



HAL
open science

Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du “ rappel de récit accompagné ”

Marie-France Bishop, Véronique Boiron, Annette Schmehl-Postaï, Carine
Royer

► To cite this version:

Marie-France Bishop, Véronique Boiron, Annette Schmehl-Postaï, Carine Royer. Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du “ rappel de récit accompagné ”. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2017, 55, pp.87 - 107. 10.4000/reperes.1157. halshs-01891031

HAL Id: halshs-01891031

<https://shs.hal.science/halshs-01891031v1>

Submitted on 31 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné »

Understanding narrative texts in the first year of primary school: supervised retelling

Marie-France Bishop, Véronique Boiron, Annette Schmehl-Postaï et Carine Royer



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/1157>

DOI : [10.4000/reperes.1157](https://doi.org/10.4000/reperes.1157)

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Pagination : 87-107

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Marie-France Bishop, Véronique Boiron, Annette Schmehl-Postaï et Carine Royer, « Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné » », *Repères* [En ligne], 55 | 2017, mis en ligne le 22 novembre 2017, consulté le 31 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1157> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1157>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné »

Marie-France Bishop, université de Cergy-Pontoise, laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA, EA 4507), **Véronique Boiron**, université de Bordeaux, laboratoire Épistémologie et didactiques des disciplines (E3D, UMR 5804), **Annette Schmehl-Postai**, université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, EA 2661), **Carine Royer** université de Cergy-Pontoise, laboratoire Paragraphe (EA 349)

Cette étude propose une analyse qualitative de trois séances de rappel de récit choisies afin de mieux cerner les gestes professionnels d'enseignants de cours préparatoire dans le domaine de la compréhension de textes. Les interactions orales lors de ces rappels de récit présentent des caractéristiques communes. Le questionnement de l'enseignant facilite la caractérisation des personnages, vise à expliciter leurs pensées et leurs actions ; les reformulations aident à coconstruire le récit ; l'éclaircissement du lexique guide les élèves grâce à un retour systématique à l'énoncé-source. Ces modalités représenteraient des gestes didactiques fondamentaux étayant la compréhension, notamment pour les élèves les plus en difficulté.

Mots-clés : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), méthode d'enseignement, compréhension, littérature pour la jeunesse, lecture

S'inscrivant à la suite des premiers constats de la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire*¹ (*Lire et écrire au CP*), la présente analyse va s'attacher à mieux cerner les pratiques d'enseignants dans le domaine de la compréhension des textes. Contrairement aux autres domaines du lire-écrire tels que l'écriture ou le décodage la compréhension des textes n'est considérée comme un apprentissage spécifique que depuis la seconde moitié du ^{xx}e siècle. Sa mise en place dans les classes demeure souvent difficile car sa didactique est encore balbutiante. L'objectif de cette recherche est d'observer, à partir de plusieurs séances filmées, les modalités que les enseignants mettent en œuvre et les types d'interactions qu'ils instaurent au cours de séances dédiées à l'apprentissage de la compréhension. Ce sont donc les pratiques enseignantes et plus précisément les gestes

1. Ces premières analyses sont détaillées dans le rapport de la recherche (<<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>>) et ont fait l'objet d'un article dans *Repères*, 52.

d'enseignement qui seront au centre de cette étude. En effet, si l'intérêt pour les pratiques effectives des enseignants s'est considérablement développé depuis une dizaine d'années (par exemple Bucheton, 2009 ; Garcia-Debanc, 2006 ; Goigoux, 2007), l'étude descriptive de l'enseignement de la compréhension dans des classes du début de l'école élémentaire apparaît encore peu explorée malgré quelques travaux précurseurs sur cette question (par exemple Jaubert et Rebière, 2010 ; Sensevy, 2009). Pourtant, connaître ces pratiques au moment de l'entrée formelle dans l'écrit est fondamental pour la formation des enseignants. C'est pourquoi, en observant des séances dédiées à la compréhension des textes dans des classes de cours préparatoire (désormais CP), nous cherchons à connaître la manière dont cet objet à enseigner est actualisé dans différents contextes et s'il existe des constantes dans les pratiques. Pour cela, les séances sélectionnées sont celles qui relèvent de la compréhension d'une histoire lue par le maître, dans trois classes de CP ayant participé à la recherche.

1. Cadre de la recherche

Les premiers résultats de la recherche *Lire et écrire au CP* ont permis de connaître le temps consacré aux activités de compréhension, grâce à une grille de neuf tâches, utilisée par les enquêteurs. Les calculs ont montré que, sur les 131 classes ayant participé à l'étude, le temps d'enseignement consacré aux activités de compréhension² ne représente, en moyenne, que 16 % de la totalité du temps consacré à l'apprentissage du lire-écrire, avec de très fortes disparités entre les classes. De plus, près de la moitié de ce temps est consacré à des tâches écrites, rarement suivies de corrections. Par contre, les activités orales portant spécifiquement sur l'élucidation du sens sont sous-représentées. Les rappels de récit, par exemple, représentent en moyenne 12 % du temps alloué à la compréhension. Le constat est que les tâches de compréhension (rappels de récit, débats, négociations de sens, reformulations, anticipations, élucidation des implicites) qui favorisent l'élaboration d'une représentation mentale (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Van Dijk et Kintsch, 1983), sont peu présentes en moyenne dans les classes observées. De plus, ces tâches d'élucidation du sens sont réparties de manière très inégale sur l'ensemble des terrains de l'étude, ce qui souligne la disparité des pratiques. Certaines tâches n'apparaissent jamais dans près de la moitié des 131 classes.

Par ailleurs, l'étude de l'efficacité des pratiques a mis en évidence différents éléments dans le domaine de la compréhension³. Nous avons observé que le temps consacré à cet enseignement a moins d'importance que le type de tâches sollicitées. En effet, les enseignants qui consacrent en moyenne et de manière globale plus de 35 minutes à toutes les tâches de compréhension, sans distinction, ne sont pas les plus efficaces. Mais, les enseignants qui accroissent la durée de cet

2. Les observations se sont déroulées durant trois semaines réparties sur l'année : la semaine 47 de l'année civile, indiquée S47 (novembre 2013), la semaine 12, indiquée S12 (mars 2014) et la semaine 21, indiquée S21 (mai 2014).

