



HAL
open science

Sciences et récit à l'école maternelle : création d'un récit, construction de connaissances et médiations langagières en classe

Catherine Triquet

► **To cite this version:**

Catherine Triquet. Sciences et récit à l'école maternelle : création d'un récit, construction de connaissances et médiations langagières en classe. Linguistique. 2010. dumas-00562028

HAL Id: dumas-00562028

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00562028v1>

Submitted on 2 Feb 2011

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.



Sciences et récit à l'école maternelle :

Création d'un récit, construction de connaissances et médiations langagières en classe.

**Nom : TRIQUET
Prénom : Catherine**

UFR de sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité: **didactique du français langage et littérature**

Sous la direction de FRIER CATHERINE

Mots clés : école maternelle, langage, récit de fiction scientifique, construction de connaissances

Résumé :

Montrer l'apport des interactions langagières à l'école maternelle pour aider à la construction de connaissances tel est l'objectif de ce mémoire.

La première partie présente les recherches actuelles en matière de langage. Elle étudie comment les enfants apprennent à parler et entrent dans la lecture et dans l'écriture. Les objectifs de l'école dans ces domaines sont précisés. Cette partie définit également le concept du récit scientifique qui est au centre de l'expérimentation.

La seconde partie décrit le cadre de l'expérimentation qui se déroule en grande section d'école maternelle, les élèves doivent élaborer un récit de fiction scientifique.

Enfin la troisième partie analyse le contenu du livre produit, l'entrée dans le monde de l'écrit, et les interactions langagières. L'accent est mis sur l'étayage de l'adulte. L'acquisition d'un lexique spécifique et la construction des connaissances scientifiques sont évaluées à l'issue de la rédaction et de la lecture du livre produit par les élèves.

Keywords: nursery school, language, science fiction story, construction of knowledge

Abstract :

Show input language interactions at the nursery school to help with the construction of such knowledge is the objective of this memory.

The first part presents current research in language. It examines how children learn to speak and come in reading and writing. Objectives of the school in these areas are specified. This part also defines the concept of the scientific story that is at the centre of experimentation.

The second part describes part of experimentation that takes place in large section of nursery school, students must develop a science fiction story.

Finally the third party scans the contents of product book, entering the world of writing, and language interactions. Emphasis is placed on the shoring of the adult. Any specific vocabulary acquisition and construction of scientific knowledge are evaluated at the end of writing and reading book produced by students.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p.1
PARTIE 1 : Données théoriques.....	p.3
1 Langage oral	p.3
1.1 Définition du langage oral	p.3
1.2 Comment les enfants apprennent à parler ?.....	p.4
1.3 L'école maternelle et l'apprentissage du langage.....	p.6
1.3.1 Le rôle de l'école.....	p.6
1.3.2 Les instructions officielles.....	p.8
1.3.3 Situations de classe.....	p.9
1.4 Liens langage oral et langage écrit.....	p.10
2. Le langage écrit.....	p.12
2.1 La lecture.....	p.12
2.1.1 Définition de la lecture.....	p.12
2.1.2 La lecture dans les instructions officielles.....	p.14
2.1.3 La littérature de jeunesse.....	p.15
2.2 L'écriture.....	p.18
2.2.1 Définition de l'écriture.....	p.18
2.2.2 L'écriture dans les instructions officielles.....	p.20
2.2.3 Interactions lecture – écriture.....	p.20
2.2.4 Situations de classe.....	p.23
3 La fiction scientifique.....	p.26
3.1 Définition : le récit.....	p.26
3.2 Le récit de fiction scientifique.....	p.27

3.3 Ecrire pour apprendre ?.....p.30

3.3.1 Définitions.....p 30

3.3.2 Exemples d'expériences.....p.31

4 Problématique.....p.33

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

1 Le cadre de l'expérimentation..... p. 35

2 Les supports utilisés pour l'expérimentation..... p. 36

3 La séquence et le recueil des données.....p. 38

PARTIE 3 : ANALYSE

1 Le livre produitp.40

2. La raison graphique.....p.44

2.1 Cadre de l'analyse.....p.44

2.2Les représentations du loup.....p.46

2.3La lecture des documentaires.....p.47

2.4La carte d'identité du loup.....p.48

2.5Le synopsis du récit.....p.49

2.6 L'écriture du récit.....p.50

2.7 La réécriture du récit.....p.51

2.8 Construction du principe alphabétique.....p.52

3 L'étayage des conduites langagières.....p.54

3.1 Cadre de l'analyse.....	p.54
3.2 Enrôlement et encouragement des élèves.....	p.54
3.3 Maintien de l'orientation.....	p.55
3.4 Présentation de modèles.....	p.56
4 Le lexique.....	p.57
4.1 Cadre de l'analyse.....	p.58
4.2. Le lexique dans les représentations initiales sur le loup	p.58
4.3 Le lexique dans la séance de lecture avec les documentaires.....	p.59
4.3.1. Lexique : « tanière » et « territoire ».....	p.59
4.3.1.1 L'utilisation du lexique par les élèves.....	p.61
4.3.1.2 Rôle de l'enseignante : étayage et recherche de la précision lexicale.....	p.61
4.3.2 Lexique : « meute » et « loup dominant ».....	p.62
4.3.2.1 L'utilisation du lexique par les élèves.....	p.63
4.3.2.2 Rôle de l'enseignante : explication de nouveaux mots et présentation de modèles.....	p.64
4.3.3 Synthèse.....	p.65
4.4 Le lexique dans le synopsis.....	p.65
4.4.1 L'utilisation du lexique par les élèves.....	p.66
4.4.2 Rôle de l'enseignante : enrôlement et maintien de l'orientation.....	p.66
4.4.3 Synthèse.....	p.67
4.5 Le lexique dans l'écriture et la réécriture.....	p.67
4.5.1 Lexique « loup dominant » et « meute ».....	p.69
4.5.1.2 L'utilisation du lexique par les élèves.....	p.69
4.5.1.3 Rôle de l'enseignante : présentation de modèles.....	p.70
4.5.2 Lexique « louve » et « louveteau ».....	p.71

4.5.2.1 L'utilisation du lexique par les élèves et rôle de l'enseignante.....	p.71
4.5.3 Lexique « tanière ».....	p.72
4.5.3.1 L'utilisation du lexique par les élèves et rôle de l'enseignante.....	p.72
4.6 Evaluation finale du lexique.....	p.73
5 La construction des notions scientifiques.....	p.75
5.1 Cadre général.....	p.75
5.2. Les élèves énoncent leurs connaissances.....	p.75
5.3. Les interventions de l'enseignante.....	p.77
5.3.1 Les questions de l'enseignante.....	p.77
5.3.2. L'apport d'information fournit par l'enseignante.....	p.80
5.3.3. Valorisation des propositions des élèves.....	p.82
5.3.4. Synthèse.....	p.83
5.4 Résultats du questionnaire.....	p.84
SYNTHESE ET CONCLUSION.....	p.85
BIBLIOGRAPHIE.....	p.88

INTRODUCTION

A l'école maternelle les élèves sont confrontés à de nombreux écrits et sont parfois invités à produire de courts récits. Pourtant les élèves ne savent pas encore lire et écrire au sens littéral du terme : ils ne savent ni déchiffrer ni encoder, mais ils sont à un âge où s'ébauchent les premiers comportements de lecteurs et de scripteurs. Ecouter des histoires, lire des documentaires et acquérir des connaissances, écrire pour apprendre par la mise en position de scripteur pour construire des connaissances scientifiques voilà l'objet de ce travail de recherche.

Le pari engagé, par la création collective d'un récit de fiction scientifique, est de plonger les élèves dans le monde de l'écrit aussi bien en tant que récepteur-lecteur d'albums documentaires qu'en tant que producteur d'écrit par la conception et la réalisation d'un récit.

Le cadre conceptuel de la réalisation de narration scientifique a été décrit et étudié à différents niveaux de la scolarité (Cohen-Azria C 2007 pour l'école élémentaire ; Bautier E. 2000 et Triquet E. 2005 pour le collège Frier C. 2009 pour l'université) ; mais aucune recherche, à ma connaissance, n'a été effectuée à l'école maternelle. J'ai choisi de m'intéresser à ce niveau de la scolarité car je pense que les élèves de cet âge peuvent acquérir des connaissances lexicales et scientifiques par le biais de la construction d'un récit de fiction scientifique, c'est du moins ce que j'entends prouver dans le cadre de cette recherche.

Les élèves vont écrire un récit dont le thème principal est le loup, le travail va être effectué avec des élèves de grande section.

Tout un travail de préparation a lieu avant l'écriture du récit. D'une part l'imaginaire des élèves va être nourri par la lecture d'albums sur le thème du loup. D'autre part, d'un point de vue conceptuel, des albums de fiction scientifiques vont être lus aux élèves et la structure d'un récit de fiction va être étudiée et caractérisée. Enfin par un travail sur des documentaires les élèves vont pouvoir être confrontés à des informations scientifiques sur le loup.

Nous commencerons notre étude par l'exposé, dans une première partie, de quelques considérations théoriques : après avoir étudié le langage oral à l'école maternelle nous nous intéresserons aux deux versants du langage écrit, à savoir

l'écriture et à la lecture à l'âge de l'école maternelle en prenant appui tout particulièrement sur la littérature de jeunesse. Enfin nous étudierons la place accordée aux sciences par le biais de la lecture et de l'écriture.

Dans une deuxième partie nous présenterons notre méthodologie de recherche en décrivant la séquence et ses objectifs. Nous expliquerons sur quel matériel elle s'est appuyée et la manière dont a été recueilli notre corpus.

La troisième partie sera réservée à l'analyse de ce dispositif. La première analyse portera sur le livre produit avec les élèves car il constitue l'aboutissement matériel de la séquence et donne une vision d'ensemble des phénomènes scientifiques mis en scène. Ensuite l'analyse portera sur le déroulement de la séquence. Pour des raisons de lisibilité et de compréhension, nous avons opté pour une présentation chronologique et thématique de notre séquence. Nous traiterons les séances selon quatre thèmes : l'entrée dans le monde de l'écrit, l'étayage apporté par l'enseignante, l'appropriation du lexique et celle de connaissances scientifiques.

PARTIE 1 : Données théoriques

1 Le langage oral

1.1 Définition du langage oral

D'un point de vue anthropologique, le langage est ce qui fonde l'être humain. Déjà en 1977, L. Lentin affirme que « Parler est le propre de l'homme ». Seul parmi les animaux l'être humain est « doué de parole » (LENTIN 1977, p.33.) En effet nous pouvons parler de langage des animaux mais il s'agit de langage gestuel, seul l'homme peut communiquer verbalement ; ou pour reprendre les termes de Le Manchec « Parler est une particularité de l'être humain » (2005 p. 29.) Le langage sert à exprimer sa pensée et sert à communiquer entre êtres humains. Pour définir plus précisément le langage nous pouvons dire, en nous appuyant sur les propos de V. Bouysse¹ que c'est une fonction humaine à trois dimensions : sociale, psychologique et cognitive. Cette fonction va s'exercer en réception, production et en interaction. Pour terminer le langage est mis en œuvre selon deux modes: l'oral et l'écrit. Dans cette partie nous traiterons du langage oral, nous parlerons ensuite du langage écrit et des liens ou bien des différences qui existent entre ces deux formes langagières.

Par le langage l'être humain entre en relation avec autrui, réfléchit et structure sa pensée. Nous parlerons ultérieurement de l'importance des interactions dans le langage et le rôle qu'elles jouent dans son acquisition. Mais nous pouvons déjà noter qu'en tant qu'outil au service premier de la communication, le langage participe de façon fondamentale à la socialisation.

Le développement du langage et celui de la pensée sont indissociables et interdépendants. Selon Dortier (2001) le langage donne forme à la pensée c'est un support qui sert à véhiculer des pensées, qui elles-mêmes précèdent le langage. Le langage va aussi favoriser la capacité à anticiper, à se projeter, à se souvenir. Pour Piaget, (1923) selon le modèle du constructivisme, l'enfant apprend à parler en agissant, en se représentant le monde, en parlant. Il

¹ Viviane BOUYSSSE Inspectrice générale de l'Education nationale Landes – Conférence du 11 février 2009

comprend la réalité qui l'entoure puis il va mettre des mots sur cette réalité, le langage se greffe sur les représentations.

1.2 Comment les enfants apprennent à parler ?

Au cours du développement, la toute première étape dans l'acquisition du langage va être la capacité du bébé à entrer en communication avec autrui, à capter et maintenir son attention. La période qui s'étend de 0 à 3 ans est une période capitale en acquisitions au niveau du langage, c'est durant cette période que se mettent en place les capacités de communication. En effet l'acquisition du langage « commence avant que l'enfant prononce sa première parole lexicogrammaticale » (Bruner J., 1987 p.13). Selon cet auteur l'acquisition du langage commence quand la mère et l'enfant créent un « scénario » prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. En effet, toujours selon Bruner, l'enfant apprend à parler en communiquant, en établissant un cadre qui permet de comprendre et d'interpréter une intention de communication ; le rôle de l'interrelation est donc primordial. Cette relation est faite d'ajustements réciproques et d'étaillage essentiellement de la part de la mère dans un premier temps. Ainsi l'adulte a un rôle de médiateur dans l'apprentissage du langage, il adapte son discours à celui de l'enfant et, pour reprendre les termes de Vygotski (1985), il va agir dans la zone proximale de développement pour soutenir l'enfant dans le développement de son langage et de tout apprentissage en général.

A l'école c'est l'enseignant qui devra assurer ce rôle d'étaillage. Nous rappelons ici à la suite de Bruner (1983) les six fonctions qui définissent le concept d'étaillage.

La première fonction a pour but d'*enrôler* : l'enseignant s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion des élèves envers les exigences de la tâche. La deuxième fonction consiste en la *réduction des degrés de liberté* : l'enseignant simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Il décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts qui seront plus aisés à atteindre. La troisième fonction est le *maintien de l'orientation* : cela consiste à éviter que le l'élève ne s'écarte du but il s'agit de maintenir son intérêt, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif assigné par la tâche. Dans ces moments l'enseignant va déployer de l'entrain et de la

sympathie pour maintenir la motivation. La quatrième fonction est la *signalisation des caractéristiques déterminantes* : l'enseignant indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. La cinquième fonction est celle du *contrôle de la frustration* elle a pour finalité d'éviter que les erreurs de l'élève ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'élève et qu'il vive bien ses erreurs. Enfin la sixième fonction consiste en la *démonstration* ou *présentation de modèles* : l'enseignant présente un modèle qui est un essai de solution, l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation.

Cette dernière fonction nécessite d'expliquer la place de l'imitation selon Bruner. Pour cet auteur l'imitation est liée à l'intentionnalité : l'acquisition, ou le développement d'un savoir-faire, par observation de son exécution par autrui, donc dans un contexte socio relationnel. Le langage constitue une conduite qui se prête tout particulièrement à l'acquisition par imitation. Cependant cette imitation n'est pas suffisante pour acquérir le langage.

L. Lentin, insiste aussi sur le rôle de l'interaction entre l'adulte et l'enfant dans l'acquisition du langage. « Le nœud de la question réside dans l'interaction adulte-enfant. C'est cette interaction qu'il faut observer activement ». (1977 p.21-22). En effet l'enfant apprend à parler en entendant parler mais aussi et essentiellement en dialoguant avec les adultes qui l'entourent. Ainsi la simple « imprégnation » ou « le bain de langage » ne suffisent pas pour apprendre à parler, l'enfant doit construire de manière individuelle son langage. Il agit selon l'expression de Wallon par « imitation créatrice.»

Dans le développement du langage, l'acquisition de la syntaxe est « indispensable à la structuration du langage et à son abstraction. » (E. Canut 2008, p.72). En effet les marques syntaxiques sont porteuses de relations logiques et montrent le cheminement de la pensée de l'enfant. Ce développement de la syntaxe est donc à favoriser, ce qui va être entre autres un des rôles de l'école maternelle.

1.3 L'école maternelle et l'apprentissage du langage

1.3.1 Le rôle de l'école

Le rôle de l'école est notamment d'aider tous les enfants à développer leur langage car, comme nous l'avons dit, ce langage est une aide à l'élaboration de la pensée. A l'école le langage a trois fonctions dont une porte sur l'étude du langage pour lui-même. Tout d'abord le langage est présent pour décrire une situation pour accompagner une action qui est en train de se vivre il s'agit alors d'un langage contextualisé. Ensuite il peut aussi prendre la forme d'un langage décontextualisé quand l'enfant parle d'un événement vécu mais non présent, on parlera de langage d'évocation. Enfin le langage est un objet d'étude pour lui-même, indépendamment du sens, il s'agit alors des activités métacognitives sur la langue.

L'acquisition du langage est d'une importance capitale et le rôle de l'école est d'aider les enfants dans cet apprentissage. En effet le langage, est un enjeu déterminant pour la réussite scolaire. Il est fortement corrélé avec des variables socioculturelles, il doit donc être la priorité de l'école maternelle en vue de « l'égalisation des chances ». Pour A. Florin (1991), durant cette première scolarité on note un important développement du langage, de grandes différences entre les enfants et le fait que la maîtrise de l'oral est souvent une prédiction de la réussite scolaire.

Force est de constater qu'à l'entrée à l'école les disparités entre les enfants sont immenses en matière de langage oral, d'où toute l'importance qui doit être accordée à l'apprentissage de l'oral dans le cadre de l'école maternelle. Nous rejoignons en cela les propos de C. Laroche et S. Petit : « Avant le Cours préparatoire il est urgent de réussir à apprendre à parler comme on parle à l'école » (2003, p. 55). Ce parler de l'école est celui qui permet de réussir par la suite dans ses apprentissages.

Outre l'acquisition du parler de l'école L. Lentin (1984) souligne l'importance de la fonction langage pour permettre l'entrée dans un oral réflexif, favorable aux apprentissages : « Il faut favoriser l'élaboration de la fonction langage c'est-à-dire entraîner l'enfant à utiliser ses capacités mentales intellectuelles pour construire un discours élaboré , capable de devenir le support d'une pensée de plus en plus complexe voire abstraite et de lui rendre possible l'accès à l'écrit. » (Lentin1984 p. 119) L'enfant va donc être amené à utiliser le langage de

manière distanciée et c'est par cette utilisation distanciée que l'enfant peut réussir à l'école.

D'autres auteurs se sont interrogés sur l'acquisition du langage en milieu scolaire. J.F. Simonpoli (1991) énonce l'idée la plus répandue dans le milieu enseignant « l'enfant apprend à parler par imprégnation. Il apprend à parler en entendant parler et en imitant la parole de l'autre. » Il ajoute ensuite immédiatement « Si cette affirmation n'est pas totalement fausse elle est loin d'être confirmée par l'expérience et l'expérimentation ». (1991, p.55) D'autres recherches abondent dans ce sens, ainsi pour E. Canut « L'enfant n'apprend donc pas par contact ou imprégnation, dans un « bain de langage » plus ou moins anarchique : au contraire, l'enfant apprend en captant précisément dans les énoncés des adultes des éléments et des fonctionnements syntaxiques qu'il essaie dans ses propres énoncés, pour en tester les effets et les réutiliser en situation le moment venu, en fonction de ses besoins et de ses désirs de verbalisation »(2007, p.2) Cet aller-retour entre réception et production pour l'acquisition du langage est aussi signalé par F. François « l'activité langagière propre à l'enfant explique en retour le langage de l'adulte qui lui aussi s'adapte, imite, crée.»(2004, p.25)

Cependant cette acquisition ne peut se faire en dehors de la zone proximale de développement selon le modèle de Vygotski et pour l'adapter au langage nous pouvons encore citer E. Canut: « L'enfant n'intègre pas un élément de la langue si cela ne correspond pas à son système langagier du moment ». (2007, p.3) Il sera donc important en situation scolaire d'ajuster son langage à celui de l'enfant tout en étant à un niveau légèrement supérieur à ses capacités pour lui donner l'occasion de progresser. Le rôle de l'adulte est en effet central dans l'acquisition du langage, ce rôle a été décrit par différents auteurs.

Parallèlement au concept de zone proximale de développement on trouve la notion « d'interaction de tutelle » décrite par Bruner (1987). L'adulte va amener l'enfant à faire seul ce qu'il ne pouvait faire avant qu'avec l'aide de l'adulte. Il va pour cela étayer le langage de l'enfant. Cet étayage réside en plusieurs tâches : enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration et démonstration ou présentation de modèles. Les accompagnements des programmes de l'Education Nationale de 2002 présentent cette notion d'étayage « Il (le maître) canalise l'attention et la motivation de l'enfant sur la tâche ».

(B.O.2006, p.50) L'adulte, en classe, est aussi celui qui met en place des situations pédagogiques pour faciliter l'acquisition du langage qu'il veille à faire pratiquer. Plus loin le rôle du maître est précisé (Ibid 2006, p.49) : « L'enseignant fait varier les paramètres qui règlent l'organisation des situations ». D'une manière générale l'adulte doit penser aux supports de l'activité langagière, et aussi à l'installation matérielle des élèves pour qu'ils soient en position favorable pour avoir envie de parler. La situation de langage en petit groupe fait à l'heure actuelle consensus comme étant le meilleur regroupement pour permettre une évolution du langage. V. Bouysse préconise une répartition des élèves en groupe de langage de manière homogène ou hétérogène selon les objectifs langagiers poursuivis. Des groupes hétérogènes sont favorables pour l'imprégnation des faibles parleurs, des groupes homogènes permettent davantage un travail d'appropriation par un entraînement spécifique. Pour résumer sur l'acquisition du langage nous pouvons énoncer des principes pour une didactique du développement langagier en prenant appui sur le cours en ligne de C. Frier (2009) sur les premiers apprentissages langagiers. Pour que l'enfant progresse dans son langage il importe que les situations de langage fassent sens pour l'enfant, elles ne doivent pas être coupées de la connaissance du monde et des relations sociales, elles doivent être menées de manière conviviales. Le rôle de l'adulte est important : il doit fournir un feedback de qualité, renforcer le langage de l'enfant, adapter le langage qu'il va lui adresser tout en conservant un fort niveau d'exigence. Nous pouvons à présent examiner plus en détail les instructions officielles pour voir comment la question du langage y est traitée.

1.3.2 Les Instructions Officielles

Les Instructions Officielles pour l'école maternelle placent le « langage au cœur des apprentissages ». Le langage est une priorité articulée à la pratique de tous les domaines d'activités: on parle pour vivre ensemble, pour agir et pour apprendre. Nous pouvons aussi noter que les apprentissages langagiers se font dans toutes les activités scolaires quel que soit le champ disciplinaire, et grâce à ce travail langagier les élèves entrent dans la conceptualisation qui permet l'acquisition de connaissances nouvelles.

Alors nous pouvons dire que le langage est un vecteur d'autres apprentissages, mais il est aussi un champ à approfondir pour lui-même. Pour les élèves, cela implique deux objectifs clés : apprendre à s'exprimer et apprendre à comprendre. Les Instructions Officielles de 2008 dans le domaine de l'oral précisent deux axes de travail : d'une part l'entrée dans la communication d'autre part l'appropriation du langage. Les enfants doivent apprendre les aspects sociaux de la communication en ayant des liens langagiers, ils vont utiliser le langage pour accompagner leurs actions et ils vont aussi l'utiliser de manière decontextualisée. Les Instructions Officielles de 2002 dans le domaine du langage sont complétées par un livret d'accompagnement « le langage à l'école maternelle » paru en 2006. Dans ce livret il est clairement explicité que l'oral est à la fois au cœur des apprentissages de la vie de l'école et qu'il doit faire l'objet d'apprentissages spécifiques et structurés. Des situations didactiques y sont proposées, elles mettent à la fois l'accent sur l'apprentissage structural du langage et sur des situations d'oral transversal. Le rôle de l'adulte est clairement explicité : « Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte) » (I.O p.19-20). L'adulte en tant que responsable pédagogique est aussi celui qui met en place des situations de classe visant à l'amélioration et au développement du langage. Nous présentons quelques situations qui entrent dans la cadre de ce travail de recherche.

1.3.3 Situations de classe

La première chose importante est d'avoir présent à l'esprit qu'il faut créer des conditions favorables à la prise de parole par l'instauration d'un climat de classe et par la mise en place de moments et regroupements de langage particulier (nous avons déjà mentionné l'importance de groupes de langage). Dans ces moments il ne faut pas négliger tous les aspects non verbaux de la communication pour établir des liens et encourager ou solliciter les enfants faibles parleurs. Ainsi il faut créer les conditions de la prise de parole.

