caribou. Après, ...fini.

Eloi

Prétest

E : Je va aller vers la chache au, au... au gros loup.

(Silence)

Moi : il va aller à la chasse au gros loup ?

E : Oui, le loup, il va pas m'attraper.

(Silence)

Moi : Le loup ne l'a pas attrapé, d'accord. Et puis après, qu'est-ce qui s'est passé ?

(Silence)

E : Je sais plus.

Moi : Tu ne te souviens de rien d'autre ? Tu te souviens qu'il allait à la chasse au gros loup, c'est ça ?

Et il a attrapé le loup finalement ?

E : Euh... non.

Posttest

Le petit était allé à la chasse au caribou. Il avait ses bottes fourrées pour ne pas avoir froid à ses pieds, Il avait ses gants pour pas avoir froid aux mains et il a pris ses flèches et son carquois et l'arc... [...] un sac pour mettre à boire et à manger parce que la chasse au caribou ça dure longtemps. [...] Et il marche, il marche, il arrive dans la forêt. Il se cache. « Aouhhh ». Le petit garçon se cache dans les buissons. Ce petit garçon n'a peur de rien. Il pose son arc par terre, il ramasse une grosse pièce, et il menace le loup en criant : « Non, non et non ! Je ne vais pas ... je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Il a jeté. Après le garçon il est content d'avoir battu le loup. Le loup est presque assommé. Il a une énorme bosse sur la tête. Le petit garçon marche, il marche, il marche encore. Il arrive dans la ... dans ... dans la montagne. Il marche, il marche encore. Il arrive dans la montagne. Je ne sais plus... [...]. Il marche, il marche encore... après il s'arrête. Après, il se cache vite derrière un rocher et il pose son arc par terre et il ramasse un grand bâton et il menace le loup. « Non, non, non, je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Et le garçon, il tape dans les dents du lynx, il frappe, il frappe. « Pan, Pan ! » Le lynx est tout...le lynx ne veut plus aller vers le petit garçon parce il a peur le frapper. Le petit est content d'avoir battu le lynx. Il repart à la recherche : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ! ». Il marche, il marche encore. Il arrive dans les bois, il grimpe dans le bois et puis après il arrive ... euh...une ombre angoissante. Et après, l'ours ... euh « Aouhou ! ». Le petit a peur de rien. Il a fait une grosse boule. Il crie. Il menace le loup avec une grosse boule : « Non, non, non ! Je vais à la chasse au caribou... pas au ... l'ours ». « Pan ! ». Le, le... le lours, il est, il est.... Il est recouvert de neige. Le garçon, il est content d'avoir battu le loup. Il repart à la recherche. Il marche, après il regarde un caribou. Il dit.[...]. Après le garçon quand il a pris sa flèche, euh... il retire son tir... et il vise. Après le caribou quand il a vu l'arc et la flèche, il a peur. Il tremblait. Après il pleurait. Le... le ... le petit... le caribou ... le ... quand... quand il a vu le caribou, il a baissé son... son... arc par terre, ses flèches, son carquois. Après, il a monté par le dos de le caribou et après ... il a donné les bottes à le... caribou. Les ... les ... gants, l'écharpe et le cache-oreilles. Et après il a chanté : « c'est décidé, ça n'arrêtera même pas la... la neige », Et les autres animaux, ils sont tous cachés car ils veulent plus le petit, il le frappe. Et c'est fini.

Charlène

Prétest

S : Je ne me souviens plus trop.

Moi : Alors qu'est-ce qui s'est passé au début ?

S : Je ne sais pas...

Moi : Alors de quoi tu te souviens ? Tu te souviens de quelqu'un dans l'histoire par exemple ?

S : Le loup.

Moi : D'accord, et il y avait quoi d'autre ?

S : Un ours.

Moi : Et ces animaux, qu'est-ce qu'ils faisaient dans l'histoire alors ? Qu'est-ce que tu as compris ?

(Silence)

Moi : Je suis sûre que tu as compris plein de choses dans cette histoire.

(Silence)

Moi : Tu ne peux rien me dire ? Moi, je suis sûre que oui !