3. Les progrès des élèves en ce qui concerne leur capacité à comprendre des récits lus en autonomie ou entendus ont été mesurés entre le début et la fin du CP.

enseignement de manière sensible tout au long de l'année, en augmentant les tâches orales d'élucidation du sens ou ceux qui consacrent plus de 35 minutes par semaine à ces mêmes tâches facilitent les progrès des élèves. Cet effet est plus particulièrement sensible pour les élèves les plus fragiles. À l'inverse, les tâches individuelles et écrites, pourtant fortement présentes, n'ont aucune incidence sur les progrès des élèves. Il ressort de cette étude que les progrès en compréhension sont liés aux types de tâches proposées dans les classes mais aussi à l'étude de la langue, plus particulièrement au travail mené sur le lexique et sur la morphologie. En effet, le lexique est apparu comme un facteur important de progression des élèves, et plus spécialement pour les élèves ayant des résultats initialement faibles.

Ce paradoxe entre l'efficacité de certaines pratiques et le peu de temps qui leur est accordé est au cœur de cette étude. Il a semblé nécessaire de connaître ce que les enseignants qui facilitent le plus les progrès de leur classe en compréhension pratiquent à l'oral pour permettre aux élèves de se construire une représentation mentale cohérente de ce qui est lu. Par ailleurs, pour ne pas confondre les progrès effectués en compréhension avec la capacité globale à lire qui met en jeu le décodage, nous n'avons pris en compte que les résultats concernant la compréhension de textes entendus, c'est-à-dire la capacité à comprendre un texte que l'on écoute. L'un des postulats de cette étude est que les capacités de compréhension constituent un ensemble de compétences spécifiques qui se développent de manière autonome et précoce (McNamara et Kendeou, 2011) et qui doivent être décrites pour être enseignées en classe. Ces compétences encore rarement analysées par la recherche sont peu travaillées dans les classes. Pour ce faire, nous avons sélectionné trois classes de CP parmi les plus efficaces⁴ dans le domaine de la compréhension des textes entendus, l'une de ces classes est en éducation prioritaire, les deux autres accueillent un public mixte avec un certain nombre d'enfants se trouvant dans des situations socialement précaires.

2. Les séances de rappel de récit

Pour étudier comment la compréhension s'enseigne dans ces trois classes, nous n'avons pas sélectionné les moments de lecture-découverte de textes qui mettent en jeu deux types de compétences : la connaissance du code et la compréhension du texte (Jaubert et Rebière, 2010 ; Riou, 2013 ; Simon, 2007a, 2007b). Ces séances de lecture-découverte de textes entremêlent la reconnaissance ou décodage des mots (avec prise en compte des éléments syntaxiques, sémantiques et orthographiques) et l'élaboration du sens menée collectivement, avec des traitements sémantiques et lexicaux. Après visionnage de quelques séances, notre choix s'est arrêté sur les moments de rappel de récit qui sollicitent de manière assez visible certaines procédures liées spécifiquement à la compréhension. Selon la définition de Brigaudiot (2000), « [l]e rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire

4. L'efficacité des classes a été obtenue en comparant les résultats aux tests de début et de fin de CP, « toutes choses égales par ailleurs ».

qui lui a été lue » (p. 125). Cette définition largement partagée par différents auteurs (par exemple, Boisclair et Makdissi, 2004; Giasson, 1996; Lavigne, Giasson et Saint-Laurent, 2007) n'en précise cependant pas les modalités. Celles-ci sont susceptibles de varier selon les situations.

Trois cas peuvent se présenter, mettant en œuvre des finalités et des modalités différentes. Dans le premier, le rappel de récit permet de vérifier la mémorisation et la compréhension, ce qui signifie que l'histoire a déjà été comprise et que l'on s'assure de ce qui a été conservé par des restitutions le plus souvent individuelles. Dans cette situation, un élève est invité à dire seul ce qu'il a retenu de l'histoire, la finalité est évaluative. Dans un deuxième cas, le rappel de récit peut être enseigné pour lui-même, comme objet spécifique. C'est-à-dire qu'au-delà du travail de compréhension ou d'évaluation, ce sont les compétences narratives, lexicales et la mémorisation de l'ensemble du récit qui sont sollicitées. Le récit rappelé est travaillé de manière systématique par des répétitions et des reformulations qui permettent aux élèves d'apprendre à raconter. Se trouvent ainsi développées, en plus de la compréhension, d'autres compétences langagières (Cèbe et Goigoux, 2013). Enfin, le rappel de récit peut être une restitution collective. Dans ce cas, l'objectif est d'accompagner la compréhension de l'histoire et de conduire à l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Il ne s'agit pas d'évaluer ou de vérifier ce que les élèves ont retenu, mais de coconstruire avec toute la classe le sens du texte. L'attention de tous est centrée sur une tâche commune dont la réalisation dépend de la participation de chacun. Cette activité est accompagnée par l'enseignant, notamment grâce aux reformulations et aux questions qu'il pose, ce qui favorise la mise en relation des éléments du récit et l'élucidation d'implicites ou d'ellipses spatiales ou temporelles. Il s'agit d'un travail collectif qui permet d'élaborer, de discuter et de retenir à la fois les significations locales et le sens global de l'histoire. Tous les élèves participent ainsi à la même tâche dont la finalité est de faciliter la compréhension du texte entendu. Dans les trois cas, le rappel de récit nécessite une réorganisation du texte de départ, comme le rappellent Lavigne, Giasson et Saint-Laurent (2007) : « Faire un rappel de récit ne consiste pas seulement à rappeler le contenu du texte ; cette tâche oblige le lecteur à sélectionner et à organiser les éléments qu'il considère importants dans l'élaboration de sa version personnelle de l'histoire. » (p. 167). Dans ces situations, susciter les rappels de récit nécessite de la part des enseignants la maîtrise d'un ensemble de gestes didactiques en lien avec les objectifs et les finalités qu'ils se sont fixés.

Dans les trois classes de CP ont été choisies des activités relevant du dernier cas, il s'agit de rappels de récit accompagnés ou explicatifs dont la finalité est l'élaboration collective du sens. Pour analyser ces situations de rappel de récit accompagné, nous faisons l'hypothèse qu'il existe, au-delà des situations particulières et des styles de chaque enseignant, des manières de procéder communes, liées à l'objectif initial (élaboration collective du sens) qui induisent des conduites et des contenus similaires. Nous pourrions parler d'un genre professionnel selon le sens donné par Clot et Faïta (2000), c'est-à-dire d'« une sorte de mémoire professionnelle mobilisée par l'action » : « Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de

se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet.» (p.2). Ce genre, historiquement construit (Bishop, 2012), consiste à solliciter les élèves pour qu'ils mettent en mots ce qu'ils comprennent d'une histoire à partir des questions, des reformulations, des attentes des enseignants.