Mais de quelles situations partir ? Dans un premier temps il s'agit de nourrir le langage en parlant en situation, il s'agit alors de langage d'accompagnement. Les

situations de répétition, ou dire de mémoire permettent aussi de s'approprier du langage. De plus la compréhension du message oral va être travaillée dans des moments spécifiques de langage. En effet de telles situations entraînent les élèves à être attentifs à chaque mot, à faire des inférences et à justifier leur compréhension. Ainsi le développement de compétences de compréhension à l'oral prépare les élèves à acquérir un comportement de lecteur par la suite. Enfin des situations permettent l'élaboration de langage décontextualisé, le rappel de récit permet de le travailler.

Le rappel de récit est un moment particulier de langage, il consiste à demander à un élève d'écouter une histoire lue par le maître et de la redire avec ses propres mots. Il y a toujours reformulation, réorganisation et restructuration des éléments dont la sélection révèle la manière de comprendre. En plus de la compréhension, l'activité langagière orale est sollicitée. Pour E.Canut (2007) la narration d'histoires connues de l'enfant peut être un support efficace de verbalisations élaborées. En effet les situations de descriptions et de co-narration à partir de livres illustrés favorisent l'appropriation d'un langage, élaboré, décontextualisé, proche de l'écrit. Par contre elle précise que le choix des livres est important si on ne veut pas aboutir à de simples énumérations quand ne sont pas représentées des actions. L'intérêt des livres est aussi décrit par F. Grossmann (« le livre est un support privilégié pour la communication : la lecture d'histoires permet des échanges verbaux ». (1996, p.198) Dans la situation de rappel de récit nous nous trouvons à l'interface entre l'oral et l'écrit : la communication est orale mais elle prend appui sur un support écrit, l'album pour enfant.

1.4 Liens langage oral et langage écrit

Nous avons pour l'instant essentiellement parlé de langage oral mais le langage comporte aussi un versant écrit.

Comment s'articulent ces deux pôles du langage à l'école ? L'oral est souvent défini par rapport à l'écrit dans le champ scolaire. V.Boiron (2009) rappelle pour sa part que le langage revêt deux formes : l'écrit et l'oral et que le langage écrit n'est pas supérieur au langage oral. E. Nonnon (1994) note que l'oral n'est pas qu'une matière scolaire: il existe en dehors de l'école, son apprentissage préexiste à l'entrée à l'école et se poursuit grandement en dehors de son cadre.

C'est aussi ce que déclare J-F. Halté (2005) en qualifiant l'oral «d'objet verbal mal identifié» et dont l'acquisition se fait essentiellement en milieu socio-familial ouvert. C. Garcia-Debanc et I. Delcambre (2005) rappellent aussi cette spécificité de l'oral. Ainsi lorsque les enfants arrivent à l'école ils savent généralement parler alors qu'ils ne savent pas lire. Cependant ils ont acquis des niveaux de maîtrise de la langue forts différents. Force est de constater qu'à l'entrée à l'école maternelle les différences entre les enfants sont immenses. Certains enfants apparaissent plus habiles à utiliser l'oral pour exprimer des émotions ou pour questionner le monde alors que d'autres, du même âge, n'utilisent le langage que pour formuler des demandes élémentaires de la vie quotidienne. Cela met en lumière le fait désormais connu qu'il existe des milieux où l'on parle à l'enfant et d'autres où l'on parle avec l'enfant.

A. Bentolila (2006) insiste sur l'importance du lien entre l'oral et l'écrit pour la maîtrise ultérieure de la lecture. Pour cet auteur lorsqu'un élève s'engage dans l'apprentissage de la lecture il devrait posséder une certaine maîtrise de la langue orale. Il souligne toute l'importance du travail de l'école maternelle en ce domaine, elle doit privilégier le travail sur l'oral. Il préconise alors une réflexion métalinguistique, un enrichissement du stock lexical avec une réflexion sur le sens des mots pour gagner « la bataille de la lecture » et il insiste sur l'importance à « revenir sur le message porté par le livre ». Ainsi la maîtrise de l'oral prépare à la maîtrise de la langue écrite

Le langage oral va donc être une porte d'entrée vers le langage écrit, mais une importante différence existe entre les deux instances langagières : à l'oral le message est produit avec des mots mais aussi avec des signes non verbaux qui disparaissent lors de la communication écrite. A l'oral la situation est pluricodique et la situation de production aide à la compréhension du message. A l'écrit, la communication est différée et le scripteur doit davantage expliciter la situation pour se faire comprendre du lecteur. Aussi il appartient au lecteur d'inférer une partie du sens. Il nous faut à présent décrire comment l'élève aborde le langage écrit dans un premier temps sur le versant de la réception (la lecture) puis ensuite sur le versant de la production (l'écriture).

2. Le langage écrit

2.1 La lecture

Dans cette partie nous décrirons successivement la lecture puis l'écriture, nous parlerons ensuite des liens qui existent entre ces deux aspects du langage écrit. Nous pourrions alors parler de littérature. Nous allons donc commencer par définir la lecture.

2.1.1 Définition de la lecture

Vaste est le sujet de la lecture, nombreuses sont les recherches et publications effectuées sur la lecture... mais il est utile de revenir au dictionnaire pour définir brièvement dans un premier temps le mot « lecture ». Dans le dictionnaire le Robert deux principaux sens sont donnés à ce mot. D'une part c'est « l'action matérielle de déchiffrer » d'autre part c'est « prendre connaissance d'un contenu ».

Nous pouvons maintenant voir comment la lecture est définie dans la littérature. Selon V.Jouve (1993) la lecture fait appel à quatre processus. Tout d'abord la lecture est un processus physiologique : il convient de percevoir, d'identifier et de mémoriser des signes. Puis la lecture est un processus cognitif « Une fois qu'il a perçu et déchiffré les signes, le lecteur tente de comprendre de quoi il est question. La conservation des mots et groupes de mots en élément de signification suppose un important effort d'abstraction. » (V. Jouve 1993, p.10). Enfin, et d'une manière générale, la lecture est un processus affectif il existe des liens étroits entre émotion et identification, l'engagement affectif du lecteur est une composante capitale de la lecture. Pour terminer, en nous plaçant du côté de l'auteur du message écrit, la lecture est un processus argumentatif l'auteur prend position dans ses écrits et le lecteur est pris à partie. « Il lui appartient cependant de reprendre ou non à son compte l'argumentation développée. » (Ibid, p.12)

D'autres auteurs se sont attachés à décrire la lecture dans le cadre scolaire, G. Chauveau souligne que lire c'est comprendre un message verbal mis par écrit ce n'est pas que décoder mais « c'est reproduire et reformuler une production langagière ». (2001, p.6) Ainsi tout acte de lecture renvoie à deux habiletés spécifiques « savoir décoder des mots, savoir expliquer et questionner des énoncés » (2001, p.9). A l'école maternelle, âge qui nous intéresse pour cette

recherche, l'enfant va commencer à apprendre à lire-écrire. Le but recherché est une « entrée dans la culture écrite et dans la langue écrite » (2001, p.9). En effet pour G. Chauveau il ne suffit pas de bien maîtriser la langue orale pour entrer dans la culture de l'écrit il faut s'approprier la langue écrite et savoir se poser les questions : « Comment faire pour lire ? » et « Pourquoi lire ? » Enfin il faut fréquenter les objets de la culture écrite, cette fréquentation de l'écrit commence avant l'entrée à l'école. En effet l'enfant est confronté à l'écrit dans son entourage familial.

Or tous les enfants ne vont pas avoir les mêmes incitations à entrer dans le monde de l'écrit. Selon N. Robine, (2006) le rapport à l'écrit s'instaure dans un contexte différent dans les classes populaires et dans les classes favorisées. Ainsi dans les classes favorisées, le rapport entretenu à l'écrit fait partie de la vie sociale et agit sur la vie professionnelle. Par contre dans les classes culturellement défavorisées il n'y a pas de véritable correspondance entre des écrits de la vie professionnelle et la vie familiale et la lecture n'intervient pas, l'écrit ne sert que peu souvent.

B. Lahire, (1995) sociologue, a étudié les usages sociaux de l'écrit en dehors du champ de la culture. En effet il a montré les usages pragmatiques de l'écrit dans les actes de la vie quotidienne (listes de courses, pense bêtes, petits mots...). Ces écrits ont pour but d'organiser le quotidien ils peuvent servir mais ne suffisent pas à investir l'écrit.

Selon C. André (2004) pour réussir l'apprentissage de la lecture ce qui compte ce sont les « gestes » de lecteur qui vont entourer l'enfant. L'adulte par ses comportements va plus ou moins inciter l'enfant à entrer dans l'écrit. Il est important de rencontrer des adultes lecteurs, et ces adultes ont un rôle important à jouer. Ils vont être des « passeurs de lecture » selon l'expression de C. Frier (2006). L'adulte effectue une médiation entre l'enfant et la lecture, il suscite et stimule l'envie et le désir de lire. De même J. Filkajow (1993) parle d'un véritable "cadeau" que l'on fait à l'enfant lorsqu'on lui montre le chemin du livre. En la matière l'enseignant doit être très présent, il doit être ce médiateur pour parer aux faibles stimulations du milieu familial et tout simplement parce que son métier consiste à donner ce goût de lire. Ce goût pour la lecture peut-être aujourd'hui favorisé grâce à la grande variété de supports de lectures offerts aux enfants et à la richesse éditoriale de la littérature de jeunesse.

2.1.2 La lecture dans les Instructions Officielles

Les programmes accordent une place importante à la littérature de jeunesse. Depuis quelques années, on observe une vive prise de conscience de l'intérêt qu'il y a à placer les élèves le plus tôt possible au contact de la littérature. En effet, cette lecture d'œuvres patrimoniales et contemporaines va donner des références communes et constituer une première culture littéraire partagée.

Dans les instructions officielles de 2008 la lecture apparaît dans un grand domaine intitulé « Découvrir l'écrit ». Nous retrouvons là les grandes lignes de la lecture définies en début de chapitre : d'une part le déchiffrage d'autre part la construction de sens. L'élève doit à la fois se « familiariser avec l'écrit » et se « préparer à apprendre à lire et à écrire. »

Dans le domaine de la familiarisation avec l'écrit l'élève doit « identifier les principales fonctions de l'écrit » (2008, p.5) ce qui nous rapproche des usages sociaux de la lecture. Ainsi l'élève doit « Reconnaître les types d'écrits rencontrés dans la vie quotidienne et avoir une première idée de leur fonction » (2008, p. 29). Mais l'essentiel des compétences à acquérir se situe dans le domaine de la culture. Nous pouvons noter que le terme « littérature de jeunesse » est apparu dans les instructions officielles de 2002 mais a disparu de celles de 2008, pourtant de nombreuses indications laissent à penser que la littérature de jeunesse permet l'acquisition de compétences à acquérir à l'école maternelle en matière de lecture et de culture.

En effet l'élève doit savoir « écouter et comprendre un texte lu par l'adulte» (Ibid, p.5) il doit acquérir des compétences de compréhension d'un texte il lui est alors demandé « d'identifier le personnage principal de le reconnaître dans la suite des illustrations » ou encore de « Rappeler le début d'une histoire lue par épisodes (...) et essayer d'anticiper sur la suite » (Ibid, p. 29). Il doit être capable de se construire une culture littéraire en établissant des ponts entre des histoires qui ont des points communs et en connaissant « les différentes versions d'un même conte ». Enfin il doit être capable d'explicitier son propre ressenti sur une histoire il doit « Donner son avis sur une histoire » (Ibid, p. 29)

Dans le domaine « se préparer à lire et à écrire » sont rassemblées les compétences ayant davantage trait à l'apprentissage du code et au déchiffrage. Mais nous ne centrons pas notre travail sur cet aspect de la lecture.

2.1.3 La littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse est une littérature qui s'adresse aux enfants. Elle tient une place importante pour impliquer les enfants dans l'entrée dans le monde de l'écrit et pour construire des savoirs à l'école primaire. Par ailleurs les albums de littérature de jeunesse constituent une véritable attraction pour les élèves, ils suscitent un engouement qui n'est plus à démontrer. La littérature de jeunesse est définie par C. Tauveron comme un moyen intéressant pour « apprendre à comprendre et donner le goût de lire » (Tauveron, 2002, p.13). Elle a un caractère pluridimensionnel, et permet l'approche de situations de vie ou de situations imaginaires au travers d'une opération de séduction destinée à attirer le lecteur (l'auditeur et l'observateur pour les élèves de maternelle). Les ouvrages permettent des interprétations et de forts investissements psycho-affectifs pour les élèves. En effet la mise en page est minutieusement étudiée et offre une grande variété de choix. Les enfants peuvent ainsi découvrir des albums, des documentaires, des encyclopédies, des romans, des BD ou encore des magazines pour la jeunesse. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux albums et aux documentaires.

Les albums au cycle 1, sont fréquemment présentés comme des supports intéressants pour entrer dans les apprentissages et offrent une porte intéressante pour leur donner du sens. « L'idée que les livres aident à grandir est aujourd'hui communément admise » (R. Léon, 1994, p.13). La littérature de jeunesse va aussi être une entrée pertinente pour l'acquisition de compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue mais elle sert également de plus vastes domaines. Comme le note C. Rubiliani (2002), elle aide également à la découverte du monde, et ne relève ainsi pas uniquement du français : chaque discipline peut s'y construire.

Nous pouvons à présent définir les principaux supports de littérature de jeunesse proposés aux enfants et utilisés dans cette recherche.

Les albums de fiction :

Dans ces albums les auteurs présentent leur propre vision d'un monde imaginaire. Ces albums vont, selon D. Orange-Ravachol et E. Triquet, (2007) donner forme et sens au monde qui nous entoure et aider à construire le passé et l'avenir, tout en mêlant mémoire et imagination. Aussi ils ne sont pas centrés sur l'apport de connaissances, F. Drouard (2009) ajoute qu'ils ne contiennent

que peu de références à la réalité que l'on peut expliquer scientifiquement. R. Léon (1994) souligne que les enfants vont pouvoir s'identifier au héros mis en scène dans l'histoire, ce héros est un guide qui trouve des solutions et arrive à se tirer d'affaire, et cette identification aide l'enfant à grandir et se construire le monde. Ces albums proposent donc une évasion aux enfants tout en les aidant à trouver leur personnalité et à mieux se connaître. Les contes font partie des ces albums de fiction.

Les albums documentaires :

Dans ces albums le monde représenté se veut le plus proche de la réalité possible, c'est pour cela que la photographie y a une grande place, ainsi que le dessin qui va mettre en exergue certains éléments à observer en particulier. C. Rubliani (2002) nous dit que ces livres apportent des connaissances et ont pour but de modifier les savoirs. Ils sont donc caractérisés par leur ancrage dans la réalité et ont pour atout, selon R.Léon (1994), de mettre de l'ordre dans la réalité concrète parfois très foisonnante. Ils aident le lecteur à mieux voir et à mieux comprendre l'environnement dans lequel il se trouve. Ils aiguïsent aussi la perception et la curiosité, ils incitent les enfants à approfondir la réalité. P. Sève (2001) ajoute que ces livres permettent d'enregistrer des informations dans la mesure où ils donnent aussi à rêver. F. Drouard (2009) ajoute qu'ils se caractérisent par leur volonté de vulgarisation scientifique. Cependant elle souligne la lecture parfois difficile de ces livres, dans lesquels les informations sont nombreuses ce qui incite le lecteur feuilleter et picorer plutôt que lire, comprendre et retenir.

Les albums mixtes : de fiction scientifique

Dans les albums mixtes des éléments de la réalité apparaissent de manière plus ou moins prégnante dans le déroulement du récit, la réalité et la fiction se mêlent dans un même album. D'ailleurs on peut s'interroger avec les élèves sur la vraisemblance d'un fait dans un album pour trouver quelle est la part de la réalité et celle de la fiction. C'est, d'après F. Drouard (2009), une situation très formatrice qui fait fonctionner la raison et l'esprit critique des élèves. Pour pouvoir distinguer ce qui relève de la fiction ou du réel dans un album, il faut d'abord analyser les informations contenues dans l'album. Cela peut donner lieu à des échanges entre les élèves. Puis le réel pourra être mis en exergue en donnant des arguments tirés de l'expérience commune ou des expériences personnelles. La recherche documentaire complétera alors les expériences. C.

Bruguière (2007) insiste sur le fait qu'il faut interroger le contenu pour démêler ce qui relève du réel de ce qui relève de la fiction.

Utilisation des albums :

Les albums sont des supports de lecture, il convient d'examiner comment ils sont utilisés en classe pour favoriser l'entrée dans le monde de l'écrit à l'école maternelle. A cet âge de la scolarité l'enfant n'est pas capable de lire seul et littéralement un album. Le rôle du maître et la manière de présenter un album vont donc être primordiaux. Comme le dit C. Rubliani (2002) les ouvrages n'ont pas tous une valeur égale, il existe une grande richesse littéraire. C'est donc au maître que revient la lourde tâche de choisir les albums, le choix se fait évidemment en fonction des apprentissages qu'il veut mettre en œuvre. Chaque album a sa particularité et ne peut convenir à n'importe quelle situation, l'art de l'enseignant est de choisir l'angle de lecture, l'entrée utile. Une fois l'album choisi plusieurs modalités de lecture sont mises en œuvre à l'école maternelle.

La lecture est effectuée par l'enseignant qui « modifie le rythme et l'intonation de sa voix, appuie sur certains mots ou encore anime son corps et son visage » (C.Barrué, 2009, p. 90). La lecture va être « offerte » ou guidée à différents degrés. Par la lecture offerte l'enseignant lit le livre sans effectuer de commentaires et sans engager de dialogues avec les élèves. La lecture guidée ou partagée fait entrer l'élève dans un album en le questionnant. La présentation de l'album obéit la plupart du temps à un rituel : observation de la première de couverture, hypothèses sur le contenu de l'histoire, lecture de la première page (avant ou après la présentation de l'image accompagnatrice), anticipation sur la suite, lecture de la deuxième page, et ainsi de suite de page en page jusqu'à la fin. Dans ce cadre la lecture peut aussi être interrompue volontairement d'un jour à l'autre, cette lecture par dévoilement progressif paraît également une option intéressante puisqu'elle relève d'un découpage stratégique de la part de l'enseignant. Cette technique, toujours selon C. Tauveron (2002), permet de faire émerger les interprétations des élèves, sans que l'enseignant ne les sollicite expressément.

Un album peut également être lu avec ou sans mise en avant des images mais il convient néanmoins de noter que la lecture de l'image est importante en maternelle car elle peut donner du sens. Les images « renforcent la mémorisation, surtout lors de la lecture de l'album au fil des activités ». (C. Barrué, 2009, p. 90).

Le travail de lecture de textes littéraires est également souvent centré sur la mise en réseau d'albums qui fait appel à des thématiques d'études. Les échanges oraux après la lecture de récits sont très importants. Les interactions verbales des élèves autour du texte ont pour effet de permettre la résolution collective de problèmes de compréhension ou d'interprétation mais aussi de permettre à chacun d'approfondir sa propre compréhension du texte dans la confrontation à celle des autres. Selon C. Barrué (2009), la verbalisation des actions menées autour de l'album ou dans l'histoire permet d'activer un répertoire plus large que dans une activité « traditionnelle ».

Pour notre recherche nous prendrons appui sur les différents types d'albums que nous venons d'évoquer.

2.2 L'écriture

2.2.1 Définition de l'écriture

Le dictionnaire « Le Robert » attribue plusieurs sens au mot « écrire » qui vient du latin « scribe ». Ecrire c'est « tracer des signes » et écrire c'est « exprimer par l'écriture. » Ainsi écrire est à la fois un acte moteur et un acte d'expression et ces deux activités sont conduites en parallèle dans l'apprentissage de l'écriture à l'école.

Lorsque le jeune enfant effectue des exercices de graphisme il s'entraîne à la production de gestes qui vont permettre la lisibilité de l'écriture. Ensuite il effectue des copies pour permettre une automatisation de ces gestes.

Parallèlement il est invité à produire de l'écrit, porteur de sens, là encore deux activités sont à distinguer. D'une part l'enfant apprend à manier la correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite : il va écrire et encoder des mots. D'autre part l'enfant apprend à produire des énoncés oraux en vue de leur écriture. Nous sommes dans le domaine de la production d'écrit. C'est à ce domaine que nous allons nous attacher dans ce mémoire ; et tout particulièrement à l'étude d'un écrit de fiction scientifique. Nous définirons ultérieurement ce que l'on entend par écrit de fiction scientifique.

Dans un premier temps nous pouvons définir la notion d'écriture par rapport à la notion de langue orale. Toutes les sociétés humaines possèdent une communication orale par contre pour environ sept mille langues parlées à la surface du globe seulement cent ont une transcription écrite. L'apparition de

l'écriture dans les sociétés, selon J. Goody (1980) permet de nouveaux modes de pensée ou de raisonnement. Il évoque en effet la « raison graphique », autrement dit la possibilité pour tout scripteur de disposer d'un outil lui permettant de fixer et d'analyser sa perception et sa pensée, d'effectuer sur elles diverses opérations : associations, différenciations, comparaison.

J. Goody rappelle aussi dans son livre « *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* » que « Sans écriture il n'existe quasiment aucun stockage de l'information en dehors du cerveau humain, et en conséquence pas de communication à distance sur de longues périodes. » (2007 p.53) Ainsi écrire permet de retenir davantage d'informations, celui qui sait écrire peut ainsi engranger et accumuler des connaissances plus facilement que dans les cultures orales. En effet toujours selon J. Goody lorsque la mémoire est défaillante, le sujet peut se référer à un texte écrit. A l'âge de l'école maternelle, qui nous intéresse pour ce travail, l'enfant n'est pas encore en mesure d'écrire, ou de manière très succincte, c'est donc l'adulte qui va être le médiateur entre le langage oral et le langage écrit. C'est l'adulte qui va montrer l'intérêt de l'utilisation de l'écrit : il peut élaborer des listes avec et devant l'enfant pour lui faire comprendre que l'écrit va lui servir de mémoire.

Nous avons vu précédemment l'importance du langage oral dans le développement de l'enfant, nous pouvons maintenant étudier comment l'enfant entre dans le langage écrit. Pour écrire il ne suffit pas d'encoder le langage oral en lettres ou d'appliquer des règles (B-a Ba). Des auteurs comme Godenir et Terwagne (1992) ont montré que l'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et que la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage. Ainsi pour écrire l'enfant doit avoir une vision anticipée du message qu'il va produire.

A.Jorro (2004) dans un article « *Ecrire... oui, mais comment ?* » pose un regard didactique sur les pratiques d'écriture, elle rappelle que « l'écriture est entendue comme une pratique langagière » selon les termes d'E. Bautier. Dans ces pratiques elle pointe trois composantes pour assurer le passage à l'écriture : « la valorisation de la culture écrite ; l'inter-relation enseignant-scripteur dans les activités d'écriture ; les écritures quotidiennes des élèves ». (2004, p.148) Actuellement, cette didactique de l'écriture va s'intéresser aux pratiques effectives des scripteurs, nous entrons ainsi dans la problématique du sujet

écrivain et nous dépassons une didactique centrée sur les savoirs. Elle prend appui sur différentes approches de l'écriture.

2.2.2 L'écriture dans les Instructions Officielles

Nous pouvons étudier comment l'apprentissage de l'écrit est défini dans les Instructions Officielles pour l'école maternelle de 2008. Les différents sens du mot écrire sont traités : l'aspect moteur et l'aspect expression.

Pour ce qui est de l'acte moteur les élèves doivent « Apprendre les gestes de l'écriture » pour cela différents exercices graphiques leur sont proposés pour acquérir ensuite l'écriture cursive. « L'écriture cursive est proposée à tous les enfants, en grande section, dès qu'ils en sont capables ; elle fait l'objet d'un enseignement guidé afin que ces premières habitudes installées favorisent la qualité des tracés et l'aisance du geste. » (Ibid, p.5) Il est aussi précisé qu'à la fin de l'école maternelle les élèves doivent être capables de « copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont la correspondance en lettres et en sons ont été étudiées. » (Ibid, p.5) Pour ce qui est de l'expression les élèves doivent « Contribuer à la production d'un texte écrit » nous retrouvons dans cette partie les différentes facettes de la production écrite. Ainsi d'une part « Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé » ou encore « À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée. » D'autre part « Ils s'initient à l'écriture de mots, de phrases par associations, comparaisons d'unités connues ou reconnues ; ils font des essais d'écriture avant même de savoir lire. » (Ibid, p.5)

Donc nous pouvons dire que les différents sens de l'écriture sont traités et doivent être maîtrisés par les élèves de l'école maternelle. Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à l'écriture dans son aspect expression de la pensée. Nous allons observer ce qui relie et ce qui distingue l'expression orale de l'expression écrite. Nous allons pour ce faire prendre appui sur différents auteurs.

