

## RESTITUTION DE RÉCIT

### Lire et imprimer les analyses

**Soisic Bozec**

**Professeur des écoles, maître formateur**

**Ecole Marcelin, Nîmes**

### Présentation de la classe 44''

Ce dispositif est mis en place depuis trois ans dans plusieurs classes ; initialement en début de CE1, il peut se concevoir jusqu'en CM2, en adaptant la difficulté des textes. L'expérience a d'abord été conduite sur des classes de CE1, en début d'année scolaire, avec des enfants qui n'étaient pas encore des lecteurs experts et, pour certains, maîtrisaient mal l'écriture.

La classe présentée dans le film est une classe de CE1/CE2, en fin d'année scolaire, située en Zone d'Education Prioritaire, dans un quartier sensible. Les élèves sont, pour bon nombre d'entre eux, issus de l'immigration et le français n'est pas toujours leur langue première. Ils sont quasiment tous lecteurs et maîtrisent à peu près l'écriture à cette période de l'année scolaire.

### Dispositif 2' 10''

L'objectif est la restitution par les enfants d'un récit entendu en lecture magistrale.

Qu'est-ce qu'une restitution de récit ?

C'est raconter à l'ensemble de la classe de la manière la plus complète et la plus fidèle et la plus performante possible une histoire entendue.

La séquence est construite autour de 5 à 7 récits de difficulté croissante, chaque récit occupant deux à trois séances. Les séances sont hebdomadaires.

La séance présentée en ligne est la deuxième sur un récit intitulé « poule coquette », suivie de la troisième séance, la restitution du récit à des enfants du CP.

Dans une première séance, les élèves avaient découvert l'histoire et pour en garder mémoire certains avaient pris des notes., ce qui peut paraître ambitieux à ce niveau-là, mais qui est largement faisable comme on peut le voir dans la vidéo.

Les enfants s'étaient entraînés dans cette première séance à restituer l'histoire, mais étant donné sa complexité, une deuxième séance est devenue nécessaire avant une restitution au CP. Dans cette deuxième séance, je lis l'histoire, les enfants ont sous les yeux leurs notes prises lors de la première séance, ils les complètent en écoutant ma lecture.

Dans un deuxième temps, les enfants se retrouvent par petits groupes et modifient ou refont une affiche élaborée aussi en séance 1.

Cette affiche sera le support aide-mémoire de l'enfant qui viendra restituer l'histoire.

Dans un troisième temps, un enfant vient restituer devant la classe en s'aidant de l'affiche

produite par son groupe.

A l'issue de sa prestation, il s'auto évalue puis il est évalué par ses camarades.

Plusieurs enfants viennent restituer à tour de rôle ; les deux meilleurs conteurs sont alors élus par la classe pour aller raconter l'histoire aux CP.

La troisième séance ne concerne que les enfants élus et leur groupe : je leur lis une troisième fois l'histoire et ils modifient ou rédigent éventuellement une nouvelle affiche aide mémoire.

Puis, ils vont raconter l'histoire à des enfants du CP regroupés à la BCD.

### **Choix des textes 2' 09''**

Le choix des textes a été délicat. Plusieurs essais infructueux m'ont permis de « doser » les difficultés. Certains textes contenaient un vocabulaire trop difficile pour des enfants de sept ans, d'autres, mettaient en scène des personnages qui n'accrochaient pas leur attention (des végétaux par exemple).

Les textes choisis sont des récits de littérature de jeunesse et des contes qui ont tous des points communs.

Ils sont suffisamment courts pour être lus par l'adulte en quelques minutes.