Notre seconde hypothèse est que la mise en œuvre de ce genre professionnel mobilise des gestes particuliers accompagnant l'élaboration de compétences facilitant la compréhension des textes et que ces gestes reposent majoritairement sur le discours ou la gestuelle de l'adulte qui organise l'activité cognitive et interprétative des élèves. Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à raconter, mais surtout d'apprendre à comprendre et à questionner un texte, c'est-à-dire d'adopter une démarche interprétative (Boiron et Bensalah, 2006) : « À partir des éléments narratifs et de leur interprétation, les discours de l'adulte ne visent pas seulement à ce que les enfants restituent l'histoire mais les incitent à mettre en mots de quelles façons ils ont élaboré leurs interprétations à partir de l'implicite des textes. De ce point de vue, l'appropriation du récit n'est pas pensée comme une finalité en soi mais comme une occasion offerte pour développer des conduites réflexives qui aident les enfants à construire une posture d'interprète. » (p. 50).

Les séances de rappel de récit observées ne reposent pas sur le seul discours des élèves, elles sont émaillées de répétitions, de reformulations et de questions des enseignants qui invitent les élèves, de manière collective, à créer un nouveau récit qui met en lumière les éléments implicites et accompagne l'activité inférentielle. Les interactions permettent alors de comprendre et d'interpréter le récit : « [m]ême si dans la reformulation (ou le "rappel de récit") les élèves s'appuient sur des éléments du texte, ils créent jusqu'à un certain point "un nouveau récit" en organisant leur rappel autour de ce qu'ils considèrent être l'information importante du texte. "Redire" le texte leur demande de réorganiser les éléments d'information de façon personnelle et la sélection qu'ils font de ces éléments révèle au maître leur manière singulière de comprendre-interpréter l'histoire. » (Simon, Schmehl-Postai et Huchet, 2015, p. 186).

3. Présentation des classes

Les trois classes de ce corpus ont été choisies car elles font partie des vingt classes dans lesquelles les élèves ont le plus progressé dans le domaine de la compréhension des textes entendus. Pour conserver leur anonymat, nous dénommerons ces classes A, B et C.

La classe A est composée de 23 élèves de CP avec autant de filles que de garçons. L'enseignant qui a 16 ans d'ancienneté dans le métier et 6 ans au CP considère que sa classe est d'un niveau plutôt faible. L'école n'est pas située dans un réseau d'éducation prioritaire, malgré une forte population d'enfants non francophones. Au moment de l'enquête, 9 pères d'élèves sont chômeurs. Le milieu général est considéré comme défavorisé. La classe B est composée de 23 élèves de CP. L'enseignante a 9 ans d'ancienneté dans le métier et quatre ans

au CP. Elle considère que sa classe est d'un niveau plutôt faible bien que l'école ne soit pas située dans un réseau d'éducation prioritaire. Le milieu général est considéré comme défavorisé. Un seul élève est signalé comme appartenant à une catégorie favorisée. La classe C est composée de 17 élèves de CP, avec une répartition presque équivalente entre filles et garçons. L'enseignante a 21 ans d'ancienneté dont 5 ans au CP. L'école est située en REP. L'enseignante juge « très faible » le niveau de cette classe.

Concernant la capacité des élèves à comprendre des textes entendus, les trois classes présentaient en début de CP des performances globalement plus faibles en compréhension de textes entendus que la moyenne de la cohorte. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, la moyenne de la cohorte entière est de 48,7 % tandis que les trois classes se situent en dessous. La moyenne de la classe A était de 37,3 % en début d'année.

Mais, dès la fin du CP, les résultats des élèves de ces trois classes ont largement dépassé ceux atteints en moyenne par les élèves des autres classes de l'étude.

Tableau 1 : Moyennes des trois classes à l'épreuve de textes entendus comparées aux moyennes de l'ensemble de la cohorte sur les deux premières évaluations de l'étude Lire et écrire au CP (la difficulté des épreuves a été adaptée à chaque étape)

	Début CP	Fin CP
Cohorte entière	48,7 %	56,3 %
Classe A	37,3 %	64 %
Classe B	40,1 %	62 %
Classe C	46 %	60 %

De même, ces élèves présentaient, au début du CP, des scores en dessous de la moyenne de l'échantillon pour toutes les évaluations mettant en jeu la compréhension, c'est-à-dire en vocabulaire et compréhension de phrases entendues, comme en atteste le tableau 2 ci-dessous. Ces compétences n'ont pas été testées à la fin du CP mais elles renseignent sur le niveau initial des élèves.

Tableau 2 : Moyennes des trois classes aux épreuves de vocabulaire et de phrases entendues comparées aux moyennes de l'ensemble de la cohorte en début de CP

	Vocabulaire – Début CP	Phrases entendues – Début CP
Cohorte entière	61,5 %	81,4 %
Classe A	56,5 %	71,2 %
Classe B	51 %	76,4 %
Classe C	50,5 %	69,6 %

Les progrès réalisés en cours de CP malgré un niveau de départ relativement faible confirment l'intérêt que l'on peut porter à ces classes pour une analyse des gestes professionnels efficaces dans le domaine de la compréhension.

4. Les gestes professionnels

Lors des séances de rappels de récit accompagnés que nous avons observées, il est apparu que les enseignants des trois classes, pourtant éloignées géographiquement, utilisaient des gestes assez semblables. La première catégorie relève des gestes physiques. Très nombreux, ce sont des aides à la remémoration de l'histoire (mimes, gestes évocateurs, etc.), des incitations à prendre la parole (gestes de relance, d'invitation, pointages du doigt, etc.) et des gestes de gestion de la classe (retours au calme, demandes de silence, gestes d'apaisement, etc.). L'autre catégorie qui sera l'objet de cet article est celle des gestes verbaux. Il s'agit des questions, des reformulations et de tout ce qui relève d'un accompagnement lexical.