2.2.3 Interactions lecture – écriture

L'écriture et la lecture représentent les deux versants du langage écrit qui ont

pour fonction la communication. Nous pouvons à présent étudier les nombreuses interactions qui existent entre la lecture et l'écriture, la lecture et l'écriture étant les deux versants des pratiques langagières écrites regroupées sous le terme de « littératie ». La littératie désigne donc l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production dans le champ scolaire et dans le champ social. « En effet si l'on considère que la lecture est une pratique de moins en moins séparée des activités de production écrite on peut voir un certain intérêt, voire une vraie légitimité, au regroupement terminologique (entre lecture et écriture) opéré par le terme « littératie ». » (Triquet 2005, p.2).

De même Y. Reuter souligne à la suite d'A-M Chartier et de J. Hébrard (1994) « que l'on est passé d'un temps où lecture et écriture pouvaient être pensées comme des activités disjointes, à un temps où elles sont d'emblée saisies comme deux faces d'une même maîtrise » (Reuter 1995, p.9). Il postule que « c'est sans doute l'écriture qui s'avère la plus intégrative, en usant en son sein de la lecture comme composante » (Ibid p. 17)

De son côté J-P. Jaffré (1998) souligne que les travaux de psycholinguistique ont mis en évidence une coopération cognitive entre les activités de lecture et d'écriture : la lecture et l'écriture jouent des rôles complémentaires dans l'appropriation du langage écrit.

Or c'est l'appropriation de ce langage écrit que l'enfant doit effectuer à l'école, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent être simultanés. Avant tout il faut que l'enfant comprenne que l'écrit sert à une communication avec quelqu'un qui est le plus souvent absent. Cette compréhension peut s'effectuer dans des situations où la communication écrite a clairement défini ses buts : on écrit pour un destinataire précis et absent, on écrit pour garder en mémoire des informations.

Pour amener les enfants à bien saisir la nécessité d'écrire il faut donc les placer dans une situation qui va les conduire à avoir besoin de communiquer avec des personnes absentes ou bien d'avoir besoin de garder trace d'une information. On écrit pour quelqu'un dans un but précis et pas que pour faire plaisir à l'enseignant. Dans cette optique, la production écrite se définit avant tout comme une activité de construction de sens, l'élève est placé dans des situations où il va agir pour construire une compétence de scripteur.

L'adulte a un rôle de médiation capital à tenir, il va accompagner l'enfant dans le monde de la production d'écrit et l'inviter à entrevoir les possibilités données par l'appropriation d'une culture de l'écrit en général (écriture et lecture). Cette médiation commence avant l'entrée à l'école mais elle est plus ou moins présente selon les milieux familiaux. Les travaux des sociologues de l'école et notamment de B. Lahire (1995) ont clairement montré l'impact de l'environnement familial dans le rapport à l'écriture dans les activités quotidiennes. L'écriture ou la lecture ont parfois seulement un aspect utilitaire et ne sont pas envisagées sous une forme ludique. L'école se doit donc de proposer des activités qui font sens par rapport à la notion d'écrit pour conduire tous les enfants à entrer dans l'écrit.

Pour entrer dans l'apprentissage de l'écriture nous pouvons dire comme J. Hébrard (1998) que ce n'est pas dans un système artificiel et restreint que l'enfant peut apprendre à écrire, mais dans une rencontre avec une activité d'écriture réelle donc complexe, celle de l'adulte écrivant.

Enfin pour entrer dans cette culture écrite il faut que les enfants perçoivent les avantages d'une telle culture par rapport à la culture de l'oral ou à percevoir le « pouvoir » donné par l'écrit selon l'expression de J. Goody. (2007)

L'écriture est un outil d'analyse de la langue, c'est une construction de savoir. La lecture est à la source de connaissances qui vont aider à l'écriture. C. Oriol-Boyer (2002) s'est particulièrement attachée à décrire les liens entre la lecture et l'écriture dans l'optique de la production d'écrit, pour elle la lecture n'est pas assez prise en compte pour initier des activités d'écriture. Elle va donc proposer de lire pour apprendre à écrire et pour cela il est nécessaire d'effectuer une lecture distanciée. En effet à l'origine lorsqu'un enfant lit il s'identifie aux personnages du récit comme dans les contes de fée par exemple. Pourtant s'il veut mieux lire, comprendre et écrire il doit effectuer une distanciation par rapport au texte. C. Oriol-Boyer propose un travail pour effectuer cette mise à distance, le but poursuivi étant d'utiliser des textes d'écrivains pour écrire un texte en fonction d'un projet. Autrement dit un des principes méthodologiques va être de considérer que « toute pratique lectorale sera effectuée dans le but de fonder une pratique scripturale ». (2002 p.20)

La pratique de l'écrit aide à une mise à distance de ce qui est vécu, elle favorise aussi une explicitation de sa pensée. Mais l'enfant pour entrer dans l'écrit et s'approprier la langue écrite, a besoin d'être confronté à des modèles culturels

prenant en compte l'écrit. Un premier contact avec la langue écrite a lieu avant l'arrivée à l'école mais tout comme pour le langage oral il va exister de grandes différences selon l'origine sociale des enfants. L'école a donc pour mission d'aider les enfants à se forger une culture de l'écrit, elle doit proposer des situations qui vont permettre de montrer des personnes insérées dans la culture de l'écrit, et des situations où l'écrit va faire sens pour l'enfant. L'adulte, lors de la production d'un texte écrit est un écrivain qui explique comment il fait pour écrire, et l'enfant doit être lui aussi placé en situation de production d'écrit, situation où l'adulte agit en médiateur et en scribe tout en continuant à expliciter ce qu'il écrit. Ce que nous détaillerons dans la partie consacrée à la dictée à l'adulte.

Selon J. Hébrard, A.M Chartier et C. Clesse (1998) un moyen pédagogique efficace, pour aider les élèves à percevoir les modalités de l'énonciation propres aux textes écrits, consiste à faire verbaliser la restitution d'événements vécus ou la reprise de récits bien connus pour faire appel à leurs lectures. Les élèves sont mis en situation de produire des textes en les racontant. Pour passer à une autre étape de la production écrite les élèves vont être invités à produire des textes écrits en les dictant dans une tâche appelée « dictée à l'adulte ».

2.2.4 Situations de classe

La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte consiste en la production orale d'un court texte écrit par l'adulte sous la dictée de l'enfant. Les supports permettant cette activité sont nombreux : il peut s'agir du vécu de l'enfant et/ou du vécu de la classe, d'une lettre, d'une information ou demande à transmettre aux parents, de la restitution de la lecture d'album ou de la création de récit. Cette tâche, la dictée à l'adulte, est clairement mentionnée dans les Instructions Officielles de 2008, (et était aussi présente dans celles de 2002) puisque l'on peut lire en 2008, pour la compétence de fin de socle la phrase suivante : « À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée » p.5. Cette compétence finale renvoie donc à la capacité des élèves à élaborer une histoire à l'oral, à énoncer un oral susceptible d'être écrit, à dicter en respectant le rythme de l'écriture. De manière plus générale cela amène aussi l'élève à comprendre les fonctions de l'écrit, enfin cela peut être l'occasion de reconnaître des mots et des éléments du code alphabétique. Nous

pouvons à présent décrire plus précisément en quoi consiste cette dictée à l'adulte, et comment les compétences visées sont mises en œuvre.

Tout d'abord cette dictée à l'adulte répond « à une préoccupation majeure : permettre à des enfants en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages « scriptibles », mais pas encore de les calligraphier ou de les orthographier sans peine. La dictée à l'adulte va donc décharger les élèves de tout travail graphique qui rendrait impossible l'écriture d'un récit à l'âge qui nous préoccupe, celui de l'école maternelle. Passée la phase de création, dans un deuxième temps, on peut par contre, demander aux élèves de recopier le texte, ou une partie du texte, pour leur permettre de s'appropriier le texte par sa mise en page et dans une version imprimable et prévue pour la lecture à autrui.

Dans son principe la dictée à l'adulte va permettre de gérer en interaction entre l'adulte et l'enfant la création d'un texte. Elle donne à l'enfant une expérience d'un texte qui est en train de s'élaborer sous ses yeux. Elle va ainsi permettre de rendre manifeste les opérations mentales qui absorbent celui qui écrit seul planification des idées, écriture et réécriture. Elle prépare ainsi l'enfant aux tâches d'écriture qu'il aura à effectuer, sans le recours à la dictée à l'adulte, lorsqu'il maîtrisera davantage la calligraphie et l'orthographe aux cycles suivants de la scolarité.

En dictant un texte à l'adulte, l'enfant est amené à ralentir son débit oral, et alors à comprendre que le rythme de l'écrit est plus lent que celui de l'oral. Il va prendre conscience que le discours écrit se segmente en mots et va concevoir à voix haute des énoncés susceptibles d'être transcrits par écrit. Il va aussi être confronté à la mise en texte de son récit, il va percevoir que l'écriture d'un texte se construit progressivement et doit être organisée. Il devra planifier, mettre en ordre son récit et ainsi comprendre que l'écriture nécessite des retours en arrière. Enfin le texte doit être communicable et compréhensible à un auditeur absent du moment de l'énonciation. En somme il se place là en position de sujet scripteur et élabore ainsi des stratégies d'écriture qu'il pourra réinvestir par la suite dans sa scolarité.

Nous avons dit précédemment que l'écolier de maternelle était trop jeune pour écrire seul ses propres mots et qu'il s'appuyait alors sur un adulte scripteur mais différentes expériences et recherches ont mis en évidence les capacités des enfants et ont montré une phylogenèse de l'écriture. Il est en effet utile de

chercher comment l'enfant s'approprié la langue écrite. Les recherches sur les essais d'écriture vont en partie l'illustrer.

Les essais d'écriture

Même si l'objet de ce mémoire est la production d'un récit il m'a semblé intéressant de mentionner les travaux relatifs aux écritures inventées. C'est E. Ferreiro (1998) qui a initié des recherches dans le domaine des écritures inventées en cherchant à décrire les processus d'acquisition de la langue écrite. L'expérience la plus connue a pour but d'appréhender la façon dont les enfants construisent une correspondance entre les mots écrits et les mots du langage oral. Les élèves lors d'entretiens individuels doivent écrire des mots inconnus sous la dictée à un âge où ils ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture. Cette expérience a permis de cerner les modes d'appropriation de l'écrit en langue portugaise. D'autres chercheurs en langue anglo-saxonne ou en langue française ont aussi décrit les étapes par lesquelles passent les élèves pour accéder à cette correspondance écrit-oral. Je prendrai appui sur un ouvrage dirigé par J.M Besse intitulé « *Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycle 1 et 2* ». (1994) Dans cet ouvrage « les phases de conceptualisation » de l'écrit sont décrites en allant du dessin à la production de texte, elles explorent l'activité du sujet scripteur.

Dans un premier temps la frontière entre dessiner et écrire reste floue pour l'enfant qui cherche des correspondances entre le nom écrit et certaines propriétés de l'objet représenté, puis l'enfant prend conscience que l'écrit est une trace différente du dessin. Ensuite l'écrit devient une trace différenciée selon les référents avec des constantes dans la manière d'écrire le référent : l'écrit va être proportionnel à la taille du référent et chaque référent va avoir un écrit spécifique. Enfin vient une phase où l'enfant va procéder à une analyse phonique de l'énoncé, son attention va se porter sur le codage des unités sonores de la langue. Pour cela l'enfant doit percevoir et conceptualiser que pour écrire il faut faire correspondre dans le même ordre des éléments graphiques codant des éléments sonores. L'enfant doit enfin comprendre que l'écriture comprend des particularités par rapport à l'oral et qu'il sert à la communication de formes culturelles données. Par les activités d'écriture inventée l'élève entre dans l'aspect encodage de l'écrit.

Dans notre recherche nous nous attacherons plus particulièrement aux liens qui existent entre la lecture et l'écriture, et à l'écriture comme un processus cognitif

au « service » d'autres apprentissages par le biais de la construction d'histoires notamment.

3 La fiction scientifique

3.1 Définition : le récit

Au sens littéral, d'après le dictionnaire le Robert, un récit est un exposé, une narration orale ou écrite. Pour sa part J.P. Bronckart (1997) distingue ce qui est de l'ordre de l'exposé et ce qui est de l'ordre de la narration. Il définit quatre types de discours. Dans le cas de l'exposé le discours peut-être interactif ou théorique selon l'implication des paramètres contextuels. Dans le cas du « raconter » il peut s'agir d'un récit interactif ou d'une narration selon le degré d'autonomie par rapport aux paramètres contextuels.

Selon M-F. Bishop et C. Doquet-Lacoste (2007, p.171) le récit est un « médiateur dans la réflexivité », elles prennent appui sur les travaux de D. Bertaux pour définir le récit de vie. Le récit agit comme un « réorganisateur de l'histoire vécue », l'histoire racontée n'est pas tout à fait la même que l'histoire vécue. La mise en récit est structurante car elle oblige à accomplir un travail de sélection et d'organisation. De plus le récit permet au narrateur d'évaluer ses actions. Ces auteures citent aussi P. Ricoeur (1985) pour qui le récit est un médiateur pour aboutir à la compréhension de soi. La narration permet « l'émergence des raisons préalables aux actions, organisant ainsi une chaîne de causalités justifiées. (1985, p.172)» Ainsi les récits sont fondamentaux dans la pensée humaine.

Enfin Y. Reuter (Pratiques 133-134, 2007) propose une typologie pour délimiter l'impact des récits dans les apprentissages disciplinaires, le récit a sept fonctions. La fonction véhiculaire, le récit est un support pour l'activation des connaissances par le langage, la fonction structurante que nous avons cité précédemment par les écrits de D. Bertaux, la fonction objectivante qui permet de se dégager de la subjectivité initiale, la fonction médiatrice qui permet à l'élève de progresser dans l'acquisition de savoirs. Les fonctions implicatives et intégratives qui aident les élèves à s'engager dans la tâche et à donner du sens à leur apprentissages. Nous reparlerons de ces fonctions dans l'analyse. Enfin la fonction transitionnelle qui permet de créer des liens entre les différentes disciplines.

De plus dans tout récit apparaît la notion de temps, cette notion est essentielle aux yeux de J.M. Adam, ainsi « Où il n'y a pas de succession, il n'y a pas de récit. »(Adam 1992, p. 46). Selon A. Leclaire-Halté, (1989) la fiction est constituée d'événements et de péripéties qui vont constituer une histoire.

Pour terminer il est important de citer les écrits de J. Bruner (2005), il analyse longuement le rôle du récit dans notre culture, pour lui le récit est un élément constitutif de la pensée humaine. Il permet à l'homme d'organiser sa pensée, ses connaissances et sa culture. La structure narrative apparaît très précocement dans le langage humain, ainsi « il semble que nous ayons dès le début de la vie une sorte de prédisposition au récit » (Bruner 2005, p. 32)

Tout petit l'enfant produit des récits qui lui permettent d'analyser, d'expliquer et de comprendre la réalité du monde ; de même il est soumis à de nombreux récits de la part des adultes. J. Bruner souligne (Ibid, p. 123) que « nous vivons simultanément dans ces deux mondes : celui austère mais bien délimité, du mode de pensée paradigmatique et celui plein de défis du récit ». Le mode paradigmatique est assertif et existentiel, le mode narratif est normatif. J Bruner rappelle que des liens étroits existent entre ces deux modes et qu'il faut les garder présents à l'esprit. Il met aussi en valeur l'importance du récit dans la psychologie populaire : l'engouement des élèves pour ce type d'écrit est réel, ce qui peut considérablement les aider à entrer dans les apprentissages et leur donner du sens. Par les récits partagés l'enfant apprend une culture, il accède à une connaissance « située ».

J. Bruner distingue plusieurs types de récits : il existe des récits littéraires, des récits de vie, des récits de justice, des récits autobiographiques. Mais ce qui nous intéresse tout particulièrement ici c'est le fait qu'il propose d'utiliser les récits comme moyen d'acquérir des connaissances en éducation et tout particulièrement dans le domaine des sciences. En effet certains récits ont une portée cognitive et permettent d'expliquer le monde, nous pouvons alors les qualifier de récit de fiction scientifique.

3.2 Le récit de fiction scientifique

Déjà en 1985 K. Popper souligne que les sciences imaginent des histoires pour expliquer les phénomènes naturels. Il écrit aussi que « les sciences se distinguent des mythes qui les ont précédés non parce qu'elles en sont

différentes dans la forme (il s'agit bien toujours de raconter une histoire) mais parce qu'il s'y ajoute la prise en compte de cette histoire par la discussion. » (D. Orange-Ravachol, 2007, p. 42, citation de K. Popper). Sève (2001) souligne que, depuis longtemps, les documentaires ont recours aux « charmes » de la narration pour « emballer » un contenu scientifique destiné à être diffusé auprès de jeunes lecteurs.

E. Bautier (2000, p.159) propose l'expression « heuristique narrative » pour donner une place au récit en sciences ; mais les relations entre sciences et récits sont ambiguës et se jouent entre opposition et proximité selon D. Orange-Ravachol, et E. Triquet (2007). En effet « La méfiance entretenue par les sciences vis-à-vis des récits pourrait donc tenir à leur souci de se détacher du subjectif et du familier, au profit d'une recherche d'objectivité et de généralité. » (D. Orange-Ravachol, et E. Triquet 2007, p.10). Pourtant les sciences et les récits ne sont pas forcément opposés et incompatibles, mais peuvent se mêler. Examinons maintenant de quelles manières.

Les contes étiologiques sont des récits qui ont pour rôle d'expliquer les origines des choses et du monde mais de manière fantaisiste. Ce sont des textes qui racontent une histoire comme n'importe quel autre conte, mais dont la narration a une visée explicative, soulignée généralement par le titre qui pose le problème. Ces textes, en effet, partent toujours d'un état initial qui représente un « avant », avant que ne se produise l'événement à l'origine de tel ou tel phénomène. Ensuite, ils racontent (en suivant la progression classique) le déroulement des faits, puis ils s'achèvent par une formule soulignant que l'explication vient d'être fournie " C'est depuis ce temps que..." ou " Depuis ce temps là... ").

Les narrations de recherche permettent aux élèves de raconter des expériences qu'ils ont réalisées sous la forme de récits. Mais dans ce cas selon C. Tauveron « la narration est perçue comme une opération cognitive primaire d'enregistrements de faits attestables et à ce titre dévalorisés par rapport à l'explication. » (C.Tauveron 2000, p.4)

Les récits de fiction scientifique proposent d'expliquer des phénomènes scientifiques ou simplement de donner des informations scientifiques sur un sujet ou sur un événement. Ils se distinguent des documentaires car ils appliquent les caractéristiques du conte et en suivent le schéma quinaire, ils se distinguent aussi des narrations de recherche car ils ne relatent pas des expériences vécues. Au contraire dans un récit de fiction scientifique nous sommes en présence d'un

« personnage » qui peut prendre la forme d'un animal, d'un végétal, ou d'un phénomène physique. Ce « personnage » est présent tout au long de l'album, il lui arrive des aventures à partir d'un état initial et pour arriver à un état final, les grandes lignes du conte sont donc appliquées dans un récit de fiction scientifique.

Certains albums de littérature jeunesse proposent des récits de fiction scientifique, nous les avons qualifié « d'album mixte ». Ces récits ont comme premier intérêt, l'engouement qu'ils suscitent. En effet l'identification aux personnages, l'implication affective dans le récit, l'adhésion à l'intrigue sont de puissants leviers de motivation. Mais on pourrait craindre que cet aspect émotionnel nuise à l'exigence d'objectivité liée aux sciences. Cependant, comme l'écrit C. Tauveron (2002, p.321): « C'est la conjugaison des deux postures, fusionnelle et analytique, qui permet une réelle appropriation du texte ». Pour cela le rôle de l'enseignant sera d'aider les élèves à passer collectivement d'une lecture affective à une lecture distanciée, en lien avec les connaissances scientifiques évoquées par le récit. La confusion entre fiction et réel peut être un autre obstacle pour les élèves, mais pour F. Drouard (2009) cet obstacle peut devenir un atout pour deux raisons. La première raison est en lien avec le langage : « ce sont les situations complexes, comme celles que présente un album qui mêle le réel et l'imaginaire, qui sont les plus formatrices, à condition qu'un adulte compétent tire parti de la situation pour faire fonctionner la raison et l'esprit critique des élèves ». (Drouard, 2009, p.31). La seconde est que cette confusion peut susciter un questionnement ou permettre d'envisager une mise à l'épreuve de phénomènes physiques par l'expérimentation pour déterminer les parts respectives de fiction et de réalité.

En fin de compte l'entrée par la fiction peut être un levier pour développer un questionnement scientifique, s'interroger sur ses propres représentations, puis acquérir des connaissances scientifiques dans un domaine.

La lecture en réseau permet une différenciation entre les éléments scientifiques et les éléments fictionnels. Le rôle de l'adulte est aussi fondamental pour cette mise à distance, en effet il doit aider les élèves à faire la part entre compréhension et interprétation, entre ce qui semble réel et ce qui est inventé.

Pour que l'utilisation des albums soit un atout dans l'enseignement des sciences et pas une source de confusion, l'enseignant doit donc être vigilant aux albums qu'il choisit de proposer et bien les analyser en amont du travail effectué en

classe. Il doit également aider les élèves à douter et à démêler le réel et la fiction. Sinon, les élèves risquent de rester enfermés dans la fiction et de s’y perdre.

Les albums de la collection Archimède de l’école des loisirs proposent de nombreux récits de fictions scientifiques qui suscitent la curiosité des enfants. Les enfants adhèrent aux histoires proposées par cette collection et ils acquièrent des connaissances scientifiques tout en étant émotionnellement conquis par l’histoire d’un animal.

Des albums, appartenant à d’autres collections, mettent en récit de manière moins explicite des phénomènes scientifiques et permettent eux aussi, avec le concours de l’adulte, d’acquérir des démarches et connaissances scientifiques.

La lecture, accompagnée de ces albums, est source de connaissances, mais qu’en est-il de l’autre versant du monde de l’écrit, à savoir l’écriture, est-ce qu’écrire peut aussi faciliter la construction de connaissances ?

3.3 Ecrire pour apprendre ?

3.3.1 Définitions

Comme nous l’avons dit au chapitre deux, l’écriture joue un rôle dans l’élaboration de la pensée. Selon B. Pudelko et D. Legros l’écriture peut être un outil pour la construction d’apprentissages, cette fonction prend différentes formes « l’écriture favorise l’explicitation des connaissances » « le texte écrit fonctionne comme un dépositaire des idées » (B. Pudelko et D. Legros 2000, p. 13) Les auteurs soulignent également que « l’ensemble des habiletés et stratégies dépend des connaissances lexicales, syntaxiques, rhétoriques mais surtout sémantiques du scripteur. » (Ibid p.13). Mais les auteurs insistent surtout sur l’importance de produire des écrits « situés », les scripteurs doivent savoir pourquoi et pour qui ils écrivent et plus précisément « l’activité d’écriture consiste non seulement à écrire *pour* quelqu’un, mais également à écrire *avec* quelqu’un *pour* réaliser quelque chose » (Ibid, p. 14).

Nous nous plaçons maintenant dans une perspective particulière celle de l’écriture en sciences, car nous souhaitons faire produire aux élèves un récit en sciences.

Tout d’abord il s’agit de donner une autre place à l’écriture en sciences, en effet d’après des recherches L. Catel (2001) constate que « Les travaux montrent que

les pratiques courantes d'écriture en classe de sciences concernent le plus fréquemment l'évaluation ; l'écrit est le plus souvent utilisé pour exposer les connaissances acquises et pour les communiquer. » (L. Catel, 2001, p.19) Pourtant l'écriture peut avoir un autre rôle à jouer, il s'agit pour A. Verin (1998) dans le cadre de la pédagogie constructiviste, de donner « une place plus ambitieuse à la production d'écrits des élèves » (A.Verin 1988, p.19) Elle fait le pari qu'il est utile de « construire des connaissances métacognitives en relation avec l'écriture en classe de sciences, c'est à dire des connaissances sur les actions cognitives en jeu et sur les moyens de les réguler. » (Ibid p.30). Il faut pour cela proposer des situations propices à la mise à distance des écrits produits : analyse de textes, productions et discussions collectives. Enfin pour Calame-Gippet et Marcoin certains écrits sont à considérer « comme lieu d'émergence, d'élaboration, d'échange et de confrontation d'éléments de compréhension et d'interprétation. » (Calame-Gippet et Marcoin, 1999, p.84). Ces écrits sont des écrits intermédiaires qui permettent une réflexion vis-à-vis des savoirs.

Puisque nous avons parlé de récit de fiction scientifique nous pouvons à présent examiner différentes expériences dans lesquelles le sujet scripteur est amené à construire des connaissances par le biais de l'activité d'écriture.