(Silence)

S : un cerf.

Moi : Oui ! Tu as raison, il y avait un cerf. Et qu'est-ce que c'était l'histoire ?

(Silence)

S : Je ne sais plus comment dire ?

Moi : Tu ne sais pas comment m'expliquer cette histoire ?

S : Non !

Moi : Et tu te souviens de rien d'autre ?

S : Non.

Moi : Alors, on arrête là.

Posttest

Ben en fait, il y avait une ombre qui passait. Alors le garçon, il s'est caché derrière un buisson. Et c'était un loup. Il a pris une grosse pierre par terre et il a menacé le loup en criant très fort : « Non, non, non ! je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Et puis, il a lancé la pierre sur la tête du loup. Après il est arrivé dans les montagnes et puis il y avait une ombre qui passait. L'ombre, elle était marron. Elle avait des grosses griffes tout au bout et puis c'était un lynx et il a pris un bâton et il menace le lynx avec le bâton. Il a dit : « Non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Et puis il a frappé le dos du lynx et encore frappé le dos du lynx, plein de fois. Il avait des blessures partout. Et le garçon il était content car il a battu le lynx et puis il est reparti à la recherche d'un caribou. Et puis il est arrivé dans un bois qui est noir, et puis il y avait une ombre qui passait et pi l'ombre elle était grand, c'était un ours et puis il faisait un bruit qui était fort pi le garçon est sursaute. Il est grimpé en haut d'un arbre pour pas que l'ours l'attrape. Et puis c'était un ours et puis il a fabriqué une boule de neige qu'il a lancée sur l'ours et l'ours, il ne pouvait plus bouger. Et pi après il est arrivé dans une clairière, il avait une ombre qui se terre, immobile, qui ne bougeait pas, sur la neige, et il a dit : « Oui, cette fois c'est un caribou » et puis il se rapprochait et puis le caribou il était triste et le petit garçon il n'avait plus envie de le chasser. Et après il est monté sur le dos du caribou.

Nolan

Prétest

(Silence)

N : Je sais pas.

Moi : Qu'est-ce qui s'est passé dans cette histoire ? Qu'est-ce que tu as compris Nolan ?

N : Je sais plus.

Moi: Tu ne sais plus rien de cette histoire ? Ça parlait de quoi ?

(Silence)

Moi : Tu ne sais plus du tout ? Tu ne peux rien me dire ?

N : Non.

Posttest

Il prend un arc, des flèches et un carquois, il prend un sac pour prendre à manger... Il prend ses bottes pour ne pas avoir froid aux pieds, il prend ses moufles pour pas avoir froid aux mains, il met un cache-oreilles pour ne pas avoir froid aux oreilles, ... une fois le petit garçon, il a décidé d'aller à la chasse au caribou, et puis... il marche sur un chemin tout brun. Il entend « Aouhh », il se cache derrière une pierre, ... il lâche son arc qui tombe par terre... Il prend une pierre par terre et il la jette sur le loup. [...] Il part à la chasse au caribou, pas au loup. Et il prend le chemin tout gris, il entend « Rahou », il se cache derrière une pierre et puis, il ramasse un bâton et il le jette sur le lynx. Et il dit, il part à la chasse au caribou, pas au lynx et il arrive sur un chemin, tout noir, [...]. J'entends « Aouhh ». Il monte sur un bois, et quand il voit le loup, il prépare une boule de neige et lance sur lui. Il dit : « Je vais à la chasse au caribou, pas au ... à l'ours ». Il arrive dans une clairière toute blanche. Il voit une ombre immobile et pi cette fois c'est bien un caribou. [...] Il s'approche, il s'approche, il prend un arc et il prend une flèche. Il pose son arc et met ses bottes et ses moufles au pied du caribou. Il met son cache-oreilles sur la tête du caribou. Il est son écharpe autour du cou du caribou. Il lâche son arc, il lâche ses flèches, il lâche son carquois. L'ours, le loup et le lynx. Qui s'est qui sait où ils se sont cachés ?

Nicolas

Prétest

M : Ohhh ! Je ne me souviens plus ! Tu ne te souviens de rien.