Les trois enseignants utilisent fréquemment ces trois types de gestes verbaux, et notamment des reprises des propos des élèves. Il s'agit de reformulations définies par Martinot (2000, p.95) comme « tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, reconnaissable par une similitude de contenu et/ou de forme par rapport à l'énoncé source ». Les reformulations de l'enseignant peuvent porter sur la reprise de son propre énoncé (autoreformulations), ou concerner les énoncés des élèves (hétéroreformulations) (par exemple, Garcia-Debanc, 2006). C'est cette dernière catégorie qui sera analysée ici. Les gestes verbaux de l'enseignant participent à la construction de la représentation mentale du récit par les élèves et facilitent les apprentissages (Jaubert et Rebière, 2010; Volteau et Garcia-Debanc, 2008). Dans le cas de la compréhension, nous supposons que les répétitions, les reformulations et le questionnement vont permettre aux élèves de s'approprier les différents éléments du récit comme les personnages ou la causalité dans le déroulement des actions. Les échanges s'effectuent dans les trois classes selon le même schéma, prenant la forme d'une succession de séquences brèves, sortes de microséquences, constituées de quelques tours de parole. Ces microséquences sont intégrées dans la séance de rappel de récit. Elles sont ouvertes par une question incitant à se remémorer un épisode, à créer des liens ou élucider des éléments du récit. La question initiale est suivie des réponses des élèves qui s'enchaînent et que l'enseignant reprend selon un subtil jeu de feedback qui articule validations et corrections. Dans les trois classes, l'enseignant est au centre de l'activité qu'il orchestre, distribuant la parole et maintenant l'attention sur la tâche. En effet, aucun des trois enseignants ne dévie jamais de la question initiale. Dans chacune de ces microséquences, l'attention est maintenue sur la question de départ tant que celle-ci n'a pas obtenu de réponse jugée satisfaisante. Les gestes professionnels mobilisés dans ces séquences permettent de créer des scénarios d'apprentissage fondés sur une attention conjointe portant sur un même objet, sans s'en éloigner, selon l'analyse de Bruner (1983, p.63).

Voici un exemple de microséquence à la suite de la lecture de *Et pourquoi?* dans lequel s'observe l'alternance de questions, reprises, reformulations et relances qui permettent de saisir les relations de causalité entre les actions. On

y observe un désir de maintenir l'attention sur la tâche à résoudre, en revenant, par les questions, sur le déroulement du récit (cl. A, S21)⁵ :

M : et là ?/qu'est-ce qui s'est passé une fois qu'il l'a mangé/qu'il a avalé ?

E : il a dit et pourquoi ?

M : il a continué et pourquoi ? dans son ventre

E : et après/ça le fatiguait

M : et après/ça le fatiguait encore plus

E : et après/il est allé chez le chasseur

M : attends// attends/Yacine/c'est à vous qu'on demande// alors/comme ça continuait à le fatiguer/à l'énerver/qu'est-ce qu'il a fait alors le loup ?

5. Cinq situations de rappel de récit

Cinq situations de rappel de récit ont été observées⁶. Dans la classe A, ces séances se répètent à peu près une fois par semaine, elles sont ritualisées. Les élèves sont assis par terre ou sur des bancs, autour de l'enseignant qui est installé sur une chaise, dos au tableau, à la manière des regroupements des classes de maternelle. L'enseignant effectue sa lecture en restant fidèle au texte, sans ajouter de commentaires. Deux séances ont été choisies. Au cours de la semaine 47, les élèves écoutent l'histoire *Un loup si bête*⁷. Lors d'une autre séance en semaine 21, deux élèves ont préparé et lu une histoire à toute la classe regroupée autour de l'enseignant. Il s'agit de l'album *Et pourquoi ?*⁸ Dans la classe B, trois situations de rappel de récit ont été observées en semaine 12. L'enseignante travaille à partir du récit *Le Petit Bonhomme de pain d'épices*⁹ qui se trouve dans la méthode de lecture. La disposition de la classe ne change pas particulièrement, les élèves restent à leur place habituelle. L'enseignante est debout et se déplace fréquemment devant les élèves, en mimant, en jouant certains éléments du récit accompagné de mises en voix du texte. La lecture se fait par épisodes et les moments de rappel sont souvent des épisodes d'ouverture de séance pour se remémorer les personnages ainsi que les péripéties du récit. L'intention de cette pratique semble viser le développement de compétences inférentielles. Dans la classe C, l'enseignante pratique de manière régulière et ritualisée des rappels de récit. Les élèves sont assis par terre, face à elle. Les textes des récits travaillés dans la période au cours de séances d'apprentissage de la lecture (reconnaissance globale de mots,

5. Dans les transcriptions, M indique maître ou maîtresse ; E indique élève ; EE plusieurs élèves ; / et// indiquent les pauses. Le soulignement dans les extraits de corpus indique la lecture du texte par l'enseignant.

6. Les séances de rappel de récit ont eu lieu durant les trois semaines étudiées (S47, S12 et S21, cf. note 2). Un exemple issu de la classe A au cours du mois de novembre sera indiqué cl. A, S47.

7. Caputo, N. (1954). *Un loup si bête*. Dans N. Caputo, *Contes des quatre vents*. Paris : Nathan.

8. Van Zeveren, M. (2007). *Et pourquoi ?* Paris : L'école des loisirs.

9. *Le Petit Bonhomme de pain d'épices*. Dans L. Baron et A. Condominas, (2006). *Rue des contes*. Paris : Magnard.

décodage, prise d'indices, etc.) sont affichés. Elle effectue sa lecture par épisodes et sans modification du texte, en montrant au fur et à mesure les illustrations qui correspondent au passage du texte lu. Au cours de la semaine 47, les élèves écoutent l'histoire *Mademoiselle Sauve-qui-peut*¹⁰. Lors de la semaine de 21, l'enseignante lit l'histoire *Le chevalier qui avait peur du noir*¹¹. À la suite de plusieurs passages lus, elle mène un rappel de récit qui peut se terminer par une émission d'hypothèses sur ce qui va suivre.

Dans les trois classes, l'activité de rappel de récit accompagné débute par une présentation de la situation de lecture et de ce qui est attendu des élèves, ou par un rappel de la lecture en cours :

Tableau 3 : présentation de la situation de l'activité de rappel de récit

Classe A	<p>M : je vous demande comme à chaque fois que je vous lis des histoires de bien écouter attentivement//de bien essayer de réfléchir à quels sont les personnages /que font les personnages dans l'histoire /d'accord? /bien</p> <p>[Lecture à haute voix du texte]</p> <p>M : pour l'instant je n'entends rien//j'ai deux ou trois petites questions à vous poser!//quels sont les personnages de cette histoire? /on enlève sa capuche /qui sont les personnages de cette histoire? /Maxime?</p>
Classe B	<p>M : écoutez//je vous demande//de retrouver dans la petite histoire ce que nous dit//ce que dit le petit bonhomme de pain d'épices /il le dit à chaque fois</p>
Classe C	<p>M : alors//qu'est-ce qu'on est en train de lire?</p> <p>E : Mademoiselle Sauve-qui-peut!</p> <p>M : Mademoiselle Sauve-qui-peut! alors//qui est-ce qui peut rappeler un petit peu l'histoire? le début de cette histoire? /Trinidad?</p>

6. Le questionnement

L'élaboration collective du rappel de récit concerne la compréhension de l'histoire de fiction via la caractérisation des personnages, l'explicitation de leurs pensées, de leurs actions. Pour ce faire, les enseignants interrogent les élèves, procèdent à de la lecture d'images, à des relectures de fragments de texte, à des reformulations ou encore à une appropriation lexicale mais également à des moments de décodage du texte, le plus souvent pour valider les propositions effectuées par les élèves.