3.3.2 Exemples d'expériences

A différents niveaux de la scolarité, des recherches sont menées pour voir le rôle de la rédaction d'un récit de fiction scientifique dans l'appropriation et la restitution de connaissances scientifiques.

Au niveau de l'université une recherche (A. Chartier et C. Frier 2009) a été menée en première année de Licence de Sciences du Langage. Les étudiants sont mis en situation de produire un récit de fiction scientifique sur plusieurs thématiques au choix (acquisition du langage, invention et mutations de l'écriture, origines des langues, traitement automatique des langues.) Les étudiants doivent à la fois respecter le schéma quinaire du récit et mettre en avant leurs connaissances scientifiques dans les domaines du langage et de l'écriture. Ecrire un récit doit leur permettre de construire des connaissances théoriques scientifiques selon la thématique choisie et d'exprimer leur point de vue. Avant la mise en récit ils ont participé à des ateliers d'écriture afin de

faciliter le passage à l'écriture. Les résultats de l'expérience ont permis de valider les sept fonctions du récit proposées par Y. Reuter et ont mis en évidence une nouvelle fonction. Le récit permet de « relier l'univers conceptuel à l'univers affectif » du sujet (Chartier, Frier 2009, p.15).

Dans le cadre d'un travail école-muséum, conduit en 2004, des élèves de collège et des futurs professeurs d'école ont été conduits à produire un récit pour décrire la vie des animaux présents dans les vitrines du muséum. L'objectif était d'amener les élèves à écrire un récit pour « Faire savoir, faire comprendre » (E.Triquet 2005, p.162) tout en construisant et restituant des connaissances dans le domaine des animaux de la montagne. La situation a permis de montrer l'intérêt de l'écriture et des réécritures successives dans la construction de connaissances scientifiques par le biais du récit. Pour écrire le récit les élèves ont du rechercher, comprendre et interpréter des données fournies par la lecture de l'exposition, et « c'est sous le prétexte de transmettre des informations au lecteur que la fonction heuristique du récit a pu se développer. » (Ibid, p.162).

En 1997 lors de l'évaluation nationale d'entrée en sixième les élèves ont du produire une « narration scientifique » il s'agissait de transcrire en texte le cycle de vie du cerisier. Une équipe de chercheurs (E. Bautier et ali 2000) s'est attachée à analyser les textes de certains élèves pour voir « le rôle que peuvent prendre les écrits dans l'élaboration de la pensée et de l'activité scientifique des élèves » (Ibid 2000, p.143) et de se démarquer « d'une vision naïve selon laquelle il suffirait d'écrire en classe pour construire du savoir scientifique. » (Ibid 2000, p.143). Les auteurs pointent des ressemblances et des différences dans les types de récits produits. D'une part les récits ont en commun les « caractéristiques » des textes scientifiques : effacement de l'énonciateur, sujet indéterminé, texte au présent. Ils ont une organisation chronologique mais c'est « La succession des moments dans le temps qui tient lieu d'explication » (Ibid, p.151). La causalité est donc linéaire. D'autre part les récits divergent dans la manière d'écrire sous un mode scientifique. Pour certains récits l'écriture s'apparente à une histoire car elle est organisée par la succession des informations sans que le sujet s'implique. Pour d'autres au contraire, les sujets s'impliquent car parler du vivant suppose une intervention et des actions humaines qui guident l'histoire. Enfin pour une dernière série de récits l'écriture est orientée par des explications. Ces différents textes montrent que l'écriture

n'est pas utilisée de manière constante ni identique dans la construction des connaissances.

4 Problématique

Ce mémoire soulève de manière générale, la question suivante: en quoi la rédaction collective d'un récit de fiction scientifique peut permettre de construire des connaissances en sciences et dans le domaine de la langue ? Ou encore comment l'écriture peut-elle aider à la structuration des apprentissages dans le domaine scientifique ? Comment les interactions orales peuvent-elles aider à l'acquisition d'un lexique spécifique ? Plus précisément, ce mémoire nous amène à réfléchir sur la possibilité de créer, en situation pédagogique, un récit de fiction scientifique qui prendra appui sur l'étude de documentaires et sur la connaissance de la structure d'un récit. La question se pose alors de savoir en quoi et surtout à quelles conditions la mise en récit peut aider les élèves d'école maternelle à s'approprier des connaissances disciplinaires en sciences.

Dans cette optique nous allons chercher à répondre à plusieurs hypothèses. En quoi le fait d'avoir à écrire un récit de manière collective va aider les élèves à prendre conscience de l'importance de l'écrit ? A quelles conditions l'enseignante va agir pour stimuler le langage des élèves ? Dans ce cadre nous allons nous intéresser plus précisément au lexique : le fait d'avoir à écrire une histoire va permettre aux élèves d'acquérir et de mobiliser un lexique spécifique afin de les aider à passer d'un registre familier à un registre spécialisé. En quoi la lecture de documentaires permet la rencontre et la définition de mots spécifiques ? En quoi l'écriture d'un récit permet l'utilisation et le réinvestissement de ces mots ? Sous quelles conditions ces mots sont employés ?

En effet nous pensons que l'élaboration du récit est un support qui permet aux élèves d'acquérir des connaissances scientifiques. Notre objectif est donc de mettre à jour les conditions de l'écriture d'un récit permettant aux élèves d'activer ces connaissances.

Nous allons par conséquent tenter de mesurer ces connaissances par le biais de l'analyse des productions langagières en cherchant à identifier la place et le rôle de l'enseignante dans la construction des connaissances. Nous allons aussi observer quel va être le lexique scientifique employé. Nous allons étudier comment les élèves vont s'appuyer sur les documentaires pour comprendre des

phénomènes et rédiger leur récit. En effet nous faisons aussi l'hypothèse que la lecture d'albums documentaires et d'albums de fiction sur un même thème (en l'occurrence celui du loup) en apportant des connaissances et en enrichissant l'imaginaire sur la thématique étudiée va aider les élèves à construire leur récit. Et d'une manière plus générale va les aider à entrer dans le monde de l'écrit et de la connaissance. Ainsi nous allons étudier de quelle manière le récit de fiction scientifique s'est construit. En effet les élèves vont créer de manière collective un récit sous la conduite de l'enseignant de la classe. Le fait d'avoir à produire un récit devrait amener les enfants à structurer leurs connaissances et devrait aussi leur donner l'envie d'approfondir ces connaissances. C'est donc la participation active des enfants dans l'élaboration matérielle de l'objet livre qui va leur permettre de renforcer le travail sur l'entrée dans le monde de l'écrit et de susciter le désir de savoir lire et de savoir écrire pour apprendre.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

1 Le cadre de l'expérimentation

Le but de l'expérimentation est de créer collectivement un album de récit de fiction scientifique avec le loup comme personnage principal. Le projet entend la rédaction et la réalisation matérielle (écriture et travail sur les images) d'un livre pour chaque élève.

L'expérimentation se déroule avec une classe de moyenne-grande section d'école maternelle, dans une école urbaine au milieu d'un quartier où les enfants sont d'origines diverses et assez hétérogènes. La classe est constituée de 27 élèves dont 10 élèves de grande section avec lesquels je vais mener l'expérimentation. J'ai choisi d'axer le travail de rédaction uniquement avec les élèves de grande section car il est difficile pour des élèves de moyenne section d'entrer dans la rédaction d'un écrit long (cf M. Brigaudiot 2000). Le texte écrit, avec les grands, sera ensuite lu aux moyens, ce qui donne aux grands une raison supplémentaire de s'investir dans l'écriture du récit : un groupe de destinataires de l'histoire étant ainsi identifié. Les séances d'écriture ont lieu en atelier de dix ou de cinq enfants, de niveau langagier hétérogène, et selon les compétences travaillées lors des différentes phases du projet. Enfin la copie des parties du texte a lieu par paire d'élèves sur un ordinateur avec un traitement de texte.

Les élèves d'école maternelle constituent un groupe particulier il s'agit d'enfants qui ne savent pas encore écrire. C'est donc l'adulte, l'enseignant, qui va être le scripteur, il va agir dans le cadre de la dictée à l'adulte. J'ai mené cette expérience de recherche dans ma propre classe, je vais donc être à la fois « l'actrice » et la rédactrice de la recherche.

La séquence expérimentale se déroule sur cinq semaines durant les mois de mars et d'avril. Dans le cadre de l'expérimentation j'ai privilégié deux supports de littérature de jeunesse : des documentaires et des albums de fiction sur le thème du loup. En aval de la séquence expérimentale les élèves ont tout particulièrement travaillé sur un album de fiction scientifique avec un autre animal et sur des contes de princesse. Ainsi la structure narrative des contes a été étudiée et les élèves ont été familiarisés avec le récit de fiction scientifique.

Pour la séquence proprement dite nous avons travaillé avec trois albums documentaires sur le loup et de nombreux albums de fiction ont été lus sur le thème du loup pour nourrir l’imaginaire et permettre des comparaisons entre les loups des histoires et le loup des documentaires.

J’ai choisi le thème du loup car il est très investi affectivement par les enfants de l’école maternelle. Il représente un personnage archétypal de la littérature de jeunesse, en effet il est mis en scène dans les contes traditionnels (dans lesquels on peut étudier différentes versions) et dans de nombreux albums de littérature de jeunesse. En parallèle à l’écriture du livre nous avons travaillé, tout au long de la séquence, à des activités de lecture, d’écriture, de mathématiques, de motricité et d’écoute sur la thématique du loup afin d’entretenir l’intérêt pour le thème.

2 Les supports utilisés pour l’expérimentation

Je présente ici l’analyse préalable des documentaires qui ont servi de source de connaissances pour écrire le récit. Je présente aussi une analyse globale du personnage du loup présent dans les albums de fiction : le loup apparaît à la fois dans les contes traditionnels et dans de très nombreux albums de littérature de jeunesse. Le loup est tour à tour gentil ou méchant, rusé ou pas très malin, ami ou ennemi des hommes, il est mis en scène avec d’autres animaux, souvent il parle et il est parfois habillé.

Voici donc sous forme de tableau l’analyse plus précise des documentaires.

Tableau 1 : analyse des documentaires

Titres	Texte et vocabulaire	Images	Informations scientifiques
<i>Le loup</i> coll. Mes premières découvertes	Peu de texte sur chaque double page mais avec un vocabulaire précis et soutenu. (scientifique)	Uniquement des dessins qui représentent le loup en intégralité, ou qui montrent certaines parties de son anatomie.	La chasse du loup pour se nourrir et son régime alimentaire.
Gallimard Jeunesse 1994	Le texte explore toutes les caractéristiques du physique et de la vie du loup.	Le loup est mis en scène à différents moments de sa vie et dans différents lieux.	La communication chez les loups.
25 pages	Le texte débute par une devinette qui suscite la curiosité du lecteur. Pas de titre.	Présence de calques transparents qui apportent des informations	Caractéristiques physiques. Naissance et croissance du jeune loup. Lieu de vie. Les cousins des

		complémentaires. Dessins très soignés et très figuratifs.	loux. Les loups dans les contes.
<i>Le loup brigand des bois</i> coll. mini pattes Milan jeunesse 2008 30 pages	Texte rédigé et texte sur des étiquettes pour légènder les photos. Marque de surface : les informations importantes sont en couleur. Vocabulaire pas toujours simple mais avec des répétitions de certains termes scientifiques (meute, louveteaux, territoire) Titres.	Photos couleur et dessins (aquarelles). Sur les photos des textes son scotchés pour les légènder. Les photos encadrées d'un trait de couleur. Les dessins qui complètent les photos ne sont pas légèndés. Photos de grande qualité esthétique : gros plan de loups qui semblent regarder le lecteur.	La chasse du loup pour se nourrir et son régime alimentaire. La meute, le mâle dominant et la défense du territoire. Caractéristiques physiques. Naissance et croissance du jeune loup. Les hommes et les loups.
<i>Qui es-tu ? Le petit loup</i> Mango jeunesse 2000 24 pages	Texte écrit par H. Montarde qui est par ailleurs un écrivain de littérature jeunesse. Vocabulaire : simple avec des répétitions Des phrases légèndent les photos. Trame narrative dans le texte : il raconte la vie d'un loup à partir de sa naissance jusqu'au moment ou la louve est de nouveau mère. Texte relevant du documentaire : questions posées au lecteur. Titres.	Photos couleur et dessins, aquarelles. Sur les photos des textes sont scotchés pour les légènder, les photos sont encadrées d'un trait de couleur. Les dessins qui complètent les photos ne sont pas légèndés	La chasse du loup pour se nourrir et son régime alimentaire. La meute, le mâle dominant et la défense du territoire. Caractéristiques physiques. Naissance et croissance du jeune loup. Les hommes et les loups.

Il ressort de cette analyse que les trois albums, sous des « habillages » différents qui présentent globalement les mêmes contenus scientifiques. Ces trois albums ont des qualités esthétiques élevées et ils vont plaire aux enfants. L'album « Découverte Gallimard » avec son système de calque plaît tout particulièrement. Il faut rappeler qu'à l'école maternelle les enfants ne lisent pas encore et qu'ils vont donc être tout particulièrement sensibles aux images.

3 La séquence et le recueil des données

La séquence expérimentale comporte huit séances réparties sur cinq semaines de travail. Elle compte des séances dans différents domaines pour lesquels je vais détailler les compétences visées.

Compétences du socle :

Maîtriser le langage

- Etre capable d'utiliser un vocabulaire précis.
- Participer à des échanges à l'intérieur d'un groupe, respecter un thème abordé.
- Apprendre à dialoguer.

Découvrir l'écrit :

- Ecouter et comprendre un texte lu par un adulte.
- Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.
- Connaître différents supports d'écrits.

Découvrir le monde :

- Connaître les manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions.
- Structuration du temps : être capable de reconnaître et de comprendre une succession d'événements dans le temps.

Arts visuels :

- Réaliser un dessin en fonction d'un projet.
- Utiliser une technique.

Le tableau qui suit présente l'ensemble des séances de la séquence et la trame de la démarche méthodologique : type de données recueillies et objectifs de recherche.

Pour répondre aux objectifs de la recherche je vais donc analyser les données recueillies lors des différentes phases de la séquence. La première donnée à analyser est pour moi le produit final c'est-à-dire le livre produit avec les élèves. C'est ce livre qui va servir ensuite de fil directeur pour l'ensemble de l'analyse : les transcriptions des discussions montrent essentiellement l'élaboration du livre. (Annexe 4 corpus 3 à 8).

Tableau 2 : Les séances menées en classe

Séances	Déroulement	Données recueillies	Objectifs de recherche
1 Conceptions initiales sur les loups par les enfants	-Rappel des albums lus à la bibliothèque et en classe. - Que connaissez-vous sur les loups ?	Trace écrite des propositions des élèves. (Annexe 1)	Connaître avant l'écriture et la lecture des documentaires les représentations des loups.
2 Acquérir des connaissances sur les loups par la lecture de documentaires	En atelier étude des documentaires avec des questions de recherche.	Enregistrements des conversations. (Annexe 4)	Voir les événements saillants dans les réponses des élèves et les thèmes de prédilection.
3 Réaliser une carte d'identité sur la vie du loup	En collectif synthèse des différents travaux des groupes : écrire sur une affiche les caractéristiques de la vie du loup en prenant appui sur des photos.	Affiche : carte d'identité du loup. (Annexe 2)	Repérer ce qui est resté en termes de connaissances après le travail sur les documentaires et fixer les connaissances grâce à la trace écrite.
4 et 5 Lancement du projet d'écriture et synopsis de l'histoire.	Proposer la création d'une histoire et en dire les grandes lignes. Ecriture du synopsis.	Affiche qui synthétise les propositions et enregistrements. (Annexes 3 et 4)	Analyser les échanges langagiers.
6 Ecriture	Dictée à l'adulte en groupe de cinq, chaque groupe prenant en compte une partie du synopsis.	Enregistrements + trace écrite du premier jet de l'écriture. (Annexe 4)	Analyser les échanges langagiers.
7 Relecture et réécriture Trouver le titre de l'histoire	Ajouter des détails à l'histoire en prenant à nouveau appui sur les documentaires.	Enregistrements + trace écrite du récit final. (Annexe 4) (Annexe 5)	Analyser les échanges langagiers. Analyser le texte produit en termes de contenus scientifiques et de l'épaisseur de l'intrigue.
8 Evaluer les connaissances acquises sur le loup	Par un questionnaire individuel voir ce que les enfants ont retenu sur la vie du loup. Reprendre ce questionnaire après	Questions posées + réponses des élèves. (Remarque : questions de compréhensions et de vocabulaire) Annexe 6	Quelles connaissances lexicales et scientifiques sont acquises : écart avec les représentations initiales.

PARTIE 3 : ANALYSE

Après avoir posé des jalons théoriques et expliqué la méthodologie de notre recherche nous pouvons à présent analyser l'ensemble du dispositif expérimental. Toutes les données sur lesquelles vont porter l'analyse sont transcrites dans la partie des annexes. Pour illustrer notre recherche nous allons emprunter de nombreux extraits à ces annexes.

Notre analyse va comporter deux parties : dans un premier temps nous allons analyser globalement le livre produit avec les élèves car il constitue l'achèvement de la séquence. Dans un second temps nous allons analyser en détail le déroulement de la séquence en prenant appui sur les traces écrites produites et sur les transcriptions des séances. Cette seconde partie va comporter quatre thèmes : l'entrée dans le monde de l'écrit, l'étyage apporté par l'enseignante, l'appropriation du lexique et celle de connaissances scientifiques. Ces thèmes vont être traités selon la chronologie de la séquence.

1 Le livre produit

Je reproduis ici le texte du livre pour donner une vue d'ensemble sur laquelle va prendre appui l'analyse. La numérotation correspond aux pages du livre. L'intégralité du livre (avec les photographies) est reproduite en annexe 5.

Texte du livre

1 Titre : Loulou le loup

2 Il était une fois dans la forêt

3 Loulou est tout petit il vient juste de naître avec ses six frères et sœurs. Il reste dans sa tanière et il boit du lait. Il tète sa maman louve.

4 Des semaines ont passé Loulou a grandi et il sort de sa tanière pour jouer. Il fait un concours de bagarre avec ses frères et sœurs pour savoir qui est le plus fort. Loulou est très fort.

5 Mais danger ! Maman loup reste sur ses gardes il y a un lynx qui arrive et qui a trouvé la tanière des bébés loups. Maman loup change de tanière, Loulou a peur du lynx.

6 La maman louve surveille les petits louveteaux et le papa loup va chasser. Parfois la maman louve va chasser elle demande aux autres loups de la meute de garder les louveteaux. Quand les parents rentrent de la chasse ils donnent aux bébés de la viande. La viande est dure, la louve la coupe et elle la mâche avant de nourrir les louveteaux. Loulou est gourmand il grandit bien.

7 Loulou apprend à chasser avec toute la meute. Loulou court très vite mais la première fois il n'arrive pas à attraper le lapin. Après il suit les traces d'un lapin et sent son odeur. Il s'approche du terrier du lapin il se cache derrière un arbre et il attend que le

lapin sorte pour le manger. Loulou devient le chef de la meute parce qu'il est le plus rusé et le plus fort.

8 Un autre jour Loulou apprend à chasser un sanglier. Pour chasser la meute suit les traces du sanglier, les loups se mettent en rond autour de l'animal et ils le tuent. C'est le chef de la meute qui mange en premier. Un autre jour ils vont chasser un cerf ou un chevreuil ou un élan.

9 Un jour à la chasse une louve dit à loulou en langage loup « tu chasses très bien » ils restent ensemble et ils font des bébés loups. Un bébé s'appelle loup garou il deviendra un loup dominant un jour.

Le livre a pour ambition affichée d'être un récit de fiction scientifique, il nous faut donc observer ce qui nous permet de le classer dans ce registre d'écrit.

Avant d'analyser le contenu du texte, il est opportun d'expliquer comment s'est effectué le choix des illustrations. Pour la forme des illustrations nous avons décidé avec les élèves d'utiliser des photographies dans la mise en page pour illustrer le plus précisément possible le texte produit et pour faire une histoire de « vrai loup ». De plus de nombreux élèves ont indiqué la difficulté à dessiner de manière réaliste les éléments de la vie du loup. Pour personnaliser le livre la page du titre est illustrée par un dessin propre à chaque élève. Ce livre aurait été encore plus « attrayant » avec des photographies en couleur, néanmoins il a déjà été très positivement accueilli et consulté sous sa forme en noir et blanc.

Ensuite j'ai sélectionné moi-même les photographies pour qu'elles soient le plus fidèle possible au texte. J'ai pour cela effectué un tri dans les différents albums documentaires que les élèves avaient manipulés. Je suis consciente qu'un travail plus conséquent de lecture de l'image aurait pu être effectué si j'avais mis les élèves en recherche d'images tout en leur lisant chaque page du texte. Mais le facteur « temps » m'a limité dans ce travail. J'ai donc effectué un travail de lecture d'image un peu moins ambitieux, ainsi après avoir effectué un tri d'images, j'ai proposé aux élèves une séance de compréhension de langage. Je lisais le texte et les élèves devaient sélectionner l'image qui lui correspondait.

Le choix des illustrations, exclusivement des photographies, donne donc au livre un caractère plus scientifique car cela le rapproche du mode principal d'illustration des documentaires étudiés sur le loup.

Le texte est écrit sur un mode narratif et de nombreuses informations scientifiques émaillent le récit ce qui nous permet de le placer dans le registre des récits de fiction scientifique.

Pour le mode narratif la première page place le lecteur dans ce cadre puisque le livre commence par « Il était une fois ». Ensuite l'ensemble du récit raconte les

aventures d'un jeune loup qui est personnifié « Loulou ». Cet aspect est important et il distingue ainsi le récit produit d'un documentaire où les animaux n'ont pas de nom propre. Globalement le schéma quinaire du récit est respecté.

Etat initial : la naissance du loup.

Etapas intermédiaires : aventures qui surviennent lors de la croissance du loup.

Etat final : le loup devient père à son tour.

Pour l'aspect scientifique, le texte comprend un lexique scientifique précis et abondant, qui ne fait habituellement pas partie d'un album de fiction sur le loup. De plus des concepts scientifiques sur la vie du loup sont présents. Nous pouvons voir cela plus précisément dans le tableau suivant. Ce tableau analyse de manière détaillée le contenu du livre. Pour l'analyse j'ai séparé le texte des images, j'ai aussi séparé ce qui relève de la narration de ce qui relève des informations scientifiques.

Tableau 3 : analyse du livre produit

	Analyse du texte		Analyse des photographies
Pages	Ce qui relève des sciences	Ce qui relève de la narration	Eléments scientifiques
Page 2	Lieu de vie principal du loup : « la forêt »	Formule rituelle de début de conte « Il était une fois » et indication du lieu de l'action « la forêt »	Distorsion texte/image : la forêt est peu visible, les loups hurlent mais il n'est pas expliqué pourquoi.
Page 3	Saison de la naissance « le printemps » Nombre de petits dans une portée « six » Lieu de vie du loup « la tanière » Alimentation du loup « du lait, il tète » Vocabulaire scientifique : la tanière, il tète, maman loup = la louve	Etat initial : naissance et action du bébé loup Personnification du personnage principal : « Loulou »	L'image est redondante : elle montre des louveteaux qui tètent. L'image apporte moins d'informations que le texte. Point de divergence : quatre loups tètent sur l'image, le texte parle de six loups.
Page 4	Durée écoulée avant de sortir de la tanière « trois semaines » Mode de vie du loup « il sort de la tanière », « il fait un concours de bagarre »	Notion de temps du récit (trois semaines) Dynamique : les actions de Loulou il grandit il sort de sa tanière, il joue à la bagarre Personnification du	Les deux images sont redondantes avec le texte. Elles apportent moins d'informations que le texte.

		héros « Loulou est très fort »	
Page 5	Prédateur des louveteaux et mode de défense: le lynx, changer de tanière Reprise vocabulaire : tanière	Événement perturbateur : danger pour les louveteaux Personnification du héros « Loulou a peur du lynx »	L'image apporte une information supplémentaire sur la manière dont la louve porte ses bébés.
Page 6	Mode de vie du loup (la chasse) et rôle de la meute Alimentation du jeune loup : viande prémâchée Vocabulaire scientifique : la meute, la louve (reprise)	Dynamique : actions des loups adultes Personnification du héros : « Loulou est gourmand, il grandit bien »	L'image montre une partie du texte : le nourrissage.
Page 7	Durée écoulée avant que les louveteaux puissent chasser : « six mois » Technique de chasse : avec la meute, suivre des traces, sentir l'odeur, courir. Proie du loup : le lièvre Rôles des loups dans la meute : chef celui qui est le plus fort Vocabulaire scientifique : terrier, meute (reprise)	Notion de temps du récit (six mois) Dynamique : récit d'un épisode particulier de chasse Personnification du héros : « Loulou devient le chef de la meute parce qu'il est le plus rusé et le plus fort. »	Les deux images sont redondantes avec le texte. Elles apportent moins d'informations que le texte.
Page 8	Technique de chasse : meute, suivre des traces, encerclement de la proie Proies du loup : sanglier, cerf, chevreuil, élan Rôles des loups dans la meute : chef qui mange en premier Vocabulaire scientifique : meute (reprise)	Notion de temps du récit : « un autre jour », « parfois » connecteurs temporels Dynamique : récit d'un autre épisode particulier de chasse Personnification du héros : « Loulou apprend à chasser un sanglier »	Seule page où une image est réalisée par un dessin. La photographie apporte une information supplémentaire sur l'action des loups : visiblement ils reniflent les traces, le texte ne le précise pas.
Page 9	Formation du couple et mode de vie du couple (durée du couple, reproduction) Il est mentionné l'existence d'un langage loup (qui n'est pas explicité). Cycle de vie : le louveteau a	Notion de temps du récit : un jour (terme indéfini) Personnification du héros : « Loulou est le loup dominant » Etat final : proche de l'état initial : nouvelle	L'image suggère les actions à venir, elle montre juste la formation du couple.

grandit il devient capable de se reproduire. Vocabulaire scientifique : loup dominant, louve (reprise)	naissance Ouverture du récit : « il deviendra loup dominant un jour »
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

A la lecture de ce tableau nous pouvons voir que le livre contient à la fois des éléments scientifiques et des éléments narratifs, nous pouvons donc caractériser le livre comme étant « un récit de fiction scientifique ». C'est ce que nous avons fixé comme objectif initial. Dans les parties suivantes de l'analyse nous allons voir comment ce récit s'est élaboré. Nous allons pouvoir étudier les hypothèses initiales une à une. Nous avons choisi de les rappeler brièvement en début de chaque partie.