Moi: *Tu te souviens de quelque chose, je suis sûre ! Ce n'est pas grave si tu te trompes. Tu me racontes ce que tu as entendu et ce que tu as compris !*

M : Oh ! (Silence), Oh !... Je ne sais pas !

Moi : *Tu ne peux rien me dire ? Ça parlait de quoi ?*

(Silence)

M : Je sais pas...

Posttest

C'est l'histoire de la chasse au caribou. Un garçon a décidé d'aller à la chasse au caribou. Il met son manteau bien chaud pour ne pas avoir froid au corps, ses cache-oreilles pour ne pas avoir froid aux oreilles, il met ses moufles douillettes pour ne pas avoir froid aux mains et il enroule une écharpe toute douce pour ne pas avoir froid au cou. Il prend un sac pour mettre à manger car la chasse au caribou, ça dure long. [...] « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid m'arrêtera pas ». Une ombre passe, une ombre... inquiétante, c'est un caribou ? L'ombre est immense, L'ombre a des pattes poilues et de grosses griffes tout au bout, « ouhhh », c'est un loup. Un énorme loup qui fait : « Rahouuu ». « Non, non et non ! je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». Et le garçon lance une grosse pierre sur la tête du loup. « Paf ». [...] Le loup est presque assommé. Il a une petite bosse sur la tête. [...]. Le garçon est content d'avoir battu le loup et il repart à la recherche d'un caribou en chantant : « c'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ». Une ombre passe, une ombre angoissante. « C'est un caribou ? ». L'ombre est immense, l'ombre a des pattes poilues et de grosses griffes tout au bout, « Rahouuu », c'est un lynx, un énorme lynx qui fait « Rahouu ». [...]. Le garçon se cache vite derrière une pierre. Il lâche son arc qui tombe par terre. Le garçon prend un bâton et il tape les dents du lynx, l'œil du lynx, le dos : « Paf, pouf, paf ! », et puis « Aie ! Aie ! Aie ! », le lynx gémit. Il a les dents toutes cassées, un œil abîmé et des blessures partout sur le dos. [...]. Et le garçon est content d'avoir battu le lynx et il repart à la recherche d'un caribou en chantant : « c'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'a pas arrêté ». Une ombre passe, une ombre angoissante, « C'est un caribou ? ». L'ombre est immense, l'ombre a des pattes poilues et de grosses griffes tout au bout, c'est un ours, un ours énorme qui grogne : « Grrrr », et le garçon monte à toute vitesse sur les branches d'un arbre pour pas que l'ours le rattrape. Il pose son arc sur la branche de l'arbre et puis il fabrique une grosse boule de neige et il la lance sur la tête du l'ours. « Boum ». L'ours ne peut plus bouger. Le garçon est content d'avoir battu l'ours et il repart à la chasse au caribou en chantant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même l'ours ne m'a pas arrêté ». Une ombre passe, une ombre angoissante, « C'est un caribou ? », c'est un caribou. L'ombre est immobile. Il s'approche, il s'approche, il s'approche, et puis maintenant il est tout près du caribou. Il prend une flèche dans son carquois, il prend son arc. Il ajuste son tir et il vise... quand il voit le caribou... quand il sait que le caribou, il sait qu'il veut le tuer, il commence à trembler et il y a des grosses larmes qui coulent de sa joue. Il baisse son arc. Il met son carquois par terre, son arc, il met ses deux bottes sur les pieds, pour qu'il n'ait pas froid et puis les ... je n'arrive pas à dire... les moufles douillettes pour ne pas avoir froid aux pattes, il met une écharpe pour pas avoir froid à la gorge, et puis il met les cache-oreilles sur la tête du caribou. Après il monte sur le dos de son nouvel ami... en chantant, c'est décidé, je suis rentré de la chasse au caribou, même la neige ne m'a pas arrêté.

Marie

Prétest

M : « C'est décidé, je m'en vais à la chasse au caribou ! ». (Silence). « Oh ! Il y a une ombre... ».