6.1. Caractérisation des personnages

De manière générale, la majorité des demandes formulées par les trois enseignants portent sur le repérage et la compréhension du caractère, des pensées, des actions du personnage principal, puis des personnages essentiels du récit.

10. Coentint, P. (1999). *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. Paris : L'école des loisirs.

11. Shook Hazen, B. et Ross, T. (1998). *Le Chevalier qui avait peur du noir*. Paris : L'école des loisirs.

Dans la classe C, lors du rappel de récit de *Mademoiselle Sauve-qui-peut* (S47) et de *Chevalier qui avait peur du noir* (S21), l'enseignante questionne les élèves sur le rôle et le caractère des personnages; par exemple :

M : qui est Mademoiselle Sauve-qui-peut ?

M : alors qu'est-ce qui se passe dans cette histoire avec cette petite fille ?

M : comment elle est cette petite fille ?

M : Richard-le-Mouchard / alors qu'est-ce qu'on peut dire de lui ?

Dans la classe B (S12), nous retrouvons ce même type de questionnements concernant le récit *Le Petit Bonhomme de pain d'épices* :

M : je vous demande de vous mettre à la place de ce petit bonhomme de pain d'épices // comment est-il à votre avis ?

M : quelle est l'attitude de ce petit bonhomme de pain d'épices ?

Le rappel de récit permet de verbaliser les pensées, les intentions et les émotions des personnages par le questionnement et la reformulation; par exemple (cl. C, S21) :

M : et qu'est-ce que ça lui fait à lui au chevalier quand il a très très peur ? / qu'est-ce qu'il ressent dans son cœur quand il a très très peur ?

M : et pourquoi il veut savoir le secret ? [...] et c'est quoi le secret de Messire Fred ?

Ou, dans la classe A, à propos des personnages du récit *Un loup si bête* (S47) :

M : mais pourquoi la chèvre lui dit ne me mange pas / mange plutôt un de mes petits chevreaux // Yacine ?

À d'autres moments, les enseignants engagent les élèves à affiner la caractérisation d'un personnage. Par exemple, dans la classe C, l'enseignante leur demande d'explicitier et de justifier une action peu ordinaire en sollicitant leurs expériences ou leurs connaissances (cl. C, S47) :

M : elle lave le cochon / c'est pas très habituel quand même / est-ce que ça se lave un cochon ?

Dans la classe B, en reformulant la proposition de caractérisation par les élèves, l'enseignante exprime une demande d'explicitation et de justification (« Pourquoi ? ») qui oblige les élèves à retourner au texte et à lier leurs propositions à des arguments présents dans le récit (cl. B, S12) :

E : il est fou

M : un peu fofou / oui

E : moitié-moitié

E : moitié intelligent

M : alors // pourquoi tu dis moitié intelligent / et alors l'autre moitié ?

E : bête

M : bête? / pourquoi tu dis bête?

Les discours de ces enseignants de CP montrent que le rappel de récit accompagné concerne la compréhension des personnages au-delà de leur caractérisation. Il s'agit alors d'aider les élèves à se saisir du sens global des actions, des émotions et d'expliciter ce qui les lie (pourquoi a-t-il peur? pourquoi est-il jaloux?).

Ces enseignants aboutissent même en fin de séquence à certaines formes de transposition qui permettent aux élèves d'aller au-delà du texte (cl. B, S12) :

M : est-ce que? // est-ce que nous on aime bien les gens qui se moquent?

EE : non!

M : mais c'est insupportable : / les moqueries/les moqueurs!

Ces types de transposition exigent de l'élève de formaliser des inférences pragmatiques, voire créatives, et de juger de la pertinence de l'interprétation du texte.

6.2. Retour à l'image

Les enseignants des trois classes procèdent également à des retours à l'image : ils accompagnent l'activité de rappel de récit des élèves en montrant les doubles pages au fur et à mesure que le rappel de récit avance, ou ils procèdent ponctuellement à des retours à l'image lorsque des élèves confondent des personnages ; par exemple, lors du rappel du récit *Et pourquoi?* (cl. A, S21) :

M : d'accord/quel est le troisième personnage de cette histoire? / vous m'avez parlé du loup/du petit chaperon rouge et de qui?

E : le géant

M : le géant/c'est un géant?

E : non

E : mais non

E : le chasseur

M : c'est un chasseur /d'accord Mathias//tu peux le montrer le chasseur s'il te plaît pour qu'on le voie//il est là [l'élève le montre]

Lorsque les élèves ne se souviennent plus d'une des actions des personnages, le retour à l'image permet aux enseignants de les aider à reconnaître ou à se souvenir. Par exemple, lors du rappel de récit de *Et pourquoi?* (cl. A, S21) :

M : attends//attends/Yacine/c'est à vous qu'on demande//alors!/comme ça continuait à le fatiguer/à l'énerver/qu'est-ce qu'il a fait alors le loup?/montre-leur l'image pour voir qu'est-ce qu'il a fait//vas-y!

E : après il avait mangé le chaperon rouge

Le retour à l'image est également sollicité pour valider la proposition d'un élève lorsqu'elle est rejetée par un pair qui veut la préciser (manger/avalé) :

M : alors finalement! /qu'est-ce qui s'est passé? /tellement qu'il était énervé / qu'est-ce qui s'est passé? /alors Mathieu! /qu'est-ce qui s'est passé/qu'est-ce qu'il a pu se passer tellement il était énervé? /qu'est-ce qu'il a fait le loup?

E : il l'a mangé

M : il l'a mangé

E : non

M : si

E : avalé

M : ah! /il l'a avalé! //montre l'image où il l'a avalé

E : il l'a avalé//il l'a pas croqué

M : bon /il l'a quand même mangé//il l'a mis dans son ventre

Le retour à l'image permet alors à l'enseignant de la classe A de conclure que le personnage du Petit Chaperon rouge est bien dans le ventre du loup, qu'il a été avalé et non pas croqué.

6.3. Relectures du texte

Le rappel de récit accompagné est également l'occasion de procéder à un tissage entre les mises en mots de l'histoire et les tâches de relecture du texte opérées par l'enseignant afin de valider les propositions des élèves ; par exemple, au cours du rappel du récit *Le chevalier qui avait peur du noir*, cl. C, S21 :

M : alors! il a peur! je vous relis [en lisant] si j'y vais je perdrai ma bien-aimée parce qu'elle pensera que j'ai peur du noir

M : alors je vais vous le relire ce passage! [En lisant] Messire Fred avait également TRÈS peur qu'on découvre sa peur!