2 La raison graphique

Rappel de l'hypothèse :

En quoi le fait d'avoir à écrire un récit de manière collective va aider les élèves à entrer dans le monde de l'écrit ?

2.1 Cadre de l'analyse

L'entrée dans le monde de l'écrit est un des objectifs assignés à l'école maternelle. Dans les Instructions Officielles de 2008, dont j'ai déjà parlé dans la partie théorique et que je rappelle brièvement ici, l'élève doit à la fois se « familiariser avec l'écrit » avec la compétence « d'identifier les principales fonctions de l'écrit. »

Je vais donc analyser dans l'ensemble de la séquence les moments où les élèves sont mis en situation de percevoir les fonctions de l'écrit : ils vont, sous la conduite de l'enseignante, être des utilisateurs de l'écrit pour mener un projet à terme.

Les élèves confrontés à la rédaction d'un récit vont percevoir l'importance et l'utilité de l'écriture par rapport à la langue orale. Ils vont, pour mener cette tâche à bien, être confrontés à plusieurs reprises à ce que J. Goody a défini comme étant la « raison graphique ». En analysant la séquence, le recueil des entretiens oraux et les traces écrites produites nous pouvons voir comment cette « raison graphique » se manifeste.

Tout au long de la séquence, que j'ai mise en œuvre, l'écrit est présent pour aider ou pour permettre l'élaboration du récit, l'écrit est matérialisé par des affiches avec des listes, et du texte rédigé. Dans toutes les activités d'écriture l'enseignante verbalise et explicite les raisons pour lesquelles elle écrit, de manière plus ou moins importante et fréquente.

L'écrit prend plusieurs formes au cours de la séquence : listes ordonnées et numérotées, commentaires d'images et mise en mémoire de connaissances, rédaction d'un récit avec écriture et réécriture, édition du récit pour finir. L'ensemble de ses formes permet une mise en mémoire des paroles des élèves et des connaissances.

Avant d'analyser en détail chaque séance de la séquence il m'a semblé intéressant d'étudier de manière globale les fonctions du récit définies par Reuter (2007 revue Pratiques) et qui ont trait à l'entrée dans l'écrit.

Les deux premières fonctions que je retrouve et qui sont à l'origine de la création du récit sont les fonctions intégratives et implicatives. La fonction implicative suppose que l'élève adhère à la tâche qui lui est demandée, qu'il se sente concerné et qu'il s'engage dans la tâche. Le fait d'avoir à créer un récit et d'en faire un livre amène les élèves à fortement s'impliquer dans la tâche et à donner du sens à leurs apprentissages. Les élèves ont découvert des choses sur la vie du loup par la lecture de documentaires, ils vont utiliser ces découvertes les approfondir et les actualiser en créant un récit. L'identification au héros de l'histoire permet cette implication dans le récit. Elle est particulièrement visible dans les moments où les élèves parlent du chef des loups et ces moments sont nombreux !

Une autre manière d'impliquer les élèves dans la création du récit est de les amener à créer matériellement et individuellement un livre. Ainsi chaque enfant aura un livre qu'il pourra conserver, cette appropriation matérielle de l'objet est importante pour les élèves et leur donne une raison supplémentaire de s'impliquer dans le récit. D'ailleurs certains d'entre eux énoncent explicitement la demande d'avoir chacun un livre comme nous pouvons le lire ci-dessous :

Corpus 3

M : et ben pourquoi on fait pas un livre chacun

T : ...on fait des petits livres pour chacun pour amener à sa maison

A noter également que le livre produit, après avoir été lu à la maison, fera l'objet de nombreuses remarques positives de la part de parents. Le livre est ensuite lu à d'autres élèves de l'école ce qui permet une nouvelle finalisation du projet. Enfin le livre est conservé à l'école, un exemplaire est mis dans la bibliothèque de classe, il est alors fréquemment et librement consulté par les élèves, ce qui tend à prouver l'intérêt qu'ils y attachent.

La fonction intégrative va amener les élèves à s'engager par et pour l'écriture du récit dans le monde de l'écrit et dans celui de l'appropriation de savoirs scientifiques sur la vie du loup.

Parfois les élèves indiquent de manière spontanée la référence qu'ils font aux livres « et ben moi des fois quand la bibliothèque est ouverte avec ma maman et ben à la bibliothèque je vais chercher un livre de loup » Corpus 5

Mais c'est aussi l'enseignante qui sollicite ce recours au monde de l'écrit à de nombreuses reprises. Elle invite les élèves à s'y engager. Corpus 8

PE : j'vais reprendre un livre (*PE se déplace*)

PE : alors j'vais reprendre la page où il vient juste de sortir (*recherche*) ah là voilà c'est là regardez

...

PE : « le bébé loup est tout petit il vient juste de naître » alors comment il est quand il est tout petit qu'il vient juste de naître ? qu'est ce qu'on a appris dans les livres ? Ahmet.

Le fait d'avoir à construire un récit incite donc les élèves à rechercher des informations scientifiques sur la vie du loup en entrant dans le monde de l'écrit pour donner plus de précisions à leurs propos. L'écrit existant est un support qui va leur permettre de construire leur propre récit : l'écrit est donc ainsi intégré à leur pratique scolaire et rendu nécessaire pour construire un récit. L'enseignante amène les élèves à chercher dans les livres des réponses à leurs questions ce qui les amène à acquérir et mémoriser des connaissances scientifiques sur la vie du loup.

Je vais maintenant analyser de manière chronologique chaque séance de la séquence. A chaque fois je vais présenter et analyser comment l'écrit est matérialisé afin de montrer dans quelles conditions les élèves sont mis en présence de l'écrit. Je vais aussi analyser de quelle manière l'enseignante et les élèves utilisent l'écrit. Enfin je vais pointer spécifiquement la manière dont le principe alphabétique est évoqué dans les phases d'écriture et de réécriture.

2.2 Les représentations du loup

Lors de la séance 1 (voir Annexe N°1 représentations du loup) l'enseignante produit, sous la dictée des élèves, une affiche dans laquelle elle liste leurs propositions. Elle demande en début de séance « Que savez-vous sur les loups ? »

L'élaboration de l'affiche se fait devant les élèves, l'adulte énonce les propos des élèves tout en les écrivant. Elle les inscrit, tout en les classant, en deux catégories : elle écrit d'une part les propositions qui caractérisent « les vrais loups » et d'autre part les propositions qui caractérisent les « loups des histoires ». La catégorie d'appartenance est débattue avec les élèves à qui l'enseignante demande « C'est un vrai loup ou un loup des histoires ? ». Le fait d'écrire, dans deux colonnes les propos des élèves est une aide à la catégorisation car cela amène les élèves à se poser des questions sur leurs connaissances : s'agit-il de « vrais » loups ou de loups imaginaires ? Comme les enfants ne savent pas lire l'enseignante dessine, quand cela est possible, à côté des mots écrits certaines idées émises par les élèves.

Le but de l'écrit est aussi, pour l'enseignante, de garder une trace des représentations initiales des enfants sur le loup. Ces représentations vont être utiles pour voir sur quoi elle peut s'appuyer pour construire de nouvelles connaissances scientifiques et pour mesurer l'écart avec les connaissances finales sur le loup.

Avec cette affiche nous pouvons voir que les élèves connaissent déjà un certain nombre de choses sur les loups. Ils sont capables de les caractériser physiquement « Les loups sont noirs et gris ... de grandes dents ... des oreilles pointues ... quatre pattes avec des griffes ». Les élèves connaissent leur lieu de vie et leur mode d'alimentation « Ils sont carnivores. » L'analyse de ces représentations permet d'envisager quelles peuvent être les notions à étudier et à approfondir avec les élèves.

Le fait d'écrire sur une affiche, qui reste à la vue des élèves pendant la séquence leur permet de s'y référer pour bien faire la distinction entre les différents loups. Dans cette étape l'écrit est donc à la fois un support pour catégoriser, mettre en mémoire, et un outil de référence.

2.3 La lecture des documentaires

La séance 2 vise la construction de connaissances sur le loup par le biais de la consultation de documentaires. Ainsi l'enseignante énonce l'objectif de la séance « Vous connaissez déjà beaucoup de choses sur les loups. » (elle montre l'affiche produite dans l'étape 1) puis continue : « Aujourd'hui on va regarder des documentaires sur les loups pour apprendre de nouvelles choses sur cet animal. » En début de séance l'enseignante caractérise avec les élèves le livre documentaire et rappelle ainsi l'objectif de la séance, comme le montre l'extrait suivant :

Corpus 1

PE : Alors vous les avez bien regardé ces livres ?

EL : Oui

PE : Alors maintenant on va les regarder mais on va chercher des choses, est ce que c'est des livres qui racontent des histoires ?

EL : Non

A : ça raconte des loups et des renards

PE : alors ça raconte des histoires ou c'est pour apprendre des choses ?

M : euh apprendre

Les élèves sont invités, en petit groupe, par des questions à avoir une lecture sélective des albums qui leur sont fournis. Vu leur jeune âge c'est l'enseignante qui lit les commentaires qui accompagnent les illustrations. Elle lit en fonction des questions de départ et selon l'intérêt suscité par une image.

Dans cette étape les élèves sont placés en situation de lecteurs : ils utilisent l'écrit et les images pour construire des connaissances. L'écrit est donc un support pour s'approprier des connaissances.

2.4 La carte d'identité du loup

La séance 3, vise l'élaboration d'une carte d'identité du loup, (reproduite en annexe N°2) qui est réalisée en grand format avec les élèves. Là encore l'enseignante insiste « On va écrire une carte d'identité sur le loup pour se rappeler ce que l'on connaît déjà sur le loup ». L'affiche permet de classer les informations recueillies selon les fonctions de la vie animale : caractéristiques physiques, reproduction, habitat, locomotion et alimentation. Il est fait appel aux documentaires étudiés lors de la séance précédente ; l'enseignante a sélectionné des photographies et demande aux élèves de les commenter. Pour réaliser l'affiche elle écrit donc sous la dictée des élèves ce qui les oblige à être précis dans leur langage. L'écrit constitue une mémoire des propositions des élèves.

L'affiche réalisée est ensuite exposée en classe bien à la vue (à bonne hauteur) des enfants pour leur donner envie de la consulter. L'écrit est donc un outil de référence qui sera une aide pour rédiger le récit. Dans cette étape l'écrit est donc utilisé pour inciter les élèves à verbaliser leurs connaissances, pour mettre en mémoire de l'information, et pour servir de référence.

2.5 Le synopsis du récit

Pendant la séance 4, la réalisation du synopsis, l'écriture permet de noter l'émergence des idées de les lister (J. Goody a démontré toute l'importance des listes dans la raison graphique). En effet ce synopsis doit être un outil de travail et comme tel il doit pouvoir être investi et réutilisé par les élèves lors de la phase de rédaction de l'histoire. L'écriture permet ainsi d'ordonner les idées en les numérotant, en effet l'établissement d'une liste numérotée permet d'anticiper sur la structure temporelle du récit. Au début des échanges l'enseignante énonce « alors j'écris n°1 c'est le début de l'histoire », par la suite elle numérote chaque moment du récit. Cette numérotation sera ensuite réutilisée de manière précise lors des séances d'écriture ce que nous verrons dans l'étape 5.

De plus en réalisant l'affiche du synopsis, de nouveau l'enseignante verbalise sur le rôle de l'écriture comme mémoire du discours, en voici deux exemples :

Corpus 3

PE : ... alors j'écris pour qu'on s'en rappelle et je fais des flèches aussi pour qu'on s'en rappelle...

PE : ... moi j'fais les dessins et j'écris pour vous comme ça on s'en rappelle.

A noter que l'enseignante dans l'élaboration du synopsis alterne entre des dessins et des écrits, ceci pour aider les élèves qui ne savent pas encore lire.

Dans cette séance l'enseignante insiste également sur l'importance de l'écrit, sur l'axe de la réception (la lecture), pour trouver des informations afin de compléter un récit. Les élèves veulent ajouter une péripétie dans le récit et l'enseignante émet des doutes sur sa véracité. Elle rappelle ainsi le but du récit à produire « ah mais je ne sais pas si le loup et le renard en vrai ils s'entendent bien » (Corpus 3) le récit doit raconter la vie d'un vrai loup. Elle indique comment vérifier la véracité des propositions émises par les élèves c'est grâce à la lecture « je vais regarder dans des livres pour savoir si le loup et le renard ils s'entendent ». (Corpus 3) De plus elle encourage les élèves à vérifier par eux même l'information : « alors Thibaud avant qu'on écrive

l'histoire il faudra que tu regardes si tu peux chercher à la maison dans des livres pour savoir si le loup et le renard font des choses ensemble » (Corpus 3). Cette discussion l'amène également à proposer aux élèves de chercher l'information à la bibliothèque. En somme écrire un livre renvoie aussi à une ouverture culturelle qui valorise l'objet livre.

L'enseignante fait aussi appel aux livres quand elle rappelle le travail qui a été effectué précédemment avec les documentaires : « alors là il faudra qu'on explique comment il fait pour chasser et qu'on dise tout ce qu'on a appris sur la chasse dans les livres faudra s'en rappeler ». (Corpus 4)

2.6 L'écriture du récit

Je peux à présent analyser **la séance 5**, l'écriture du récit. Dans cette étape je vais m'intéresser à la façon dont le synopsis va être utilisé pour lancer le travail d'écriture et comment le rôle de l'écrit est actualisé par cette phase de rédaction. J'ai donc cherché toutes les interventions où il est clairement fait référence au synopsis, lors de la phase d'écriture, pour ainsi analyser de quelle manière l'enfant s'approprie l'écrit. Tout d'abord dans la phase d'ouverture de l'échange l'enseignante ne fait pas référence au synopsis mais pose simplement une question pour commencer l'écriture : « alors par quoi elle commence notre histoire qu'est ce qu'on peut écrire en premier dans l'histoire, Manon ? ». (Corpus 5) L'élève donne une réponse inappropriée : elle ne répond pas à la question car elle énonce une phrase qui ne correspond pas au début de l'histoire. L'enseignante choisit de reprendre le synopsis et le relit tout en le montrant aux élèves. Elle montre et insiste sur les numéros qui accompagnent chaque étape du synopsis « Alors n°1 au début on avait dit c'est un bébé loup n° 2 on avait dit le bébé loup il grandit n° 3 j'avais écrits sortir de sa tanière... le n°4 il joue il fait la bagarre » (Corpus 5). A ce moment du dialogue Manon intervient pour montrer qu'elle s'intéresse à ces chiffres et qu'elle comprend le sens de l'écriture : « c'est marqué ici ». (Corpus 5) Un autre élève montre qu'il se sert des numéros pour ses interventions comme le souligne l'enseignante: « PE : alors Thibaud il se rappelle des numéros il sait que après le loup quand il a bien chassé il rencontre une chérie » (Corpus 5). Le rôle de ces chiffres sera aussi repris dans la phase de réécriture.

Ensuite au fil des échanges l'enseignante mène une dictée à l'adulte, elle questionne à de nombreuses reprises en formulant : « qu'est ce que j'écris ? » (Corpus 5). De plus en cours de rédaction l'enseignante fait des remarques sur la manière

d'utiliser l'écrit « alors regardez faut que je fasse comme ça quand on écrit des fois on se trompe alors je fais des flèches ». (Corpus 5)

PE : d'accord on va mettre son nom alors moi j'mets une parenthèse pour montrer que l'on change et j'écris (Corpus 8)

Au cours de l'écriture l'enseignante procède à de nombreuses relectures de l'écrit en train de s'élaborer. Ces relectures permettent de montrer la permanence de l'écrit et la mémorisation de ce qui est écrit pour continuer l'écriture de manière cohérente. D'autre part cette relecture permet de faire le lien entre le travail des deux groupes pour permettre l'enchaînement de l'histoire : PE : alors je vous montre on a écrit N° 1 , 2 ,3 déjà et un p'tit peu fait le N° 4 alors je vous lit tout ce qu'on a écrit *lecture du récit* Alors maintenant il faut qu'on fasse le N° 5. » Enfin la relecture d'un jour à l'autre permet à l'adulte de pointer les éléments qui manquent dans le récit et introduit un travail sur la caractérisation du personnage et un travail de réécriture.

2.7 La réécriture du récit

Pendant la séance 6, celle de la réécriture, les élèves perçoivent **la fonction de mise en mémoire** qui est rendue possible grâce à l'écriture. L'écriture et la lecture permettent ainsi l'accumulation des savoirs : l'enseignante relit la première rédaction et demande aux élèves de l'enrichir.

Corpus 7

PE : alors j'ai déjà écrit comme ça sur ma feuille et nous on va rajouter les mots qui manquent parce que notre histoire elle est un peu courte. Alors je la lis on va refaire le début de l'histoire nous on va refaire jusqu'au n°4 et les copains ils referont jusqu'au n°8 d'accord on lui rajoute un p'tit peu des aventures Alors « lecture 1 » alors qu'est ce qu'on rajoute ? »

PE : ah mais ça on la déjà dit regarde « il reste dans sa tanière et il boit du lait » ah mais tu voudrais dire il tâte tu voudrais rajouter qu'il tâte ça c'est une bonne idée alors on peut rajouter il tâte qui ... »

Dans cette phase de réécriture je peux noter que la lecture et l'écriture sont fortement liées : l'enseignante lit la trace écrite puis demande aux élèves de la compléter. Ils voient ainsi que ce qu'ils avaient écrit lors de la première phase a été conservé et que cela permet d'avoir une histoire plus riche et plus complète.

Le fait d'écrire sous la dictée permet aussi de clore une discussion de clarifier des idées qui parfois s'éternisent sans progresser au cours d'échanges :

(Corpus 8)

C : il va chasser un cerf

PE : oui on a déjà dit qu'il allait chasser un sanglier alors on peut dire que parfois il chasse un cerf

E : euh je sais pas

I : ...le lendemain matin ils vont chasser un cerf

Au cours de la réécriture, de nouveau, l'enseignante fait référence aux documentaires. Là encore les élèves perçoivent l'importance de l'écrit pour conserver des informations. L'adulte utilise également la liste élaborée pour le synopsis et pointe alors ce qui a été oublié lors de la première phase d'écriture.

Corpus 7

PE : rusé » après on lit le n° 7 et puis après on cherchera les images alors N° 7 « Pour chasser la meute suit En premier » alors si on veut dire que c'est une histoire il faut dire que c'est un autre jour

T : et même là bas (*montre affiche ou on voit la chasse en meute*)

PE : ah non mais on regarde pas les dessins là on finit l'histoire parce que sinon on y arrivera jamais euh Ahmet (*qui s'agite*) donc je lis « Un autre jour Loulou apprend à chasser un sanglier. Pour chasser la meute suit les traces du sanglier » et comment ils se mettent ?

El : en rond

PE : « ils se mettent en rond autour

M : même y a l'image la bas

PE : oui y a l'image là bas

Ow : sauf que y a le cerf

PE : « ils se mettent en rond « ça peut-être pareil pour un sanglier « en rond autour du sanglier » et puis après on garde « c'est le chef de la meute qui mange en premier » et puis après on avait écrit « le lendemain matin ils vont chasser un cerf » alors moi j'vous explique quand (*interruption autre groupe*) quand les loups ils ont mangé un jour un sanglier ils ont plus faim et après ils mangent pas...

Au cours de toutes ces étapes de la production d'écrit, la raison graphique se manifeste et l'écrit est à la fois un outil et un moyen de travail pour améliorer le contenu d'un récit. Les élèves sont confrontés à la construction de l'écrit et comprennent qu'il est une aide à l'élaboration de la pensée.

2.8 Construction du principe alphabétique

En grande section de maternelle un des aspects de l'entrée dans le monde de l'écrit est aussi l'acquisition du principe alphabétique. Les élèves sont confrontés à la mise en écrit des sonorités du langage : ils commencent à associer des lettres avec des sons. Même si cet aspect n'est pas ce qui est principalement travaillé dans la production d'un écrit long, il est intéressant de signaler les moments où ce travail sur les sonorités de la langue va apparaître au cours de la rédaction.

Dans les exemples suivants les élèves proposent spontanément une écriture alphabétique d'un mot, l'enseignante l'approuve puis elle ce centre sur le fil du récit.

Corpus 5

PE : ...alors par quoi elle commence mon histoire de loup qui parle des bébés

OW : alors pour l'écrire faut commencer par un « b »

PE : pour écrire bébé il faut commencer par un « b » tu as raison

Corpus 6

PE : oui alors comment j'écris ça ?

E : un « c » un « r »

PE : oui c'est vrai il faut un « c » un « r » mais je fais quoi comme phrase ?

De même les élèves sont sensibles à l'écriture qui s'inscrit devant leurs yeux :

S : pourquoi t'as écrit Théo ?

PE : alors j'ai pas écrit Théo j'ai écrit « titre »

S : c'est comme Théo

PE : elle a raison ça commence comme Théo, titre

Le fait d'être mis en situation d'écrire amène donc les élèves à s'intéresser et à s'interroger sur le code inhérent à l'écriture.

Enfin le choix du nom du personnage principal de l'histoire va s'effectuer selon un critère phonologique qui va être proposé par l'enseignante. Lors d'une séance de langage (en groupe de 10 élèves) intermédiaire entre les deux phases d'écriture et de réécriture, les élèves devaient trouver un nom pour le héros. Après les avoir laissés s'exprimer librement mais sans qu'il y ait d'accord trouvé entre les élèves, l'enseignante leur a proposé : « et si on cherchait un nom qui finit en « ou » comme le loup ? »

Cela a donc été l'occasion de travailler sur la notion de rime et sur la compétence à isoler un phonème dans la suite parlée :

X : aussi route

PE : ah route ça finit pas tout à fait par ou

Ces exemples témoignent d'une sensibilisation des élèves à l'aspect phonologique de la langue écrite et leur permet de faire du lien et de donner du sens aux apprentissages systématiques en ce domaine qu'ils effectuent par ailleurs à d'autres moments de la journée.

Dans toutes ces étapes l'utilisation de l'écrit se fait en situation de communication orale et en interaction entre pairs et avec l'enseignante. Il est utile à présent d'examiner plus précisément le rôle de l'enseignante dans ce travail de production de récit et de construction de connaissances scientifiques.

3 L'étayage des conduites langagières

Rappel de l'Hypothèse : Créer un récit de fiction scientifique nécessite de nombreuses interactions langagières et l'adulte a un important rôle à jouer dans ses interactions (fonction d'étayage pour le développement du langage)

3.1 Cadre de l'analyse

Nous avons vu dans la partie théorique que le rôle de l'adulte est important dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Nous allons analyser les interactions langagières entre l'enseignante et les élèves dans les différentes phases de la production du récit. Nous allons donc chercher à voir de quelle manière l'enseignante agit et quel est son rôle dans la construction du récit. Nous faisons l'hypothèse que l'adulte va aider à l'émergence du récit et que ses interventions vont favoriser sa structuration et sa mise en mots. Nous faisons aussi l'hypothèse que l'enseignante, par ses interventions, va étayer le langage de l'enfant et lui permettre ainsi de le développer.