Ils sont susceptibles d'engendrer la nécessité d'une trace écrite pour pouvoir les restituer grâce à plusieurs éléments :

D'abord, ils ont une structure répétitive, c'est à dire : une situation initiale + la répétition d'actions et de dialogues + une situation finale avec une chute moralisante, et, enfin, un « refrain » modulable d'un personnage à l'autre ;

Ensuite, ils ont un vocabulaire spécifique (animalier, bucolique, avec des expressions anciennes ou tournures propres comme ici : « Ce n'est certainement pas pour accrocher à ta...mais pour accrocher à mon... » avec la variable de l'adverbe ;

Aussi, ils ont une alternance de narration, de dialogues et de descriptions qui jouent chacun un rôle spécifique que l'enfant pourra distinguer ;

Enfin, ils ont de l'humour, de situation ou de langage, qui est un des éléments indispensables du récit pour capter un auditoire.

Les premiers textes lus en début de dispositif sont simples pour que la mémoire immédiate des enfants suffise à leur permettre de les mémoriser. Ils n'appellent pas réellement d'écrits intermédiaires. J'établis ainsi un rituel, une habitude, une dédramatisation de la situation.

A partir du troisième récit, le texte devient plus complexe, le nombre de personnages augmente considérablement, les formules répétitives ne sont pas évidentes. Ainsi, les enfants sont amenés à mettre en oeuvre de nouvelles stratégies pour pouvoir fixer ce que la mémoire immédiate n'est plus capable de stocker.

### **Articulation écrit-oral, plusieurs sortes d'oraux 3' 17''**

Les objectifs premiers de ce dispositif visaient des compétences orales : l'oral socialisant, l'oral pour apprendre, mais aussi, l'oral à apprendre.

Au départ, l'écrit était simplement conçu comme une aide à la verbalisation, il

n'était pas imposé, l'écrit a pourtant été décisif pour la réalisation de la tâche, il a été proliférant, diversifié, évolutif et très ciblé.

Les oraux produits ont largement atteint les objectifs premiers :

Tout d'abord, ma lecture théâtralisée et l'écoute des élèves ont été importantes car mes intonations, mes accentuations ou mes pauses découpent l'essentiel et structurent l'histoire : la suite des animaux, les formulettes dites sur un ton particulier, des mots importants dits plus fort ou bien détachés, les paroles des personnages bien mises en valeur. Ma deuxième lecture est entendue différemment, l'écoute est plus sélective, plus appropriée à la collecte d'informations nouvelles ou ayant échappé lors de ma première lecture.

Le second temps d'oral est dans la négociation au sein du groupe; les enfants opèrent une explicitation des éléments non compris et la remémoration de détails ; à cela s'ajoutent des négociations le plus souvent sur l'écrit qui doit être produit : qu'est-ce qu'on met ? dessin ou texte ? Quels éléments garde-t-on ? parfois sur des éléments orthographiques. Comme on le constate dans le film, les enfants doivent « se mettre d'accord » sur l'écrit qui servira à l'un d'entre eux pour restituer sans qu'ils sachent à l'avance lequel sera choisi. La démarche est coopérative.

Le troisième temps d'oral est la restitution de récit à proprement parler. En effet, c'est une prise de risque pour beaucoup d'enfants, mais elle est mesurée car il ne s'agit pas d'une création mais d'une restitution. Chaque élève modifie un peu la version par des oublis, des raccourcis, des ajouts, qui parfois sont conservés de restitution en restitution, on trouve aussi des traits d'oralité comme le redoublement du sujet, l'hippopotame « il », mais aussi des formules entières mémorisées et restituées fidèlement. Malgré cette hétérogénéité les formules se fixent progressivement et le récit devient de plus en plus complet. On le constate de manière évidente sur le film pour la prestation de Bilel dans la différence qualitative de ses restitutions, la première devant la classe et de la seconde devant les CP, dans cette dernière, le plaisir vient se joindre à l'aisance, ce qui n'est pas le cas la première fois.

Le dernier moment d'oral est celui de l'auto-évaluation suivi de l'évaluation par les pairs. Il porte essentiellement sur le débit, la hauteur de voix, la fluidité et l'élocution, mais aussi sur des aspects extralinguistiques : l'attitude, la station debout ou assise, la bonne ou mauvaise utilisation de l'affiche.