Ou afin d'aider les élèves à se souvenir du récit ; par exemple, cl. C, S21 :

M : allez il broie du noir oui mais ce n'est pas là! [En lisant] si je n'y vais pas je perdrais ma bien-aimée parce qu'elle pensera que je ne l'aime pas

Ou encore afin d'aider les élèves à se souvenir du mot précis du texte ; par exemple, rappel du récit *Mademoiselle Sauve-qui-peut*, cl. C, S47 :

M : et la maman/elle est comment? //dans le texte il y a un MOT qui dit que la maman! /qui dit qu'elle est TRÈS énervée /qu'elle est très TRÈS énervée

E : très en colère

M : elle lui dit /y'a écrit sa mère [en lisant] aussi ce matin-là sa mère //est [puis l'enseignante montre le mot sur l'affiche] //EXCÉDÉE //excédée alors excédée vraiment c'est quand on est agacé/ennuyé/enquiquiné : //que vraiment on en a assez! /elle est énervée agacée [puis l'enseignante lit] aussi ce matin-là sa mère/EXCÉDÉE [...]

À d'autres occasions, les enseignants demandent aux élèves de lire eux-mêmes des mots ou des phrases du texte afin de les citer ou de les reprendre en contexte, tels qu'ils sont employés dans le récit écrit. Par exemple, cl. C, S47 (*Mademoiselle Sauve-qui-peut*) :

M : [en montrant l'affiche] là dans le texte! [En pointant une zone dans le texte] allez c'est par ici!/qui est-ce qui peut trouver le mot où il y a écrit [en désignant une élève qui lève la main] vas-y! [Puis l'élève se lève et va montrer les mots sur l'affiche]

6.4. Intentions de l'auteur

De nombreux échanges sont consacrés aux intentions de l'auteur et à l'explicitation des messages adressés aux lecteurs ; par exemple, cl. C, S21 (*Le chevalier qui avait peur du noir*) :

M : qu'est-ce qu'on nous a dit ?

M : Richard-le-Mouchard qu'est-ce qu'il vient faire dans l'histoire ?

Ce type de questionnement aide les élèves de CP à s'intéresser aux intentions que l'on peut prêter à l'auteur, en focalisant leur attention sur le rôle de personnages « secondaires », par exemple. Les enseignants semblent attendre de leurs élèves qu'ils s'engagent dans l'activité de lecture en tant que destinataires impliqués.

Le questionnement des récits mis en œuvre par les enseignants au cours des rappels de récit accompagnés interroge les personnages, leurs actions, les intentions des auteurs, en recourant ponctuellement aux mots du texte ou aux images afin de préciser ou valider les propositions des élèves. Ce questionnement contribue à la coélaboration du sens.

7. Les répétitions et reformulations

Les questions posées aux élèves qui permettent de coconstruire le rappel de récit et d'élucider le sens du texte sont accompagnées, dans les microséquences décrites plus haut, de nombreuses répétitions et reformulations. Celles que nous avons observées peuvent être organisées en deux grandes catégories, d'une part les répétitions qui reprennent à l'identique les mots des élèves, d'autre part les reformulations qui modifient l'énoncé de départ.

7-1. Les reprises en écho

Très souvent, les reprises à l'identique ont pour fonction de valider et d'inviter à poursuivre. Ce sont des feedbacks qui se comprennent grâce à l'intonation : l'enseignant valide ainsi les réponses des élèves. C'est ce que l'on rencontre fréquemment dans les trois classes sous la forme suivante (cl. B, S12) :

E : il est courageux !

M : il est courageux

Certaines reprises en écho sont accompagnées d'un terme de validation, cette structure est la plus fréquente dans les trois classes. Par exemple, cl. A, S47 :

E : c'est le loup!

M : le loup/d'accord

La validation ne porte parfois que sur la partie de la phrase qui a été reprise et qui correspond à la réponse attendue (cl. C, S47) :

E : parce que parce que elle taquine tout le monde

M : elle taquine tout le monde//oui!

Lorsque, dans la classe B, un élève réutilise un mot appris précédemment, la reprise par l'enseignant est une citation de l'énoncé précédent avec un commentaire portant sur cet énoncé (cl. B, S12) :

E : il est moqueur

M : il est moqueur!/tu es très fort!

Les reprises peuvent aussi marquer un désaccord ou une demande de reformulation. Dans ce cas, l'enseignant répète mais manifeste son doute soit par une intonation interrogative, soit par une demande d'explication comme dans cet exemple où se retrouvent les deux procédures (cl. C, S21) :

E : c'est un château qui l'a envoyé

M : un château qui l'a envoyé?/là je ne comprends pas bien ce que tu veux dire

Les reprises en écho facilitent la progression des échanges et la coélaboration du sens du rappel de récit. L'enseignant accepte par la répétition une réponse, mais il attend la suite et sollicite pour cela un autre élève ou pose une nouvelle question. Le phénomène de coconstruction par addition des réponses, répétitions et validations est très visible dans cet extrait (cl. A, S47) dans lequel l'enseignant ajoute assez discrètement deux éléments («lui aussi» et «pour ne pas se faire manger», en gras) qui encouragent la mise en relation des informations :

M : pourquoi a-t-il fait ça Yacine?

E : pour s'enfuir

M : pour s'enfuir/d'accord

E : comme la chèvre

M : comme la chèvre

E : et il a disparu//quand il a tourné il a disparu

M : il a disparu

E : et il a menti

M : et il a menti **lui aussi**

M : Ilies

E : et il est parti pour pas la manger

M : et il est parti le mouton **pour ne pas se faire manger**

EE : manger par le loup

M : d'accord

M : finalement / qui rencontre notre loup?

7-2. Les reprises avec modifications

Dans les scénarios que nous décrivons, les reprises de l'enseignant peuvent apporter des modifications aux énoncés des élèves en corrigeant syntaxiquement ou en faisant des propositions lexicales (en gras), cl. A, S47 :

E : alors elle a continué son chemin

M : alors / **il a poursuivi** son chemin! // très bien

Les reprises avec modifications peuvent se faire par addition favorisant l'élaboration du rappel de récit. Ce procédé est visible dans cet autre exemple où la reprise finale de l'enseignant consiste en une reconstruction à partir des trois formulations précédentes des élèves (cl. C, S21) :

M : il éclaire sa chambre oui! il a peur du noir! comment elle est cette peur? qui peut me dire?