J. Bruner a développé le concept d'interaction de tutelle. Nous allons essayer d'identifier certaines dimensions de ce concept en analysant l'intervention de l'enseignante dans l'ensemble de la séquence. En effet l'enseignante, lors de la création du récit va faire preuve de différentes manifestations d'étayage : elle va enrôler et solliciter l'élève, elle va maintenir les élèves sur la tâche qui leur est demandée, et va proposer des modèles.

3.2 Enrôlement et encouragement des élèves

Produire un récit long, ici un récit de fiction scientifique, est une tâche qui demande aux élèves de s'impliquer sur une longue période : le récit est abouti après plusieurs séances. Il convient donc de motiver les élèves de les « enrôler » pour mener le projet à son terme. Il existe au fil des interactions des manifestations d'enrôlement de la part du maître.

Dès l'étape de la création du synopsis l'enseignante souhaite faire adhérer tous les élèves au projet. Pour cela au cours des échanges chaque élève est sollicité individuellement et à tour de rôle par son prénom afin de donner une idée pour la création du synopsis (cf corpus 3 en annexe). En effet cette phase est le

lancement du projet, il est donc important que chaque élève soit sollicité personnellement pour favoriser son adhésion au projet. A noter que ce travail a lieu avec une dizaine d'enfants ce qui permet l'expression de chacun.

L'enseignante, en plus d'enrôler, s'enthousiasme, encourage et renforce en reformulant les propos des élèves. Elle valorise aussi leurs réponses comme dans les propos suivants : « ah ! Écoutez ce qu'il a dit Ahmet » ou « oh il a une bonne idée Thibaud » elle met ainsi en avant les propos de l'élève. Ces encouragements répétés aident les élèves à s'impliquer dans leur tâche d'écriture.

3.3 Maintien de l'orientation

L'enrôlement et l'encouragement des élèves ont besoin d'être complétés par des moments où l'enseignante recentre les élèves sur la tâche en cours de réalisation, ce qui prend différentes formes. D'une part l'enseignante doit parfois rappeler les règles d'une conversation scolaire, en voici quelques exemples :

Corpus 4

PE : attendez si vous parlez tous en même temps j'y arrive pas (*à écrire*)

...

PE : écoutez ce qu'il dit Igor là vous n'écoutez plus vous gigotez trop

Au cours de la séquence ces interventions sont très rares. Les élèves sont suffisamment motivés et concentrés par le thème, et le travail est effectué en petits groupes ce qui permet l'adhésion de chacun.

D'autre part l'enseignante rappelle le but de la tâche : écrire un livre de « vrai loup » en effet souvent les élèves tiennent des propos relevant davantage de l'imaginaire que de données réellement objectives.

Corpus 3

R : ... et ben avant on avait lu une histoire d'un loup qui était vieux et qui allait à la ferme

PE : ah oui on avait lu l'histoire du loup qui était vieux qui allait lire qui allait apprendre à lire avec les animaux de la ferme c'est vrai mais ça c'était une histoire le loup qui voulait apprendre à lire mais nous on veut raconter une aventure d'un vrai loup

Le moment où les élèves doivent expliquer la rencontre du couple dominant illustre particulièrement l'intersection du réel et de l'imaginaire.

Corpus 4

M : (*voix enjouée*) oui elle se marie avec une robe !

EL : *rires*

PE : est ce que ça c'est possible ?

EL : non + *rires*

PE : non on est d'accord hein ?

OW : mais t'as une histoire !

PE : j'ai une histoire ou il se marie avec une robe mais nous là on veut faire une histoire d'un **vrai** loup on veut pas faire une histoire... on veut faire une histoire d'un **vrai** loup

Les élèves font ici clairement la différence entre les loups imaginaires et les loups réels, leurs rires en témoignent mais pour Owen il est difficile de se détacher de la tentation d'écrire un récit imaginaire.

Enfin l'enseignante recentre les élèves sur le thème de l'échange quand leurs propos s'éloignent du sujet. Par exemple Owen parle de cinéma comme l'atteste l'extrait suivant :

Corpus 3

Ow : et puis tu sais l'autre fois j'suis allé au cinéma et puis un cinéma en 3D

PE : en 3 D mais est ce qu'on est en train de parler de ça ? j'crois qu't aller me parler d'une histoire de loup que t'avais vu au cinéma mais là est ce que ça va ?

Ow : Non

A d'autres moments les élèves s'éloignent du but de la conversation mais restent dans le sujet : ils parlent de leur vie personnelle car un élément de la discussion leur rappelle leur quotidien. Ainsi Cédric va rappeler un épisode de chasse avec son papa lorsque la discussion parle de la chasse du loup. Là encore l'enseignante va rappeler à l'élève le but de la discussion.

Pour terminer je peux pointer les moments spécifiques où l'enseignante, dans le cadre de la dictée à l'adulte, recentre et maintient les élèves sur la tâche d'écriture proprement dite ou sur la formulation des phrases.

Corpus 5

PE : oui mais là tu me racontes **toute l'histoire** moi je veux juste qu'on me dise le début qu'est ce que j'écris en 1^{er}

...

PE: alors qu'est ce que j'écris ?

...

PE : alors comment on écrit ça pour l'histoire ?

...

Dans ces exemples l'enseignante rappelle le but de la tâche à effectuer en insistant sur l'écriture.

3.4 Présentation de modèles

Un dernier aspect de l'étayage que je pointe ici concerne la syntaxe, pour cela j'analyse des remarques centrées sur la forme assorties de propositions de modèles. En effet la présentation de modèles est un des aspects que prend

l'étayage selon les écrits de Bruner comme nous l'avons défini dans la première partie. Les exemples suivants l'illustrent :

Corpus 5

PE : ... alors un bébé loup qui est tout petit ou **le** bébé loup est tout petit

EL : le bébé loup

L'enseignante travaille ici sur l'emploi des articles et implicitement la grammaire. Dans le deuxième exemple, l'enseignante présente aux élèves plusieurs modèles, après l'intervention des élèves elle valide en reformulant le modèle qui est correct.

X : parce qu'il y a un dangereux

PE : il y a un dangereux ou il est en danger ?

El : en danger

PE : il est en danger

Ainsi la présentation de modèles est utile lorsque l'on travaille la syntaxe. Nous retrouverons la présentation de modèles dans la partie suivante consacrée au lexique.

Pour conclure partiellement sur la notion d'étayage nous pouvons dire que la séquence de production d'écrit est donc une situation de communication où l'on peut noter de nombreuses marques d'étayage de la part de l'adulte et où le langage de l'enfant se construit et progresse.

Je vais étudier maintenant le lexique qui constitue un autre des aspects de l'acquisition du langage chez l'enfant. Dans cette partie je vais à nouveau pointer le rôle de l'enseignante afin de voir quels procédés elle utilise pour faire découvrir et acquérir le lexique.

4 Le lexique

Rappel des hypothèses: Le fait d'avoir à écrire une histoire va permettre aux élèves d'acquérir et de mobiliser du lexique spécifique afin de les aider à passer d'un registre familier à un registre scientifique.

En quoi la lecture de documentaires permet la rencontre et la définition de mots spécialisés ?

En quoi l'écriture d'un récit permet l'utilisation et le réinvestissement de ces mots ?

Sous quelles conditions ces mots sont employés ? Quels sont les rôles spécifiques des élèves et de l'enseignante ?

4.1 Cadre de l'analyse

Le but de la séquence est de faire acquérir des connaissances scientifiques sur les loups et ces connaissances passent par la connaissance et l'utilisation de vocabulaire scientifique. Je souhaite à présent étudier comment ce vocabulaire va être introduit et actualisé dans les discours des élèves.

En préparant la séquence je me suis fixé un certain nombre de mots à faire acquérir aux élèves. En voici la liste : carnivore, meute, loup dominant, louve, louveteau, tanière, territoire. Ces mots correspondent à une connaissance des manifestations de la vie animale concernant l'alimentation, le développement et l'habitat de l'animal. Par l'acquisition de ces mots les enfants vont enrichir leur vocabulaire comme cela est préconisé par les programmes officiels de l'école que je rappelle ici brièvement : l'élève doit être capable de « S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte, interroger l'enseignant sur le sens d'un mot. » (I.O 2008 p.29)

L'analyse portera sur quatre moments distincts. Dans un premier temps j'ai cherché, à savoir quel lexique particulier est connu et utilisé par les élèves en faisant émerger leurs représentations sur le loup. Puis lors de la lecture des documentaires par groupe de cinq élèves, les mots sont découverts, définis et répétés. Dans un troisième temps, lors de la création du récit toujours en petit groupe, les mots sont employés de manière plus ou moins spontanée. Enfin lors d'une rapide phase évaluative individuelle, l'enseignante demandera aux élèves de répondre à des questions précises portant sur ce vocabulaire.

4.2. Le lexique dans les représentations initiales sur le loup

Dans un premier temps il est utile de voir quel est le vocabulaire spontanément employé par les enfants lorsque l'on fait émerger leurs représentations sur le loup. Vu l'âge des élèves (5 ans) je ne m'attends pas à recueillir beaucoup de vocabulaire scientifique spécifique. Pour cette analyse je m'appuie sur une trace écrite collective élaborée sous la dictée des élèves. (Annexe 1)

A l'issue de cette séance je peux noter que les élèves connaissent déjà un grand nombre d'éléments de la vie du loup mais n'emploient pas de vocabulaire spécifique.

Seul le terme « carnivore » apparaît dans la discussion il est employé à plusieurs reprises par différents élèves et fait l'objet de définitions « Ils mangent de la viande ça veut dire qu'ils sont carnivores » Il est transcrit et expliqué sur l'affiche (Voir l'Annexe 1). Ce terme ne sera pas alors étudié dans les séances suivantes. A ce niveau de la séance, l'affectif est très important, les élèves parlent du loup avec un vocabulaire courant et familier. Le travail à effectuer est donc important, il va consister à faire acquérir ce vocabulaire spécialisé par la lecture de documentaires et surtout à le faire employer dans la phase de rédaction de l'histoire.

4.3 Le lexique dans la séance de lecture avec les documentaires

Dans la première étape les élèves sont mis en présence de documentaires qui proposent du vocabulaire spécifique. La séance avec les documentaires constitue donc pour les élèves la première fois où ils sont confrontés au lexique spécifique. Je vais analyser comment l'enseignante agit et utilise les documentaires pour aider les élèves à acquérir ce vocabulaire et quelles sont les réactions de ces derniers. Je prendrai appui sur des exemples choisis dans le corpus pour voir spécifiquement comment chaque mot nouveau est introduit et intégré ou non intégré dans le lexique des enfants.

4.3.1. Lexique : tanière et territoire

Je présente en parallèle le mot « territoire » et le mot « tanière » car ils sont liés dans leur emploi au cours de la discussion, ces deux mots renvoient à l'habitat du loup et ce sont deux termes nouveaux pour les élèves. Je présente en bloc les extraits relatifs à ces deux mots.

Tout d'abord le mot « territoire » est introduit par l'enseignante qui lit un documentaire où ce mot apparaît puis demande aux élèves d'expliquer comment ils ont compris le sens de ce mot :

Corpus 1

PE : ... et puis ils veulent défendre leur territoire qu'est ce que ça veut dire défendre le territoire ?

El : eu...

M : leur territoire c'est leur maison

PE : leur territoire c'est là où ils habitent ils ont un territoire et puis ils veulent que personne ne vienne les déranger dans leur territoire

Le mot « territoire » est ensuite spontanément utilisé par un élève qui montre une image du documentaire :

R : là (*montre image*) j'ai trouvé leur territoire

PE : non c'est leur maison regardez ils creusent dans la terre et comment ça s'appelle ?

A : et ben et ben c'est une grotte

PE : ça s'appelle pas comme ça

Enfin le mot « territoire » est défini en opposition au mot « tanière » et les élèves font l'amalgame entre les deux mots ; l'enseignante les distingue :

Corpus 1

PE : alors comment ça s'appelle ça la maison du loup qui est creusée ?

R : un territoire

PE : alors le territoire c'est un grand grand endroit où les loups ils veulent pas être dérangés et quand on creuse un trou dans la terre vous savez comment ça s'appelle ? alors des fois on dit un terrier et pour les loups on dit

Ow : une terrière

PE : une tanière

El : une terrière

PE : une tanière vous répétez

El : une tanière

Les élèves construisent un nouveau mot « terrière » en associant un mot connu « le terrier » et un mot entendu mais non intégré « la tanière ».

...

T : là y a le début d'une maison

PE : le début d'une maison j'aimerais bien que tu dises comment elle s'appelle la maison du loup ?

R : un territoire

PE : un territoire c'est un grand grand morceau de forêt mais la maison s'appelle...

A : une grotte

PE : une grotte mais ça a un autre nom une ta...

El : une tanière

L'ensemble de ces exemples montre que les mots « territoire » et « tanière » ne font pas partie du vocabulaire familier des élèves, et qu'ils sont confondus dans leur usage.

4.3.1.1 L'utilisation du lexique par les élèves

La lecture de l'ensemble de ces extraits montre que le mot « territoire » n'est pas compris, il fait l'objet d'une recherche de définition et d'explication qui reste sans succès car il est confondu avec le mot « tanière ». En effet le « territoire » est une notion mal comprise, elle est associée à la maison ce qui porte à confusion. La notion de défense du territoire n'est *a fortiori* pas comprise par les élèves.

Ainsi de la définition du territoire, difficile à comprendre, on passe à la notion de tanière qui représente un lieu plus facile à comprendre pour les élèves car plus circonscrit dans l'espace.

Les élèves sont dans une phase de découverte et n'emploient pas les nouveaux mots de manière correcte, ils confondent « territoire » et « tanière » et les emploient de manière indifférenciée. La définition de la « tanière » fait plus écho pour les enfants que celle de « territoire ». Les élèves arrivent à se représenter une tanière même si dans un premier temps ils n'emploient pas le terme exact et l'appellent « grotte ». Le mot « tanière » ne fait pas partie de leur vocabulaire actif un élève produit une forme inventée « une terrière » qui est un mélange entre un mot connu « terrier » et un mot entendu « tanière ».

Ensuite ils emploieront plus spontanément le terme exact « tanière » comme nous le verrons dans l'analyse des séances d'écriture. Par contre dans la suite de la séquence (synopsis et écriture) l'enseignante et les élèves ne parleront plus de territoire ce qui, d'un point de vue scientifique, pose problème puisqu'il manque dès lors un élément de connaissance sur la vie du loup.

4.3.1.2 Rôle de l'enseignante : étayage et recherche de la précision lexicale

Au niveau des procédés mis en jeu pour acquérir du lexique je note que, l'enseignante pose un problème aux élèves quand elle demande « comment ça s'appelle ? » Elle fait alors appel à leur mémoire immédiate et à leur compréhension de la lecture qu'elle vient d'effectuer.

L'enseignante explique aussi les mots en utilisant du vocabulaire courant pour les enfants par exemple elle utilise le mot maison pour désigner la tanière dans un premier temps. Elle donne la notion de champ sémantique de la maison. La

réponse est inexacte d'un point de vue lexical mais montre une compréhension correcte du lieu de vie.

L'enseignante prend appui sur les images des documentaires quand elle observe avec les élèves « la maison qui est creusée ». Le mot « tanière » n'est pas immédiatement employé correctement par contre le concept de maison qui est située sous la terre pour les loups est bien compris.

Pour la mémorisation l'enseignante utilise un autre procédé elle incite les élèves à répéter le mot « tanière ». Elle demande aussi à différents moments de la discussion de nommer avec un mot précis la maison du loup. Elle leur demande aussi ce qu'ils ont retenu :

Corpus 2

PE : et où est ce qu'ils habitent les loups ?

C : euh

PE : est ce que tu te rappelles

C : dans le terrier

PE : dans le terrier ?

T : dans la tanière

Le mot n'est pas spontanément retenu par tous les élèves comme l'atteste l'extrait précédent mais sa fréquentation va par la suite permettre sa mémorisation.

4.3.2 Lexique : « meute » et « loup dominant »

Je présente maintenant deux autres termes qui sont associés pour comprendre la vie sociale du loup. Le mot « meute » et l'expression « loup dominant ».

Comme pour le mot « territoire », l'expression « loup dominant » est présentée par l'enseignante qui lit un documentaire ou cette dernière apparaît puis demande aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont compris :

Corpus 1

PE : alors moi j'vais vous montrer une page ou ça explique vraiment comment il fait le loup pour vivre en groupe alors je vais lire la page parce que vous avez vu y a des photos mais ya aussi des choses écrites pour apprendre plus de choses

A : ouais

PE : alors j'vous lis la chose écrite qui parle quand il est en groupe comment il fait alors on va lire la page ou y a la photo ou il est en groupe *lecture jusqu'à* « chacun chez soi » alors qu'est ce que vous avez compris ? qu'est ce que j'ai dit comme mot important ?

A : t'as dit y a un grand maître

PE : y a un grand maître c'est le loup dominant

L'expression « loup dominant » est associée au mot « meute » toujours par la lecture des documentaires. En voici deux exemples :

Corpus 1

PE : *lecture* « ici le loup et la louve *jusqu'à* obéir » donc ça veut dire quoi... que y a des loups qui sont plus forts que les autres ils sont dominants y a un papa une maman et les autres loups ils obéissent et des loups quand ils sont en groupe on dit que c'est une meute vous retenez le nom

El : une meute

PE : ils vont pas tous seuls ils sont en meute alors on va regarder dans l'autre livre parce que là on a regardé les deux autres pour voir si il explique s'il y a un loup qui est dominant ah regardez ce qui est écrit moi je sais parce que je sais lire alors je vais lire la page c'est écrit avec des lettres en couleur parce que c'est important alors je lis « *les chefs en France ... hurlement* » donc eux c'est les chefs de la meute comme dans le livre de Théo et les chefs de la meute c'est eux qu'ont le droit de faire des bébés les autres ils font pas de bébés dans le groupe y a que eux qui font des bébés et les autres les surveillent

...

PE : oui et j'veus ai expliqué quelque chose que je vous ai lu dans le groupe dans la meute comment ça se passe ? y en a qui qui ...

El : qui commandent

PE : dans le groupe il y a deux loups qui commandent le loup et la louve on dit qu'ils sont dominants qu'ils commandent

Pour définir la notion de loup dominant, l'enseignante va donc revenir à la lecture des documentaires.

4.3.2.1 L'utilisation du lexique par les élèves

Le terme « meute » va aussi être utilisé pour expliquer les techniques de chasse des loups.

PE : c'est quoi la première question Thibaud ? (*question de départ « comment font les loups pour chasser ? »*)

T : ben il attaque en troupeau

PE : ah tu sais comment il fait pour chasser avant de regarder dans le livre alors on va regarder dans les livres pour voir si on trouve un p'tit peu plus de choses pour voir si le loup il attaque toujours en troupeau alors allez y regarder dans les livres pour voir comment il fait le loup pour chasser

manipulations

PE : alors Thibaud nous a dit que les loups chassaient en troupeau

I : moi j'en ai 2 des troupeaux dans mon livre celui là et celui là

PE : Alors les loups on dit pas qu'ils sont en troupeau on dit qu'ils sont en meute, alors cherchez dans le livres où ils chassent

...

PE : oui Alors Thibaud il nous a dit le loup il chasse en troupeau moi j'ai dit le troupeau ça s'appelle la meute mais là est ce qu'il est en meute

S : non tout seul

Ainsi le terme meute est dans un premier temps « remplacé » par le terme « troupeau » qui est plus connu des élèves. C'est l'enseignante qui apporte le terme exact « meute », par la suite ce terme sera employé par les élèves.

La notion de loup dominant est essentiellement présentée par l'enseignante. Un élève y associe l'expression « grand chef » mais rien ne montre dans cette séance si les élèves ont réellement compris la notion de loup dominant. Cette notion est peu discutée. Il faudra observer dans la séance de production du récit pour voir si cette notion réapparaît.

Le mot meute n'est pas employé spontanément. Par contre le concept de vie en groupe est longuement expliqué et les élèves sont incités à rechercher activement des images où les loups vivent en meute. Le concept d'utilité de la chasse en meute est débattu lorsque les élèves détaillent et analysent des images de chasse. Ces images permettent de faire la différence entre la chasse en meute et la chasse effectuée de manière solitaire. Je ne reproduis pas ici les extraits de corpus qui montrent ces échanges car ils concernent un grand nombre d'interventions relatives au concept de la chasse plus qu'au lexique lui-même. (Ces discussions sont transcrites en annexe Corpus 1.)

4.3.2.2 Rôle de l'enseignante : explication des nouveaux mots et présentation de modèles

Au niveau des procédés mis en jeu pour l'acquisition du lexique, je remarque que pour ces deux termes l'enseignante utilise essentiellement la lecture guidée et commentée des pages de documentaires. Nous sommes ici dans une première phase de l'apprentissage, phase de découverte des mots et des concepts qu'ils recouvrent. L'enseignante lit puis questionne les élèves, ils s'imprègnent des nouveaux mots et élaborent leur sens.

Ce mot est aussi défini en prenant appui sur les propos des élèves. L'enseignante répète le terme « troupeau » employé par un élève pour faire comprendre la notion, puis elle énonce le mot spécifique (meute) lié au loup.

Corpus 1

PE : Alors les loups on dit pas qu'ils sont en troupeau on dit qu'ils sont en meute

Un autre moyen utilisé par l'enseignante pour faire acquérir un mot est de le répéter à de nombreuses reprises dans le cours de la discussion. Une autre technique pour la mémorisation va consister à demander explicitement aux élèves de retenir un mot. L'enseignante insiste « vous retenez », elle montre aussi l'importance qu'elle attache à ce mot.

4.3.3 Synthèse

Ainsi dans la phase de lecture des documentaires, des mots nouveaux sont rencontrés et définis (tanière, territoire, meute, loup dominant) avec plus ou moins de succès cependant. L'enseignante, utilise plusieurs manières pour introduire ce vocabulaire. Les mots sont lus, expliqués, paraphrasés et des questions précises sont posées aux élèves pour voir s'ils connaissent ou savent définir un mot. Les élèves répondent aux questions, répètent les mots nouveaux et expliquent les mots nouveaux avec des tournures familières. Les élèves cherchent les images qui illustrent ces mots nouveaux. Il faut par ailleurs noter que les mots louve et louveteau apparaissent de manière très sporadique et ne font pas l'objet d'un questionnement spécifique, ils recouvrent le concept – mâle, femelle, enfant- que les élèves connaissent bien. Ces différentes dénominations du loup vont davantage apparaître dans la phase de réalisation du récit.

4.4 Le lexique dans le synopsis

L'écriture du récit s'est faite en trois temps. Pendant la réalisation du synopsis, en deux séances, les élèves ont cerné le sujet et ont défini le déroulement du récit dans le temps. L'ordre des actions a été numéroté et transcrit dans un style télégraphique par l'enseignante sous la dictée des élèves.

Pendant la création du synopsis je m'attends essentiellement à l'émergence des idées, à leur mise en ordre sans se focaliser particulièrement sur le lexique. J'ai donc analysé le corpus de manière quantitative en cherchant à voir si le vocabulaire à acquérir est employé. Voici les résultats :

Tableau 4 : nombre d'occurrences du lexique spécifique pour le synopsis

	Elèves	Enseignante
Meute	4	4
Tanière	1	6
Carnivore	2	1
Loup dominant	0	0
Louve	0	0
Louveteau	0	0
Territoire	0	0

Effectivement on voit que le vocabulaire spécifique est peu ou pas employé. Seuls trois mots sont utilisés et on peut noter que le mot « tanière » est presque exclusivement utilisé par l'enseignante. Les mots employés sont issus du vocabulaire familier. L'analyse qualitative du corpus va me permettre d'entrer plus en détail pour voir comment les mots spécifiques ou familiers sont employés.

4.4.1 L'utilisation du lexique par les élèves

Dans la phase de création du synopsis les enfants sont essentiellement centrés sur le sens à donner à leur récit. Ils emploient des mots issus de leur vocabulaire familier mais manient des idées ou concepts découverts lors de la lecture des documentaires.

La vie en meute et la chasse sont présentées et feront partie du récit, le concept de loup dominant est aussi présent mais l'expression « loup dominant » est remplacée par le mot « chef ». A noter que Manon emploie « les chefs » ce qui prouve qu'elle n'a pas complètement compris le concept de loup dominant. Par contre elle est capable de dire que les chefs ont le droit de faire des bébés. L'importance de la chasse est perçue et va faire partie du récit, des élèves commencent à employer le terme « meute » de manière spontanée. Pour désigner le louveteau et la louve ce sont les mots « bébé » et « maman » qui sont très souvent employés car l'histoire parlera de la vie et du développement d'un loup.