Moi : *Si tu ne te souviens pas de tout, ce n'est pas grave, tu ne me racontes que ce dont tu te souviens.*

M : « Terrifiant ! ... il y a une ombre terrifiante. Est-ce que c'est un caribou ? Non et non, je vais à la chasse au caribou, pas ... au loup, même le loup m'arrêtera pas ! » Tout est noir et voilà une ombre sinistre. « Est-ce que c'est un... caribou ? Est-ce que c'est un caribou ? Non et non ! (Silence). Non et non, c'est Moi je voudrais venir à la chasse au caribou pas au lynx ». Et... voici une ombre immobile, « Est-ce que c'est un caribou ? ou c'est un caribou ! », « Attention, je tire, ... un, deux, trois ». (Silence). Voilà, c'est fait. C'est tout.

Posttest

Un matin, un petit garçon décide de partir à la chasse au caribou. Il met ses moufles douillettes pour ne pas avoir froid aux mains, il enroule une écharpe pour ne pas avoir froid au cou et il met un cache-oreilles pour ne pas avoir froid aux oreilles. Après il met des bottes fourrées pour ne pas avoir froid aux pieds. Il prend des flèches et un arc pour tuer le caribou et un carquois. Et le garçon, il chante en marchant : « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». Et il marche, et il marche. Il arrive sur un chemin, une ombre passe, une ombre menaçante. Est-ce que c'est un caribou ? L'ombre est immense, l'ombre a des pattes poilues et de grosses griffes tout au bout, « Aouhhh », c'est un loup. Le garçon se cache dans un buisson. Mais ce garçon n'a peur de rien. Il pose son arc par terre, il prend un caillou et il crie très fort en jetant la pierre sur le loup : « Non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou pas au loup ». Et il jette la pierre sur la tête du loup. « Paf ! ». Olala, le loup est presque assommé. Le loup n'a plus envie que le garçon le tape. Le garçon est content d'avoir battu le loup et il repart à la recherche d'un caribou en chantant : « c'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ». Il marche, il marche. Il arrive dans une montagne. Tout est brun. Une ombre passe, une ombre inquiétante. « Est-ce que c'est un caribou ? ». L'ombre est marron, l'ombre a des griffes tout au bout, et il fait « Rrrrr ». Le bruit est si fort que le garçon se cache sous un rocher. Son arc tombe par terre. Mais ce garçon n'a peur de rien. Il prend un bout de bois, en criant très fort : « Non, non, non, je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Il tape le dos du lynx, il tape les dents du lynx, il tape, il tape, il tape. « Aie ! Aie ! Aie ! », le lynx gémit. Il a les dents cassées, un œil abîmé et des blessures. Le garçon est content d'avoir battu le lynx et il repart à la chasse au caribou. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ». Il marche, il marche et il arrive dans un grand bois, une ombre passe, une ombre menaçante. « C'est un caribou ? ». L'ombre est immense, l'ombre est poilue, ... qui fait « Grrrr... ». Le bruit est si fort que le garçon monte sur la branche d'un arbre pour pas que l'ours l'attrape. Mais ce garçon n'a peur de rien. Il fabrique une énorme boule de neige. Il jette sur l'ours. En plein dans le mille. L'ours est recouvert de neige, il ne peut même plus bouger. Le garçon est content d'avoir battu l'ours et il repart à la recherche d'un caribou. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même l'ours ne m'arrêtera pas ». Il marche. Il arrive dans une clairière. Une ombre passe. Elle se terre. « C'est un caribou ? » Oui ! C'est un caribou. Le garçon s'approche, s'approche, il prend son arc de dans son carquois avec ses flèches, il vise. Quand le caribou voit l'arc et les flèches, il comprend que le petit garçon veut tuer le caribou. Il tremble. Il pose son arc. Le petit garçon a pitié de ce caribou. Ce petit garçon qui n'a pas eu peur du loup, qui n'a pas eu peur du lynx, qui n'a pas eu peur de l'ours, ce garçon-là a pitié du caribou. Du coup, il pose son arc, ses flèches et son carquois dans la neige, il enlève ses moufles, il les met aux pattes avant, il enlève ses bottes, il les met aux pattes arrière du caribou, il enlève son écharpe, il enroule autour du cou du caribou. Il met son cache-oreilles, il pose sur la tête du caribou et tous les deux sont devenus amis. Le garçon chante : « Je suis rentré de la chasse au caribou, même le froid ne m'a pas arrêté ». Tandis que l'ours, tandis qu'au loup, tandis qu'au lynx, quelqu'un sait où ils sont allés se cacher ? Fin de l'histoire.