EEE : une peur bleue

M : une peur BLEUE! et qu'est-ce que ça lui fait à lui au chevalier quand il a très très peur? qu'est-ce qu'on nous a dit? qu'est-ce qu'il ressent dans son cœur quand il a très très peur? [silence de 4 secondes]

E : ça fait s'entrechoquer ses genoux

M : il a une peur bleue qui lui fait S'ENTRECHOQUER les genoux très bien! et puis autre chose! il ne fait pas que trembler! il a autre chose aussi

E : il a le cœur qui bat

M : **il a le cœur qui bat! c'est une peur bleue qui lui fait battre son cœur et s'entrechoquer les genoux**

Certaines reprises avec modification peuvent avoir pour but de solliciter une explication ou un ajout comme au cours de l'échange suivant dans lequel l'enseignant veut approfondir la compréhension des élèves en ne conservant qu'une partie de la réponse pour conduire les élèves à prendre en compte un élément important, le mensonge (cl. A, S47) :

E : elle a pas envie de se faire manger

M : elle n'a pas envie de se faire manger

E : alors elle a menti au loup / elle s'est enfuie / elle n'a pas donné ses bébés

M : ah / elle **a menti au loup** / elle s'est enfuie / elle en a profité pour s'enfuir // et est-ce qu'elle lui a rapporté un petit chevreau?

Les reprises avec ajout peuvent être la prise en charge par l'enseignant de ce qu'il fallait répondre. Ce peut être le moment où l'enseignant reformule ce qui a été compris, ce qui permet de mener plus loin la discussion (cl. B, S12) :

E : c'est//ça veut dire qu'il est plus malin

M : très bien Basile/il veut dire qu'il est très malin/et qu'il est plus malin/mais plus malin que qui?

E : plus malin//que les hommes//que les hommes

M : que les hommes/que le petit vieux et la petite vieille [...]

Ces procédés de questionnement, de répétition et de reformulation sont très présents dans les cinq séances observées. Ils permettent aux enseignants de rendre visibles les procédures de compréhension mises en œuvre par les élèves. Les gestes verbaux accompagnent non seulement l'élaboration du sens de l'histoire, mais également les différentes activités lexicales constamment mises en œuvre dans ces classes lors des séances de compréhension.

8. L'accompagnement lexical

Un ensemble de gestes présents chez les enseignants observés correspond à ce qu'on pourrait nommer « l'accompagnement lexical ». Tous ces épisodes de rappel de récit sont ponctués de moments d'accentuation sur le lexique des textes supports. Globalement, deux grandes perspectives peuvent être distinguées dans cet ensemble de gestes : il s'agit ou bien d'une perspective à proprement parler *sémasiologique* – l'enseignant incite à étudier la signification d'un mot en partant du signe vers le concept –, ou bien d'une perspective *onomasiologique* lors de laquelle la classe thématise un concept pour aller vers un terme spécifiquement employé dans le texte en débat.

Les objectifs d'apprentissage liés à ces deux gestes fondamentaux sont la compréhension fine de nouvelles entités lexicales rencontrées en contexte, mais aussi la mémorisation de mots tels qu'ils ont été employés par un auteur pour une situation précise. La distribution et la valorisation des approches varient de manière assez significative dans les trois classes de notre étude.

La démarche consistant à se fonder sur la dénomination est présente dans les trois classes observées. Ainsi, dans la classe A (S47), l'enseignant reprend la formulation du texte pour retrouver le terme précis et il en donne la définition :

E : tu peux prendre de mes petits

E : de mes *passereaux...

M : de mes petits?

EE : chèvre//chevreaux

M : alors qu'est-ce que c'est un chevreau?

E : c'est le bébé

M : laisse parler tout le monde

E : c'est le bébé de chèvre

M : alors les chevreaux ce sont les petits des chèvres//d'accord.

Dans la classe B, l'enseignante met en place une démarche très interprétative et sollicite les élèves sur le plan des significations contextuelles, dans un souci d'initier au jeu d'identification et de distanciation (Dufays, 2014). Très exceptionnellement, elle peut demander de redire le libellé exact du texte original (« et qu'est-ce qu'il dit d'autre? qu'est-ce qu'il dit d'autre?//il dit ça//mais il ajoute//vas-y») ou alors mettre en valeur formellement un mot qui a été longuement thématiqué et interprété (« et on va entourer le mot "moqueur" // je suis d'accord avec vous»). La sémasiologie est un procédé récurrent dans la classe : prenant la formulation du texte comme point de départ, l'enseignante questionne les élèves sur le sens de l'expression « sac à malices » (S12) :

M : un sac à malices! qu'est-ce que c'est ça veut dire/ça/je suis un vrai sac à malices?

E : comme une valise!

M : non/ce n'est pas une valise

E : c'est//ça veut dire qu'il est plus malin

M : très bien Basile!/il veut dire qu'il est très malin/et qu'il est plus malin/mais plus malin que qui?

De manière différente, les trois enseignants mettent en place des démarches consistant à s'appuyer sur le sens pour les mettre en relation avec les désignations, dans une perspective onomasiologique.

Dans la classe A, l'enseignant reprend plusieurs fois le mot nouveau du texte après sa définition et veille à bien « imprégner » la classe de l'adjectif en question (S47) :

M : parce qu'il croit tout ce qu'on lui raconte//comment est-ce que l'on appelle quelqu'un qui croit tout ce qu'on lui raconte/même quand ce n'est pas vrai?

[...]

M : il y a un autre mot//moi je crois qu'il y a un autre mot//on dit que c'est quelqu'un de **naïf**//il est **naïf**//ça veut dire/on lui raconte n'importe quelle bêtise de toute façon/il la croit

E : et en plus

M : que ça soit vrai ou pas//il est **naïf**//voilà

E : il est **raïf*

M : **naïf**//ce n'est pas le même mot//vous essayez de vous en souvenir? **Naïf**

Dans la classe C, S47, la perspective onomasiologique domine; elle semble constituer le fil rouge du rappel de récit :

M : quels sont les mots qui sont employés dans l'histoire pour dire comment elle est cette petite fille? quel est le mot de l'histoire?

M : dans le texte il y a un MOT qui dit que la maman//qui dit qu'elle est TRÈS énervée

M : c'est quoi le mot du texte?