Enfin le mot « territoire » dont la définition a posé problème aux élèves dans la séance avec les documentaires n'apparaît pas dans le synopsis, la notion recouverte par ce mot n'apparaît pas également.

4.4.2 Rôle de l'enseignante : enrôlement et maintien de l'orientation

Dans cette étape l'enseignante suscite l'expression de chacun. Elle aide les enfants à structurer le fond discours en les questionnant sur la trame du récit. Mais elle ne produit pas de remarques sur la forme du discours et n'insiste pas sur la précision du vocabulaire. Par contre elle émet une remarque positive quand un enfant emploie le terme « meute ». Elle émet aussi une remarque positive avec le mot « carnivore ». Le mot « carnivore », absent lors de la séance

avec les documentaires, apparaît aussi dans le synopsis et l'enseignante insiste sur la valeur de ce mot.

Corpus 3

C : aussi carnivore

PE : ah aussi carnivore ben ça faudra qu'on l'écrive dans notre histoire que le loup il est...

El : carnivore

Contrairement à la séance consacrée aux documentaires elle ne demande pas explicitement aux élèves de répéter des mots ni de les définir. Cependant elle renforce le concept de loup dominant en mettant en avant ses droits mais elle ne corrige pas sa compréhension incomplète (il n'y a qu'un chef par meute).

Elle utilise aussi majoritairement un vocabulaire familier « bébé » ou « maman » pour louveteau ou louve lorsqu'elle aide les idées des élèves.

4.4.3 Synthèse

La phase de création du synopsis a essentiellement pour rôle de faire émerger les idées et de proposer une trame pour l'écriture du récit, il s'agit plus d'un travail sur le fond que sur la forme. C'est donc en toute logique que cette phase ne fait pas l'objet d'un travail particulier sur le lexique scientifique. L'analyse quantitative et l'analyse qualitative l'ont démontré. Le synopsis constitue la première étape dans la création d'un récit, il est suivi par des phases d'écriture et de réécriture ; je vais analyser maintenant comment le lexique est utilisé dans ces phases.

4.5 Le lexique dans l'écriture et la réécriture

Dans la séance d'écriture, les élèves par le biais de la dictée à l'adulte et en prenant appui sur le synopsis dictent à l'enseignante les phrases du récit. Suite à une relecture le nom donné au héros a été cherché de manière collective. Enfin dans la séance de réécriture après un moment de relecture les élèves ont ajouté des détails pour étoffer leur récit.

Dans les tâches d'écriture et de réécriture on peut s'attendre que l'emploi de ce vocabulaire spécialisé soit plus fréquent. En effet pour mener à bien ces tâches il faut être précis dans le choix des mots employés. J'ai donc cherché dans les corpus d'écriture et de réécriture combien de fois ces mêmes mots étaient employés. J'ai choisi d'étudier en parallèle ces deux phases car elles constituent toutes les deux des moments où l'écrit est en cours de production.

Tableau 5 : nombre d'occurrences du lexique pour l'écriture et la réécriture

	Écriture (durée 34 mn)		Réécriture (durée 30,47mn)	
	Elèves	Enseignante	Elèves	Enseignante
Meute	3	8	4	13
Tanière	9	23	5	4
Carnivore	0	0	0	0
Loup dominant	0	0	1	8
Louve	1	3	1	7
Louveteau	2	8	2	5
Territoire	0	0	0	0

Avant d'entrer en détail dans l'analyse quantitative il est important de souligner que les phases d'écriture et de réécriture sont sensiblement égales dans la durée des conversations enregistrées.

Une première remarque s'impose deux mots ne sont absolument pas employés « carnivore » et « territoire ».

J'ai souligné, lors de l'analyse de la séance des documentaires, que le mot « territoire » recouvrait une notion difficile à appréhender. Elle n'entre donc pas dans le schème de pensée des enfants lorsqu'ils construisent le synopsis de l'histoire du loup, c'est pourquoi *a fortiori* ce terme n'apparaît pas dans l'écriture. Cependant l'enseignante aurait pu profiter de la situation d'écriture pour essayer d'introduire de nouveau la notion de territoire lorsque les élèves parlent de la chasse dans leur récit.

Le terme « carnivore » également n'apparaît pas, pourtant c'est une notion qui est acquise par les élèves (elle apparaît dès les premières discussions sur les représentations du loup) et ce mot aurait pu être introduit dans la série d'échanges suivants :

Corpus 8

PE : oui. Alors une fois qu'il a grandi est ce qu'il boit toujours du lait ?

El : non

OW : il devient **chef** !

PE : mais je parle du lait alors...

X : il mange de la viande

A : le papa il ramène de la viande et la maman après le papa il donne la viande à la maman et la maman elle donne la viande avec sa gueule euh la viande à son bébé

L'alimentation du loup est mentionnée mais les élèves n'emploient pas le mot « carnivore », les élèves se focalisent sur le sens à donner au récit et l'enseignante laisse l'action se dérouler pour ne pas nuire à sa mise en intrigue. Je vais maintenant analyser les termes employés de la même manière que pour la séance avec les documentaires.

4.5.1 Lexique « loup dominant » et « meute »

4.5.1.2 L'utilisation du lexique par les élèves

La notion de loup dominant est associée à celle de chef pour les élèves comme l'attestent les exemples suivants :

Corpus 5

M : ...les chefs de la meute ils mangent en premier

A : il grandit grandit dans les semaines et après il devient il devient un chef

X : **chef de la meute !**

...

OW : après il devient chef !

...

S : d'abord c'est le chef

...

E : c'est d'abord le chef qui mange en premier

...

Corpus 6

I : c'est d'abord le chef qui mange en premier

PE : oui c'est vrai Igor alors j'écris qu'est ce que j'écris Emilie ?

E : c'est le chef qui mange en premier

PE : c'est le chef de la meute on rajoute pour bien que les copains ils sachent « c'est le chef de la meute qui mange en premier »

Les élèves montrent qu'ils ont compris les rôles et droits des loups dominants mais ils n'emploient pas l'expression « loup dominant », ils emploient le mot « chef » qui fait davantage partie de leur vocabulaire familier.

L'expression « loup dominant » apparaît uniquement dans la séance de réécriture. Pourtant la notion est déjà abordée dès le synopsis car les élèves parlent spontanément de « chef » ; ils en parlent aussi à de nombreuses reprises lors de la phase d'écriture.

Cette notion de chef plaît aux enfants qui s'identifient ainsi au héros et sont à un âge où ils aimeraient bien être chefs ! On voit qu'une notion est intégrée quand elle est proche des préoccupations des enfants qui sont égocentriques à cet âge. Le fait qu'il existe un chef dans une meute de loup est bien compris par les

élèves mais ils n'y associent cependant pas l'expression « loup dominant » de manière spontanée.

Pour le terme « meute » les élèves emploient des synonymes « en groupe » à « plusieurs » « en troupeau » ; ils ont compris la notion de « meute » mais n'emploient pas encore le terme scientifique exact. Les exemples suivants l'illustrent :

Corpus 6

E : il chasse à plusieurs

PE : « pour chasser il chasse à plusieurs » et ça s'appelle comment quand ils chassent à plusieurs

EI : la meute

PE : alors au lieu d'écrire à plusieurs j'écris que « ils chassent avec la meute »

Corpus 7

PE : ils se mettent à chasser ils se mettent en...

X : groupe

PE : ils se mettent en groupe en meute c'est la même chose

Par la suite, les élèves ont intégré ce mot et l'emploient de manière spontanée ou savent le définir.

La meute renvoie aussi au type d'organisation de la vie du loup, connaissance qu'il est important de faire saisir aux enfants. Ainsi pour Igor la notion de meute est bien comprise puisqu'il propose spontanément : « si on pouvait dire Loulou est le chef de la meute des petits ».

Ce terme avait déjà été défini et employé essentiellement par l'adulte dans la séance de découverte des documentaires. Le fait d'avoir à écrire une histoire va amener les élèves à employer ce terme, à rendre ce lexique vivant et porteur de sens. Au-delà de la justesse de l'expression cela montre aussi aux enfants la richesse de la langue et cela les amène à l'utiliser.

4.5.1.3 Rôle de l'enseignante : présentation de modèles

Une première constatation s'impose, tous les mots sont beaucoup plus employés par l'enseignante que par les élèves. A cela deux raisons, d'une part l'enseignante relit fréquemment en cours de rédaction les passages déjà écrits ; d'autre part ces mots ne font pas partie du vocabulaire courant des enfants : ils les emploient peu de manière spontanée. L'adulte en relisant, agit ainsi par imprégnation mais nous avons vu dans la partie théorique que cette

imprégnation ce « bain de langage » n'est pas suffisant pour que l'enfant acquière du vocabulaire.

L'enseignante doit donc aussi solliciter les élèves pour qu'ils emploient ce vocabulaire et va les encourager à le répéter.

Contrairement à la notion de territoire c'est une expression que l'enseignante choisit de mettre en avant lors de cette phase de réécriture (nombre d'occurrences : 8).

Le terme « meute » apparaît de manière un peu plus fréquente dans le fil du discours, ce terme est aussi défini à plusieurs reprises. L'enseignante insiste alors sur la justesse du terme « la meute » qui est le terme scientifique pour dire « plusieurs » quand on parle de loups.

4.5.2 Lexique « louve » et « louveteau »

4.5.2.1 L'utilisation du lexique par les élèves et rôle de l'enseignante

Les dénominations « louve » et « louveteau » renvoient aux termes « bébés loups » et « maman loup » qui sont beaucoup plus employés par les élèves mais aussi par l'enseignante. Parfois c'est le terme bébé louveteau qui est employé.

Voici quelques exemples extraits de la séance d'écriture:

Corpus 3

R : et ben et ben dans l'histoire qu'on avait regardé y en avait un y avait un loup qui prenait son bébé et il allait le poser dans la tanière

PE : dans l'histoire qu'on avait regardé la maman loup elle mettait le bébé dans sa tanière très bien

...

A : parce que l'ennemi du bébé loup et ben il avait trouvé la tanière c'est pour ça que la maman il l'a il l'a met dans une autre tanière

...

A : Il il passe au il passe au bébé

PE : il passe au bébé loup

A : il passe au au bébé louveteau et après

Dans la séance de réécriture l'enseignante insiste davantage sur la dénomination et demande aux élèves de nommer précisément les loups :

Corpus 6

El : la maman

PE : alors comment elle s'appelle la maman loup

X : la louve

...

C : tous bébés

PE : on va dire les louveteaux

S : parce que c'est bien les louveteaux

PE : alors et après on va dire il donne au bébé alors après il faut qu'on recommence « la louve donne au louveteau de la viande »

Dans la phase d'écriture les élèves utilisent spontanément le terme « bébé » car ils sont en situation de créer le récit et ses péripéties. Ils s'identifient au bébé et éprouvent de la compassion. Le terme louveteau est aussi associé au mot bébé par un élève qui produit l'expression « bébé louveteau » qui en soi est un pléonasme et qui montre l'intérêt éprouvé vis-à-vis du bébé et l'imparfaite compréhension du terme « louveteau ». L'enseignante utilise aussi l'expression « bébé loup » dans le fil de la discussion et dans la mise en place de l'intrigue. Mais à d'autres moments elle demande aux élèves d'utiliser les termes scientifiques, moins familiers « louveteau » et « louve ». Pour cela elle questionne les élèves sur le terme exact dans la phase de réécriture exclusivement. A noter que Sibel montre une distanciation vis-à-vis de la langue lorsqu'elle dit « c'est bien les louveteaux » comme si elle montrait par là qu'elle avait pris conscience de l'intérêt d'être précis dans l'emploi du vocabulaire.

Dans la version écrite finale l'adulte a privilégié le terme scientifique « louveteau » après en avoir discuté avec les élèves. L'important est ici, pour enrichir le lexique, que les élèves entendent puis retiennent les termes « louve » et « louveteau ».

J'évaluerai si cet objectif est atteint dans le questionnaire final.

4.5.3 Lexique « tanière »

4.5.3.1 L'utilisation du lexique par les élèves et rôle de l'enseignante

C'est le terme « tanière » qui est le plus souvent employé, il a fait l'objet d'un travail de questionnement, de définition et de répétitions dans la séance de travail sur les documentaires. Pour l'écriture et la réécriture ce terme est employé de manière spontanée. On peut penser que les élèves ont parfaitement compris ce qu'il représente. Notons cependant que ce terme est sans doute plus facile à retenir que d'autres car il représente un lieu très précis et non pas une notion. Il est aussi beaucoup utilisé car il est nécessaire dans le cours du récit : il

est présent dans le début du récit et apparaît aussi dans une des aventures de Loulou.

Pour ce mot on peut dire que l'enfant l'a intégré dans son vocabulaire, les étapes de l'acquisition de ce mot ont été les suivantes :

- les élèves l'ont entendu à de nombreuses reprises
- ce mot a fait l'objet d'une définition
- les élèves l'emploient de manière spontanée

Il faudra ensuite voir dans le questionnaire final si ce mot reste acquis après l'écoulement d'un certain laps de temps.

En effet passées les étapes d'écriture et de réécriture il m'a semblé intéressant de voir comment les élèves ont retenu le vocabulaire spécifique et les différentes notions scientifiques correspondant à la vie du loup. Chaque élève sera interrogé individuellement à deux reprises : une fois à l'issue de la rédaction finale de l'histoire puis une fois après la lecture faite à la maison et à d'autres classes de l'album produit.

4.6 Evaluation finale du lexique

Ce questionnaire est reproduit en annexe (Annexe n°6). Il porte à la fois sur du lexique et sur des concepts scientifiques, je vais pointer et analyser les réponses aux questions relatives au lexique.

Pour voir si le lexique utilisé a été retenu j'ai proposé individuellement à chaque élève un questionnaire

Voici la réponse quantitative sur la connaissance du lexique.

Tableau 6 : évaluation finale du lexique à l'issue de l'écriture du récit.

Réponses :	Réponse exacte	Absence de réponse	Réponse erronée
Mots			
Tanière	8	0	1
Meute	9	0	0
Loup dominant	1	8	0
Louve	8	1	0
Louveteau	8	1	0

A part l'expression « loup dominant » tous les mots sont bien retenus. Les mots louve et louveteaux au départ inconnus pour certains élèves sont, à l'issue de la

séquence, retenus. Le terme « tanière », objet de confusion en début de séquence puis sujet de discussions et d'apport de la part de l'enseignante est bien intégré par l'ensemble des élèves. Ce qui montre que les discussions ont été fructueuses en termes d'apprentissages. L'erreur correspond à un élève qui emploie encore le terme « terrier ».

L'expression « loup dominant » renvoie à la compréhension d'un phénomène particulier du mode de vie des loups. Pourtant les élèves ont perçu qu'il y a des chefs dans une meute de loup mais ils n'ont pas retenu le terme exact pour les désigner. Cette expression est peu employée dans les discussions, mais écrite dans la dernière version du texte.

Après les vacances scolaires de deux semaines et une lecture effectuée à la maison et à l'école vers d'autres classes, j'ai de nouveau présenté le questionnaire aux élèves. Pour la question portant sur l'expression « loup dominant » la proportion de bonnes réponses a augmenté mais tous les élèves ne l'ont pas encore retenue :

Tableau 7 : évaluation finale du lexique à l'issue de la lecture du récit.

Réponses :	Réponse exacte	Absence de réponse	Réponse erronée
Mots			
Loup dominant	4 (+1)	3	1

L'élève qui produit la réponse erronée propose le mot « Loulou », ce mot désigne le héros de l'histoire qui est aussi le chef de la meute. Pour cet élève je peux dire que l'identification fonctionne totalement. Il est très ancré dans le monde fictionnel plus que dans le monde scientifique. Cette réponse correspond à un profil d'élève car ce même élève va aussi être celui qui propose les péripéties les plus proches de la fiction pour expliquer les scènes de chasse par exemple. C'est ce qui va être intéressant d'étudier à présent.

Il faut en effet dépasser l'aspect purement lexical pour voir comment les élèves vont entrer dans la fiction et vont construire des notions scientifiques à travers cette fiction.

5 La construction des notions scientifiques

Rappel des hypothèses : En quoi l'élaboration du récit permet aux élèves de construire des connaissances scientifiques ? A quelles conditions l'écriture d'un récit permet aux élèves d'activer ces connaissances ?

5.1 Cadre général

Au cours de différentes phases de l'élaboration du récit je trouve des moments où les connaissances sont en train de se construire. Je vais successivement étudier les interventions des élèves et de l'enseignante.

Je peux de nouveau m'appuyer de manière générale sur une fonction du récit définie par Reuter (2007 Revue Pratiques). Dans le cadre de cette recherche je me place dans un récit particulier celui de la fiction scientifique : l'objectif est clairement énoncé aux élèves, il s'agit de raconter l'histoire de la vie d'un vrai loup. Comment ces connaissances vont-elles apparaître dans la construction du récit ? C'est le langage qui va permettre la mise en lumière des connaissances selon la fonction véhiculaire définie par Reuter : le récit est un support pour l'activation des connaissances. Les élèves doivent puiser dans leurs connaissances, initiales ou acquises par l'étude des documentaires ; ils doivent les activer et les mettre en mots pour l'écriture du récit. Avec le langage ils montrent ce qu'ils ont compris et doivent être précis dans leur propos pour rendre l'écriture du récit possible et compréhensible. L'enseignante aide les élèves dans cette recherche de précision.

Je vais maintenant étudier de manière plus détaillée les propositions des élèves et de l'enseignante. Enfin, comme pour l'étude du lexique, je vais analyser le questionnaire final (Annexe n°6) afin d'évaluer ce que les élèves ont retenu de la vie du loup autrement dit voir si les connaissances scientifiques élaborées lors de la rédaction du récit sont mémorisées et apprises.

5.2. Les élèves énoncent leurs connaissances

Je vais dans un premier temps traiter les moments où les élèves énoncent spontanément les connaissances qu'ils ont déjà acquises sur le loup par l'étude des documentaires. En effet pour construire le récit, au fil des discussions les élèves vont utiliser et convoquer leurs connaissances. Ce faisant ils s'appuient

sur les documentaires étudiés et sur la carte d'identité qu'ils ont établi (Annexe n°2).

Dans un second temps je vais étudier comment les connaissances des élèves se construisent par le jeu des interactions avec l'enseignante.

Les connaissances exprimées spontanément recouvrent deux grandes notions : le mode d'alimentation du loup, et la prédation. Ces notions reprennent implicitement des informations trouvées et étudiées dans les documentaires.

La première série d'extraits est relative à l'alimentation.

Corpus 5

PE : alors moi je vais écrire exactement des phrases comme dans les histoires alors faudra me parler lentement alors par quoi elle commence notre histoire qu'est ce qu'on peut écrire en premier dans l'histoire, Manon ?

M : que les chefs de la meute ils mangent en premier

D'emblée cet élève a retenu que les chefs de la meute mangent en premier et c'est l'information qu'elle énonce en priorité pour commencer l'histoire. Cette information est véridique mais ne peut être évidemment pas être mise au début d'un récit. J'ai choisi de le montrer car elle illustre ce qui semble saillant pour l'élève ou ce qu'elle a appris et qu'elle ne connaissait pas avant l'étude des documentaires. L'idée n'est pas abandonnée et sera reprise plus loin dans l'écriture du récit, comme l'illustrent la réalisation écrite finale (Annexe 5) et les extraits suivants:

Corpus 6

E : c'est d'abord le chef qui mange en 1^{er}

S : après c'est les autres

Corpus 8

M : là c'est le chef de la meute il mange en premier

Les droits du loup dominant vis-à-vis de la nourriture sont donc compris.

Les élèves connaissent déjà l'alimentation du loup et utilisent implicitement les documentaires pour détailler la manière dont le louveteau est nourri :

Corpus 5

A : le papa il ramène de la viande et la maman après le papa il donne la viande à la maman et la maman elle donne la viande avec sa gueule euh la viande à son bébé

A d'autres moments les élèves disent que le bébé loup boit du lait. L'ensemble de l'alimentation est donc couverte par les propos des élèves.

Une autre notion est celle des prédateurs, les élèves ont été très sensibles à un épisode, trouvé dans un documentaire, qui met en scène un lynx, une louve et un louveteau.

Corpus 5

R : et ben et ben dans l'histoire qu'on avait regardé y en avait un y avait un loup qui prenait son bébé et il allait le poser dans la tanière

PE : dans l'histoire qu'on avait regardé la maman loup elle mettait le bébé dans sa tanière très bien

A : parce que l'ennemi du bébé loup et ben il avait trouvé la tanière c'est pour ça que la maman il l'a met dans une autre tanière

...

R : ah moi j'me rappelle la maman elle surveille ses bébés parce qu'il y a le lynx qui veut les manger

Les élèves ont mémorisé cet épisode, étudié dans le documentaire, c'est un concept nouveau pour eux. Habituellement c'est le loup qui est le prédateur, ici il est montré en situation de proie. Cet écart avec les représentations initiales et l'identification au bébé loup explique que les élèves ont retenu l'épisode et souhaitent le mettre dans l'écriture du récit. (Voir Annexe 5)

Enfin la notion de chasse est spontanément évoquée, elle sera grandement exploitée et détaillée par la suite avec les questions de l'enseignante, comme l'attestent les extraits suivants :

Corpus 6

C : il va chasser un cerf

PE : oui on a déjà dit qu'il allait chasser un sanglier alors on peut dire que parfois il chasse un cerf

...

I : les loups ont assez mangé ils en gardent un peu pour leur bébé et le lendemain matin ils vont chasser un cerf

...

X : et après il devient grand et il chasse

Dans la séance de réécriture, pour chaque groupe, je n'ai pas trouvé d'interventions ou les élèves énoncent spontanément des connaissances. Dans cette phase l'enseignante intervient beaucoup en posant des questions pour aider les élèves à fournir des détails et à être précis dans leurs propos pour donner une version écrite définitive du récit. C'est ce que je vais étudier à présent.

5.3. Les interventions de l'enseignante

5.3.1 Les questions de l'enseignante

Pour aider à la construction des connaissances scientifiques et à leur expression l'enseignante questionne les élèves. Elle procède ainsi à un « guidage socratique » tout comme l'effectue l'adulte dans les exemples extraits des

« passeurs de lecture » C. Frier (2006). Elle questionne les élèves sur un moment précis de la vie du loup, ce qui les aide à développer et exprimer leurs connaissances. Elle leur demande aussi de fournir des explications et d'argumenter leurs réponses. En voici quelques exemples :

Corpus 5

PE : comment il est quand il est tout petit qu'il vient juste de naître ? qu'est ce qu'on a **appris** dans les livres ? Ahmet

A: tu sais et ben il reste dans sa tanière

M : il boit du lait

...

PE : oui. Alors une fois qu'il a grandi est ce qu'il boit toujours du lait ?

El : non

...

PE : d'accord est ce que vous croyez que le loup il va se marier en vrai ? (*propositions émises avant de robe de mariée pour la louve*)

El : non !

Corpus 7

PE : elle la mâche pour faire quoi ? (« la » *représente la viande*)

X : pour++

T : pour se nourrir

PE : pour se nourrir elle ou pour la donner

S : pour la donner aux bébés !

PE : oui et Thibaud il a dit nourrir c'est encore mieux que donner pour la viande

PE : il la mâche pour nourrir les louveteaux

Parfois l'enseignante utilise l'absurde pour pousser les élèves à exprimer leur savoir et actualiser leurs connaissances:

Corpus 7

PE : alors à quoi il joue ?

X : ...

PE : il joue au ballon ?

X : *rires*

I : il il joue au concours de bagarre pour savoir qui est le plus fort d'entre eux

Les expressions qui sont justes d'un point de vue scientifiques sont reprises et dictées pour la rédaction du récit. (Annexe 5)

La chasse est une notion sur laquelle va être particulièrement mis l'accent, cette notion fait l'objet de nombreux commentaires et questions.

Corpus 6

PE : « pour chasser ils chassent à plusieurs » et ça s'appelle comment quand ils chassent à plusieurs

El : la meute

PE : alors au lieu d'écrire à plusieurs j'écris « ils chassent avec la meute »

...

PE : comment il fait le loup pour chasser un petit lapin ?

...
PE : et qu'est ce qu'il fait d'autre aussi quand il chasse ?

Corpus 8

PE : alors qu'est ce qu'il faut faire pour chasser un lapin

A : il faut courir

PE : alors Loulou court ... comment ...

...
PE : parce que si le lapin il est tout au fond du terrier le lapin est ce qu'il peut l'attraper ?

C : non parce qu'il est p'tit son trou

...