Marlon

Prétest

M : Oh, je ne sais plus !

Moi : Ce n'est pas grave. Essaie de me dire ce dont tu te souviens de cette histoire.

M : « Je vais à la chasse au caribou ». Je ne sais plus...

Moi : Ce n'est pas grave Matt, tu me dis vraiment ce dont tu te souviens.

M : Je ne sais plus quel animaux arrive en premier.

Moi : Ce n'est pas grave. Tu me racontes en grand ce qui s'est passé et même si ce n'est pas dans le même ordre que dans l'histoire. Ce n'est pas grave.

M : « Je vais à la chasse au caribou » (silence). « Je vais pas à la chasse au loup, je vais à la chasse au caribou ». (Silence). « Je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». (Silence). « Non, je ne suis pas à la chasse au loup, je suis à la chasse au caribou. Même le loup ne m'arrêtera pas. ». (Silence). Je ne sais plus. (Silence). « Ouh ! Je ne vais pas à la chasse au lynx, je vais à la chasse au caribou. Même le lynx ne m'arrêtera pas ». (Silence) « Ouh ! Je ne suis pas à la chasse à l'ours, je suis à la chasse au caribou. Oh ! Voilà un caribou, je m'approche, il faut que je vise bien ». Après je ne sais plus.

Moi: Qu'est-ce qui s'est passé à la fin de l'histoire ?

M : Il était sur le dos du caribou et après je ne sais plus.

Moi : Tu aimerais dire encore quelque chose d'autre ?

M : Non.

Posttest

Ça se passe dans un pays où il fait froid. C'est au Canada et pi là-bas il fait très froid et pi le garçon, il prend un sac pour manger et boire, il prend aussi [...] un arc et des flèches et pi des flèches dans son carquois et pi il part à la chasse au caribou. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le froid ne m'arrêtera pas ». Dans, dans... je sais plus. Il y a une ombre, elle est immense, c'est un loup. Il sursaute et pi il se cache vite derrière un buisson et pi après il lance son arc et il prend, il prend une... euh... une pierre et il menace le loup. « Non, non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au loup ! ». [...] je sais plus. Après il lance la grosse pierre sur la tête du loup pi il ... il repart à la chasse au caribou. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ». Et il marche, il marche encore il arrive dans la montagne où tout est gris... Une ombre passe, une ombre angoissante, une ombre menaçante et pi après... après il sursaute et il se cache vite derrière un rocher et il prend vite un bâton et il menace le lynx. « Non, non, non et non ! Je ne vais pas à la chasse au lynx, je vais à la chasse au caribou ! ». Après il repart. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même le lynx ne m'arrêtera pas ». Dans les bois, tout est noir, une ombre passe, une ombre angoissante. C'est un caribou ? « Non, non, non et non ! Je vais pas à la chasse à l'ours mais au caribou ! ». Après il part et pi non d'abord il prend une grosse boule de neige et il la lance sur la tête du loup. « Splatch ! ». Et après il repart. « C'est décidé, je vais à la chasse au caribou, même l'ours ne m'arrêtera pas ». Dans la clairière, tout est blanc, une ombre se terre, une ombre... immobile. C'est un caribou ? Et oui, c'est bien un caribou. Et... Après, il s'approche, il s'approche, pi après il ajuste son tir et il vise. Et pi après, il baisse son arc parce qu'il voit le petit garçon, le caribou qu'il veut le tuer, et il dit... [...] Il baisse son arc et pi après il enlève son, son carquois, ses flèches et son arc et pi après il va sur son dos. Et après il part. « Et bien c'est fait, je reviens de la chasse au caribou, même la neige ne m'a pas arrêté ».