L'enseignante met un accent fort sur cette volonté de réemployer les termes exacts du récit, et ce faisant sur la mémorisation des mots choisis par l'auteur (qu'elle demande parfois d'identifier dans le texte pour les épeler ou les noter au tableau). Cette attitude est néanmoins ponctuée de certaines parenthèses sémasiologiques. Ces approches définitoires se positionnent :

– soit en fin d'épisode onomasiologique et valident ce temps de recherche du « mot exact » (« *espigle* ça veut dire qu'elle a envie de jouer » ; « tu *M'HORRIBLES!* oh! ça veut dire qu'elle est très agacée! qu'elle est très énervée! » ; « *excédée* alors *excédée* vraiment c'est quand on est agacé/ennuyé/enquiquiné!/que vraiment on en a assez! », cl. C, S47);

– soit à partir de propositions des élèves qui relèvent un mot nouveau sans questionner explicitement sa signification. L'enseignante reprend le mot et demande aux élèves le sens en contexte de cette occurrence. Pour les aider, elle peut être amenée à pointer la possibilité de remplacer le mot inconnu par un synonyme (cl. C, S21) :

E : et ben Richard il a il a des failles

M : alors c'est quoi cette *faille*? c'est quoi cette *faille*? comment on peut dire *faille* aussi pour comprendre ce que ça veut dire *faille*? une *faille* on peut dire?

E : une feuille

M : non une *faille* c'est quoi? on l'a dit

E : ça veut dire une faiblesse

M : une faiblesse d'accord! il a une faille il a peur du noir! ok

Dans la situation suivante, une expression idiomatique est illustrée par des définitions synonymes :

E : [...] il met les pieds dans le plat pour savoir

M : il met les pieds dans le plat! qu'est-ce que ça veut dire Mohamed/il met les pieds dans le plat? ça veut dire qu'il rentre dans l'assiette? non!/qu'est-ce que ça veut dire il met les pieds dans le plat?

[...]

Et voilà! il met les pieds dans le plat! il dit quelque chose qu'il faudrait qu'il ne dise pas! qui gêne!/qu'ils n'ont pas envie d'entendre! ok

L'accompagnement lexical est bien présent dans les trois classes, il constitue l'un des invariants des séances de rappel de récit accompagné. Les enseignants alternent les deux démarches : celle qui est fondée sur la dénomination et celle

qui repose sur la signification des mots. Mais dans tous les cas, il s'agit d'un geste didactique important qui favorise les acquis lexicaux et contribue ainsi aux progrès des élèves dans le domaine de la compréhension.

9. Conclusion

L'observation de séances de rappel de récit dans trois classes de CP, centrée sur les gestes didactiques des enseignants, a rendu visible un mode d'action récurrent que nous avons qualifié de « rappel de récit accompagné » dans lequel l'accompagnement mis en œuvre est central. Les trois enseignants organisent des microséquences, sortes de scénarios langagiers au cours desquels les échanges verbaux permettent de coconstruire le sens du texte. Ils accompagnent ainsi de manière très suivie et progressive leurs élèves. Ces moments sont initiés le plus souvent par des questions permettant de faire émerger les relations causales entre les actions des personnages, les événements et le déroulement de l'histoire. Les réponses des élèves sont reprises et reformulées par les enseignants qui conduisent ainsi de front, l'explication et la remémoration de l'histoire jusqu'à son terme. Les accompagnements lexicaux occupent une place importante dans ces échanges, l'enjeu étant à la fois d'affiner la compréhension d'entités lexicales en contexte et d'enrichir le vocabulaire de chacun. Les échanges qui se déroulent selon ces scénarios d'apprentissage mettent en jeu un ensemble de gestes qui favorisent la réussite des élèves dans le domaine de la compréhension. L'analyse de ces gestes met en évidence l'efficacité d'un enseignement de la compréhension au cours de séances où les procédures sont construites collectivement et rendues visibles par l'accompagnement verbal du maître. En observant ces séances dans les trois classes, nous avons remarqué l'existence de manières de procéder communes aux trois enseignants, à partir d'un même objectif. Cette remarque viendrait conforter notre première hypothèse sur l'existence d'un genre professionnel dont la description serait utile en formation. De plus, nous avons pu constater que ce genre professionnel mobilise des gestes qui reposent majoritairement sur le discours de l'adulte et organisent l'activité cognitive et interprétative des élèves, ce qui était notre seconde hypothèse. Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à raconter, mais surtout d'apprendre à comprendre et à questionner un texte. Au-delà de ces premiers constats déjà concluants, les modalités de l'accompagnement seraient à vérifier dans d'autres classes pour pouvoir décrire, en-dehors des styles individuels, des scénarios génériques composés d'éléments invariants qui constitueraient des aides pour les élèves les plus en difficulté dans le domaine de la compréhension.

Bibliographie

- 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.
- BISHOP, M.-F., CÈBE, S. et PIQUÉE C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères*, 52, 15-38.

- BOIRON, V. et BENSALAH, A. (2006). Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle. Analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations. *Mélanges CRAPEL*, 29, 41-54.
- BOISCLAIR, A. et MAKDISSI, U. (2004, aout). *Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.
- BRIGAUDIOT, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.
- BRUNER, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- DUFAYS, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, 1, 133-150.
- GIASSON, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70. Récupéré de <<http://educationdidactique.revues.org/232>>.
- GOIGOUX, R. (dir.). (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages*. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>>.
- GARCIA-DEBANC, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique Étude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. Dans B. Schnewly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés* (p. 111-141). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. <<https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0111>>.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2010). Formes scolaires et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : « La lecture-découverte de texte narratif » au CP. *Travail et formation en éducation*, 5. Récupéré de <<http://tfe.revues.org/1189>>.
- KINTSCH, W. et VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

- LAVIGNE, J., GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (2007). Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 165-179.
- MARTINOT, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 140, 92-123.
- MCNAMARA, D. et KENDEOU, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33-46.
- RIOU, J. (2013). Quels sont les indicateurs qui permettent à l'enseignant de réguler son activité? La situation de découverte de texte au cours préparatoire (mémoire de master 2 non publié). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- SENSEVY, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 168, 39-58. Récupéré de <<http://rfp.revues.org/1734>>.
- SIMON, F., SCHMEHL-POSTAÏ, A. et HUCHET, C. (2015). Le *Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire. *Repères*, 51, 177-191.
- SIMON, F. (2007a). Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves lors d'une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire. *Repères*, 36, 77-99.
- SIMON, F. (2007b). La découverte d'un texte au cours préparatoire : une gestion de contraintes dans un système tensionnel. Pour progresser dans la compréhension des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire. *Recherches en éducation*, 3, 139-162.
- VAN DIJK, T. A. et KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY : Academic Press.
- VOLTEAU, S. et GARCIA-DEBANC, C. (2008). Chapitre 2. Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 191-212). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de <<http://www.cairn.info/le-developpement-des-gestes-professionnels--9782804159511-page-191.htm>>.