J'ai pu constater que les performances langagières s'améliorent tout au long du dispositif quel que soit le niveau initial des enfants.

### **Articulation écrit-oral, plusieurs sortes d'écrits 3' 32''**

Au début de l'expérimentation de ce dispositif, il n'avait pas été envisagé que les enfants prennent des notes. Ils devaient mémoriser l'histoire puis utiliser l'écrit seulement lors de la phase de travail de groupe par l'élaboration de l'affiche aide-mémoire. Avant la deuxième lecture d'un texte plus difficile un enfant m'a demandé de pouvoir écrire pour ne pas oublier. L'opportunité était trop belle et j'ai ensuite proposé systématiquement, à ceux qui le souhaitent, de pouvoir disposer d'une feuille pour les aider à se souvenir, sans pour autant induire un mode de prise de notes.

C'est ainsi que je le propose désormais à chaque fois.

Les prises de notes des enfants peuvent être très variées : certains font un dessin, d'autres écrivent le début de l'histoire puis renoncent, d'autres dessinent les personnages, d'autres mêlent dessins et écrit, certains écrivent des mots qui leur semblent importants comme le nom des personnages, des mots à effet sonore, des verbes d'action. Les enfants prennent progressivement conscience que tous les écrits ne se valent pas pour une tâche donnée.

Dans la phase de travail de groupe, les notes personnelles sont mises en commun et sont alors un facteur d'évolution pour les équipiers qui peuvent s'approprier les stratégies.

Elles sont évolutives. La répétition sur plusieurs séances du dispositif avec le même texte permet aux enfants d'affiner leur compréhension et d'intégrer la structure du récit.

Lors de la deuxième séance, je donne le choix aux élèves soit de compléter leurs notes, soit d'en prendre de nouvelles. Je laisse à chacun le temps de se relire. Les enfants choisissent en grande majorité de compléter les notes précédentes, comme on peut le constater sur le film.

Là encore, chacun invente sa stratégie : notes à la suite des premières ou restructuration par ajouts, cloisonnement ou superposition.

L'affiche produite au sein du groupe évolue aussi au cours du dispositif.

Au début, les enfants sont tentés de restituer intégralement le récit à l'écrit et parviennent rarement au bout de leur tâche. Cette réécriture du récit se révèle ensuite, lors de la restitution, inadaptée, voire gênante. Ils prennent conscience rapidement de l'inadaptation de leurs écrits.

Le temps limité du travail de groupe (15 minutes) oblige aussi les enfants à trouver d'autres stratégies. En effet, pris par le temps, des groupes qui avaient commencé une écriture narrative de l'histoire, l'interrompent et passent à la liste des personnages. Ce changement va montrer la prise de conscience du rôle réel de cet écrit.

La négociation dans le groupe apparaît, dans les écrits collectifs, de trois façons :

La première révèle l'influence d'un membre du groupe, son écrit individuel servira alors de base à l'écrit collectif.

La deuxième montre un compromis entre deux stratégies, avec la cohabitation de dessins et de textes par exemple.

La troisième, plus tardive, donne naissance à un nouvel écrit original, intégrant certes les notes individuelles mais dans une structure neuve créée par le groupe.

Dans le film, les écrits collectifs montrent tous un système de colonnes qui s'apparente au tableau à double entrée. Cette uniformité vient du fait, d'une part, qu'il s'agit d'une classe de CE1/CE2 en fin d'année scolaire, qui maîtrise déjà ce type d'outil et, d'autre part, qu'un enfant a décrété, en début de dispositif, qu'il fallait faire des colonnes, que l'outil s'est avéré assez performant et a donc été adopté par presque tous.

Ces écrits ont pu voir le jour par la liberté même qui leur avait été donnée et parce qu'ils étaient de simples outils, construits par les enfants eux-mêmes, surtout ils n'étaient pas évalués, ils devaient simplement permettre de soutenir l'oral, ce que l'on appelle des écrits réflexifs ou intermédiaires.