PE : ... et si on mettait un peu le nom des animaux qu'il chasse

En répondant à toutes ces questions les élèves montrent ce qu'ils connaissent sur la chasse du loup, de plus ils dictent à l'adulte les différentes techniques de chasse pour écrire le récit. (Annexe5) L'analyse du questionnaire final va nous permettre de voir si ces techniques sont effectivement retenues par l'ensemble des élèves.

L'enseignante avec l'expression « à votre avis » sollicite les élèves et les amène à prendre parti, puis fournit une explication qui prend appui sur la réponse d'un élève.

Corpus 6

PE : et à votre avis pour tuer un sanglier il faudra qu'il soit tout seul ou à plusieurs

El : plusieurs

PE : plusieurs parce qu'un sanglier c'est gros alors il faudra qu'ils soient plusieurs

...

PE : La maman défend son bébé ou ses bébés à votre avis ?

EL : ses bébés !

PE : ses bébés hein parce qu'y en a toujours plusieurs des bébés loups

A d'autres moments l'enseignante encourage les élèves à se rappeler des informations qu'ils ont pu recueillir lors de la lecture des documentaires.

Corpus 5

PE : qu'est ce qu'il fait avant de devenir chef quand il sort de sa tanière le bébé loup?

X : ben il va chasser

PE : pas tout de suite qu'est ce qu'il fait devant sa tanière ? on a vu plein de photos vous vous rappelez pas

Enfin le dernier exemple nous montre comment l'enseignante justifie l'écriture du récit pour aider à la construction d'un savoir. Elle entend démontrer l'importance de l'écriture pour « bien se rappeler ».

Corpus 7

PE la louve donne aux bébés louveteaux de la viande et la viande est ce qu'elle la donne en entier ou est ce qu'elle l'a un p'tit peu déjà mangée ?

X : elle l'a donne en entier

X : un peu mangée

PE : et non tu vois y en a qui sont pas d'accord et c'est pour ça qu'on écrit une histoire pour bien se rappeler au début le bébé loup il a pas des dents assez pointues il peut pas la manger la viande alors au début le papa loup ou la maman loup elle a déjà un p'tit peu mâché la viande tu vois ça c'est important alors on va l'écrire « la louve donne au bébé louveteau de la viande »

Dans cet exemple les connaissances scientifiques sont en cours d'élaboration et les élèves n'ont pas tous la même opinion, l'enseignante synthétise ces désaccords, elle en profite pour souligner l'impact de l'écriture et fournit des explications pour aider les élèves à expliquer le phénomène du nourrissage.

5.3.2. L'apport d'informations fourni par l'enseignante

L'enseignante apporte des informations en réponse aux questions des élèves, elle fournit aussi des informations dans le cours de la discussion. Elle utilise souvent les livres comme référence pour étayer ses propos. Elle apporte des réponses aux questions des élèves ou ajoute des informations qu'elle juge utiles à la construction du récit. Je peux pointer dans le corpus les moments où l'adulte donne des informations en réponse aux questions. Le long extrait ci-dessous montre que l'enseignante répond aux questions des élèves et donne suite à leurs questions d'un jour à l'autre.

Corpus 5

PE : ... n°7 il va encore chasser il rencontre son cousin ah vous vous rappelez on avait dit est ce qu'il peut rencontrer son cousin pour chasser ? Alors moi j'ai cherché dans des livres à ma maison et en fait le renard il va jamais chasser avec le loup ça on n'a pas le droit ça on a envie de l'inventer mais les vrais loups ils peuvent pas chasser avec leurs cousins le renard

OW : mais dans le livre il peut !

PE : dans le livre non, dans les histoires oui mais nous on fait un livre d'un vrai loup

Mais l'extrait suivant montre que l'apport de connaissances fournit par l'enseignante n'a pas encore été correctement intégré par tous les élèves. Ce qui n'a rien d'étonnant : une information entendue une seule fois ne peut pas être immédiatement retenue par les élèves. Dans ce cas précis cette information se heurte aux conceptions initiales des élèves et à leur vision anthropomorphique : avec son cousin (humain) on peut faire beaucoup de choses donc le loup peut chasser avec son cousin le renard.

Corpus 5

R : et ben par exemple le papa loup il va chasser et ben et s'il rencontre son cousin renard et ben il peut chasser

PE : non ça se passe pas comme ça dans la vraie vie le loup il rencontre pas le renard

L'enseignante, en réponse à l'affirmation de Ricardo, va de nouveau énoncer la vérité scientifique. (Le loup ne chasse pas avec le renard).

L'enseignante énonce des propositions pour apporter un surcroît d'information quand les connaissances des élèves sont erronées ou parcellaires.

Corpus 7

PE : alors moi j'vais vous dire quelque chose que j'ai souvent oublié de vous dire c'est que des fois c'est pas la maman louve qui surveille les bébé parce que des fois elle en a assez

X : et aussi le papa

PE : le papa il va chasser des fois c'est les autres loups de la meute et c'est pour ça que les loups ils vivent à plusieurs parce qu'à plusieurs ils s'entraident ils s'aident les uns les autres et parfois c'est un autre c'est un autre loup de la meute qui surveille les loups alors (*montre dans le livre*) c'est là que c'est marqué des fois c'est pas la maman loup qui surveille les bébés des fois ça s'rait bien de l'apprendre aux autres copains des fois c'est des autres loups qui surveillent les bébés loups alors j'vous montre

L'enseignante fournit ici une information importante, elle va être intégrée et reprise dans le récit de la vie du loup. Le fait d'avoir à écrire un récit va permettre aux élèves d'intégrer cette information dans le fil du récit (Annexe 5) et de prendre conscience de l'importance du rôle de la meute dans l'organisation sociale de la vie du loup.

Dans l'extrait ci-dessous l'enseignante apporte une information temporelle qu'elle pose dans le fil du récit face à une affirmation d'un élève.

Corpus 5

PE : alors « des jours ont passé » mais on met pas des jours parce que pour que le bébé loup devient grand il faut des semaines « des semaines ont passé et le bébé loup...

L'enseignante utilise explicitement des livres ou des supports écrits, référents en classe, pour fournir des informations scientifiques et construire le récit. Elle engage les élèves dans l'action en leur demandant d'étudier le livre et ses images de manière approfondie.

Corpus 5

PE : pas tout de suite qu'est ce qu'il fait devant sa tanière ? on a vu plein de photos vous vous rappelez pas ?

EL : non

...

PE : bon ben j'vais aller vous chercher le livre pour vous montrer

PE : ... alors regardez là il sort de sa tanière et qu'est ce qu'ils ont en train de faire quand ils sortent de leur tanière ? (*montre le livre*)

OW : ils jouent !

Corpus 7

PE : c'est ça j'vais reprendre un livre (*PE se déplace*)

PE : alors j'vais reprendre la page ou il vient juste de sortir (*recherche*) ah là voilà c'est là regardez « comme chez les grands il y a un chef chez les petits loups »

Corpus 8

PE : un cerf, un sanglier on peut regarder une image où il mange alors là y a un lapin (*tourne les pages*) là c'est maman loup qui attend là c'est où il mange ça c'est un chevreuil, là c'est un élan

Dans tous ces exemples l'enseignante s'appuie sur les images des albums pour rappeler aux élèves des informations qu'ils avaient rencontrées lors de la phase de l'étude des documentaires. Ecrire un récit donne donc l'occasion aux élèves de retourner à la lecture des documentaires et permet ainsi une meilleure intégration de connaissances.

Parfois l'enseignante va utiliser la carte d'identité produite avec les élèves comme référence pour aller chercher de l'information.

Corpus 8

PE : ils se mettent en groupe en meute c'est la même chose mais pour expliquer pour expliquer le dessin qu'est là bas sur la carte d'identité (Annexe n° 2) comment on fait avec des mots « pour chasser la meute suit les traces du sanglier les loups se mettent » comment ils font ?

El : en rond

PE : ils se mettent en rond autour du sanglier

Dans cet exemple c'est l'enseignante qui demande aux élèves de regarder la carte d'identité et de l'utiliser. Elle montre l'image et demande aux élèves de la décrire précisément pour pouvoir écrire le récit et expliquer une technique de chasse.

5.3.3. Valorisation des propositions des élèves

Dans ce paragraphe je pointe uniquement les moments où l'enseignante valorise les propositions des élèves quand elles relèvent de la construction de notions scientifiques au cours de la rédaction. J'ai auparavant parlé de l'étayage de l'adulte pour ce qui a trait au lexique.

L'enseignante répète, valide et valorise les propositions des élèves, ses paroles permettent aux élèves de sentir l'intérêt qui est porté à leurs connaissances et leur donne de la valeur.

Corpus 6

PE : ah elle s'en rappelle bien Emilie

...

PE : et ben tu t'en rappelles bien !

Ici l'enseignante valorise les propos de l'élève mais sans les répéter.

Par contre dans l'exemple ci dessous l'enseignante encourage l'élève et rappelle ses propos pour que chacun se les approprie (le loup suit les traces du sanglier). Ce qui est plus efficace pour la mémorisation des connaissances.

Corpus 6

PE : oh il a une bonne idée Thibaud

il a une bonne idée Thibaud de dire que le loup pour chasser il suit les traces des sangliers

L'extrait suivant reprend la problématique de la chasse commune entre le loup et son cousin le renard. La distinction entre la ressemblance physique (le loup est le cousin du renard) et l'action commune paraît enfin établie. L'élève reformule les propos de l'enseignante.

Corpus 6

I : cousins sauf qu'ils se ressemblent mais en vrai ils sont pas copains

PE : voilà **exactement** ils sont cousins parce qu'ils se ressemblent mais en vrai ils sont pas copains

L'enseignante insiste : le mot « exactement » est mis en gras car il est dit avec une voix appuyée, ce qui montre l'importance et la justesse du propos de l'élève.

5.3.4. Synthèse

Grâce à l'ensemble des questions l'enseignante donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs connaissances. D'une part ces connaissances sont « déjà là » car elles ont été acquises antérieurement à l'écriture du récit. D'autre part ces connaissances s'élaborent au fur et à mesure des questions et sous la « contrainte » imposée par la précision du langage qui est nécessaire dans la phase de dictée à l'adulte. Nous nous plaçons donc dans une perspective de « maïeutique scolaire. »... Pour Socrate, c'est dans l'interaction et le questionnement que peut naître la connaissance.

Pour l'écriture du récit l'enseignante apporte des informations aux élèves et vérifie les informations qu'ils ont déjà retenues. Elle utilise les documentaires et la carte d'identité du loup élaborée avec les élèves pour appuyer ses propos. La construction des connaissances prend appui sur des supports écrits et sur l'engagement des élèves dans la tâche de rédaction du récit. Au fil des échanges l'enseignante valorise les propositions des élèves.

5.4 Résultats du questionnaire

Dans les différentes phases on a pu voir comment se construisent les connaissances scientifiques il est aussi important de voir ce que les élèves en ont effectivement retenu. Pour mesurer les connaissances acquises à l'issue de l'écriture et de la lecture j'ai interrogé individuellement les élèves à l'aide d'un même questionnaire (Annexe 6). J'ai déjà parlé de ce questionnaire dans la partie relative au lexique, je vais maintenant étudier comment les notions scientifiques ont été retenues. Quand les élèves avaient produit une réponse erronée à l'issue de l'écriture du récit je les ai de nouveau interrogés après la lecture répétée en classe en vue de la présentation du livre. (Chiffres en bleu dans le tableau)

Tableau 8 : acquisition des connaissances scientifiques

	Non réponse	Réponse erronée	Bonne réponse
Alimentation : lait	1/ 0	1/0	7/9
Alimentation : viande	0	0	9
Technique de chasse	0	0	9
Proies	0	0	9
Mode de vie	0	1	8/9
Reproduction	2	3/2	4/7

Les notions scientifiques abordées sont dans l'ensemble très bien retenues par les élèves. La création du récit a donc permis aux élèves de progresser dans leurs connaissances sur la vie du loup. Les réponses à la question sur les techniques de chasse sont particulièrement éloquentes. Tous les élèves ont été capables de citer des techniques de chasse et ont fourni des réponses détaillées. L'ensemble des discussions et la création d'un récit permet donc aux élèves de s'approprier des connaissances scientifiques sur un thème donné. Enfin la lecture du livre permet aux élèves de prendre du recul et de se remémorer les phénomènes rencontrés.

SYNTHESE ET CONCLUSION

A l'issue de cette analyse, pour évaluer l'apport de ce travail, nous pouvons revenir sur deux questions initiales posées par ce mémoire : quelles connaissances scientifiques ont été construites par le biais de l'écriture collective d'un récit et quel a été le rôle de l'enseignante dans ce processus de construction ?

Par l'écriture du récit de nombreuses connaissances scientifiques – reproduction, mode et lieu de vie, régime alimentaire du loup – ont été travaillées. Pour mener à bien l'écriture du récit les élèves ont recherché des informations dans des documentaires, ils ont aussi utilisé des écrits intermédiaires réalisés au cours de la séquence. Les élèves ont aussi acquis des connaissances lexicales spécialisées dans le domaine des sciences : ils ont appris le sens de nouveaux mots et ils les ont utilisés. Ainsi le fait d'avoir à produire un récit les a « obligés » à expliciter leurs pensées et à être très précis dans leurs formulations. Enfin les élèves se sont réellement appropriés ces connaissances scientifiques, le résultat obtenu à l'issue du questionnaire final de connaissances l'a illustré. Au terme de cette expérimentation, nous pouvons donc conclure que la création d'un récit de fiction scientifique est un outil pédagogique intéressant dans le cadre de l'enseignement des sciences et dans celui de la maîtrise de la langue.

Les interactions verbales ont été au cœur de ce dispositif pédagogique et nous pouvons à présent examiner le rôle de l'adulte dans ces échanges et dans la construction des concepts scientifiques. Nous avons défini la notion d'étayage dans notre partie théorique, nous l'avons illustrée dans l'analyse, nous pouvons y revenir à présent.

En premier lieu c'est l'enseignante qui invite l'enfant à entrer dans la lecture approfondie des documentaires. Par son questionnement elle amène les élèves à dépasser le premier stade où l'élève feuillette et s'extasie sur les images, à chercher des informations dans ces documentaires, à construire du sens.

Ensuite par la création d'une histoire elle incite les élèves à mobiliser et mettre en scène leurs connaissances. Tout au long des discussions, pour la mise en mots du récit, l'adulte continue son travail d'aide à la construction de connaissances à la fois sur le plan lexical et sur le plan scientifique. Mais les élèves demeurent au centre de son intervention éducative. Elle aide l'élève à

chercher de l'information et à l'exprimer. Elle les guide, les questionne, les amène à expliciter leurs propos, pour construire le récit et leurs connaissances. Ici elle agit dans la "zone proximale de développement" dans laquelle l'élève peut progresser grâce à l'appui de l'enseignante. Elle situe son action dans une pédagogie de la médiation: elle intervient entre l'élève et l'environnement didactique de la situation.

Grâce à ce mémoire, j'ai pu prendre un certain recul vis-à-vis de ma pratique et ainsi dégager les points positifs et négatifs de mon enseignement. En effet dans cette recherche mon rôle est double étant à la fois celle qui enseigne, met en place une situation didactique et celle qui en analyse les conséquences. Ce qui en soi peut constituer une première limite à ce travail. Pourtant travailler à observer et analyser sa propre pratique est une situation « ô combien » motivante et formatrice sur le plan personnel ! Mener une recherche dans le cadre du langage et retranscrire son propre langage en situation d'enseignement n'est pas une chose facile ! (répétitions, bredouillements et imperfections du langage par exemple). Sans compter que par le biais des enregistrements j'ai pu précisément voir et analyser mon rôle d'enseignante en situation et ainsi mesurer un décalage entre la conception d'une séquence et sa mise en œuvre effective.

En effet, dans le travail que je viens de présenter, d'autres limites sont à pointer. La première limite concerne la méthodologie de la recherche : je n'ai pas mesuré les connaissances acquises à la suite de la séance avec les documentaires et à l'issue de la réalisation de la carte d'identité. J'ai mesuré ces connaissances en fin de séquence, je ne peux par conséquent pas réellement percevoir réellement l'apport fourni par la lecture des documentaires et le distinguer de l'apport fourni par la création du récit. Néanmoins j'ai fait ce choix car ce qui est important à mes yeux c'est l'acquisition globale de connaissances. La lecture de documentaires et la réalisation de la carte d'identité ont en effet été réalisées dans le but d'aider à la rédaction du récit.

Un autre type de limite concerne les acquisitions de connaissances qui sont incomplètes et orientées par les interrogations du maître et par les choix de départ mis en avant lors de l'élaboration du synopsis. Par exemple, il manque au niveau scientifique un concept important pour expliquer la vie sociale du loup celui de la notion de territoire et de sa défense. D'autre part l'apport de connaissances est simplement effectué par la consultation d'écrits en amont et

pendant l'écriture du récit. En effet le thème du loup est très porteur mais il ne permet pas d'effectuer des expérimentations sur le réel, ce qui, à l'âge de l'école maternelle peut constituer un manque d'un point de vue pédagogique. Or il doit être très intéressant d'associer la création d'un récit à une expérimentation associée à la recherche documentaire. Néanmoins le travail de lecture autour des documentaires a permis aux élèves de s'intéresser davantage à ce type d'écrits. Longtemps après la fin de la séquence les élèves ont continué à consulter les documentaires sur le loup et par voie de transfert d'autres documentaires présents dans la bibliothèque de classe.

Un aspect très positif de ce travail est l'engouement qu'il a suscité auprès des élèves. Ils se sont rapidement impliqués dans la tâche d'écriture, par la suite ils ont manifesté beaucoup d'enthousiasme pour la lecture et la relecture du livre.

Le pari engagé de travailler à la construction de connaissances scientifiques par la production d'un récit avec des élèves d'école maternelle n'est donc pas impossible à réaliser. Il montre que des connaissances peuvent être acquises grâce au travail de construction du récit, et que cette écriture est possible avec des élèves qui ne savent encore ni lire ni écrire.

Pour prolonger ce travail, et remédier à l'une de ces limites, nous pouvons envisager un autre travail d'écriture qui prendrait à la fois appui sur des documentaires et sur des expériences comme des élevages ou des plantations. Ce travail permettrait aux élèves à la fois d'enrichir leurs observations tirées de l'expérience et d'utiliser les documentaires pour construire leur récit et leurs connaissances.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J-M. (1984) *Le récit*. Paris : PUF

ANDRE, CH. (2004) : *Parentalité et apprentissage de la lecture, les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*, Paris, L'Harmattan.

BARRUE, C., Découverte du monde et album : des élèves de petite section vivent l'album « 3 souris peintres » (2009) *Grand N* 84, pp.89-98

BAUTIER, E., MANESSE, D., PETERFALVI, B. et VERIN A., (2000). Le cycle du cerisier : une narration scientifique ?, *Repères*, 21, pp. 143-164.

BENTOLILA, A. L'importance de l'apprentissage du langage oral pour l'entrée dans la lecture. Le 11 octobre 2006 au lycée de Caulnes ... (site consulté le 3.04.09)
<http://back.acrennes.fr/ia22/educ/ien/dinan2/docs/ped/langue/importanceappr.pdf>

BERTAUX, D. (1997) *Les récits de vie*, Paris : Nathan

BESSE, J-M. (1994) *Les chemins de l'appropriation de l'Écrit aux cycles 1 et 2*, CRDP de Grenoble

BISCHOP, M-F., DOQUET-LACOSTE, C., (2007) Place et statut du récit dans « les écrits intermédiaires » à l'école : carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations, *Pratiques* 133-134 pp165-191

BOIRON, V 14 jan 2009 ... Enseigner et apprendre le langage oral à l'école maternelle : enjeux, ... IUFM d'Aquitaine-Bordeaux 4 & LACES-Bordeaux 2 ... (site consulté le 2.04.09)
http://www.cddp91.ac-versailles.fr/IMG/ppt/Le_langage_oral_lc_mater_Evry_2009_-

BRIGAUDIOT, M. (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, PROG. INRP.

BONCKART, J-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours .Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé,

BRUGUIERE, C., HERAUD, J-L., ERRERA, JP., REMBOTTE, X., (2007) Mondes possibles et compréhension du réel. *Aster* 44, pp.69-106

BRUNER, J. (1983) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

BRUNER, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz, 112 p.

BULLETIN OFFICIEL DE L' EDUCATION NATIONALE, (2002) et (2008) et (2006)documents d'accompagnements de programmes : le langage à l'école maternelle

CALAME-GIPPET, F., MARCOIN, D., (1999) Des dispositifs pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école. *Repères*, 19, pp61-101

CANUT, E ; (21 mars 2007) L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions ... (site consulté le 2.04.10) http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/crd/crd_conf_canut.htm

CANUT, E., VERTALIER, M. (dir.) (2008) *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris : L'Harmattan

CATEL, L., (2001) Ecrire pour apprendre ? Ecrire pour comprendre ? Etat de la question. *Aster*, 33, pp17-43

- CHARTIER, A-M., CLESSE, C., HEBRARD, J. (1998) *Lire et écrire Tome 1 : entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hachette éducation
- CHARTIER, A-M., CLESSE, C., HEBRARD, J. (1998) *Lire et écrire Tome 2 : produire des textes au cycle 2*. Paris : Hachette éducation
- CHARTIER, A., FRIER, C., (2009) *Petite fabrique de la connaissance : aborder le savoir scientifique en se racontant des histoires*. Cours Master 2 Sciences du Langage. Année 2009-2010
- CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E., (1993) *L'enfant apprenti lecteur l'entrée dans le monde de l'écrit*. Paris : Harmattan
- CLESSE, C., HEBRARD, J., CHARTIER, A., M., (1998) : *Lire, écrire, Produire des textes*, tomes 1et 2, Paris, Hatier.
- COHEN-AZRIA, C., (2007) Les récits en sciences à l'école : première approche. *Pratiques* 133-134 pp125-141
- DEBANC, C., PLANE, S. Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Paris : Hatier
- DORTIER, J-M. (2001) *Le langage nature histoire et usage*, Paris : Sciences humaines
- DROUARD F. (2009). Démarche d'investigation avec les albums en science à l'école. *Argos*, 45, pp. 28-31.
- FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M., (1998) : *Lire-écrire à l'école : comment les enfants s'y apprennent-ils ?*, PSYEF, CRDP LYON.
- FIJALKOW, J. (1993) *Entrée dans l'écrit*. in CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E., pp 105-122 *L'enfant apprenti lecteur l'entrée dans le monde de l'écrit*. Paris : Harmattan
- FLORIN, A.(1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris :Puf.
- FRANCOIS, F. R. DELAMOTTE-LEGRAND (dir) (2004) *Enfants et récits : mises en mots et « restes »*. Paris : PU Septentrion
- FRIER, C., (dir) (2006) : *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz.
- CHAUVEAU, G (2001) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* Retz : Paris
- GODDY, J. (1980). *La raison graphique*. Paris : Ed de Minuit
- GOODY, J. (2007) *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La dispute
- GODENIR, A, TERWAGNE, S. (1992) : *Au pied de la lettre : comment aider les enfants à s'approprier la langue écrite*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université.
- GROSSMAN, F. (1996). *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Paris : Peter Lang
- GROSSMAN F. (1999). Littéracie, compréhension et interprétation des textes pour construire la lecture littéraire à l'école. *Repères*, 19, pp. 139-166.
- HALTE, J.F. (2005) *Intégrer l'oral: Pour une didactique de l'activité langagière*. In M.RISPAIL L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités pp11-31 L'harmattan : Paris
- JAFFRE, J-P in FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M., (1998) : *Lire-écrire à l'école : comment les enfants s'y apprennent-ils ?*, PSYEF, CRDP LYON.
- JORRO, A. (2004) *Ecrire ...oui mais comment ?* In A.PIOLAT *Ecritures : approches en sciences cognitives*. pp147-159 Publication de l'Université d'Aix en Provence

- JOUVE, V. (1993) *La lecture*, Paris : Hachette
- LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris : Hautes études- Seuil / Gallimard.
- LAROCHE, C., PETIT, S. (2003) *Apprendre à parler à l'école maternelle*. L'harmattan : Paris
- LE MANCHEC, C. (2005) *L'expérience narrative à l'école maternelle*. INRP : Lyon
- LECLAIRE-HALTE, A. (1989) L'explication et les objets d'explication dans le récit de fiction. *Repères*, 77, pp.37-72
- LEGROS, D., PUDELKO, B. (2000) J'écris, donc j'apprends ? *Les cahiers pédagogiques*, 388-389, pp.12-15
- LENTIN, L. (1977) *Du parler au lire*. Paris : ESF
- LENTIN, L. (1984) *Comment apprendre à parler à l'enfant. T2* Paris : ESF
- LEON, R. (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris :Hachette éducation.
- NONNON E. (1994) «La didactique de l'oral: un chantier à ouvrir» *la lettre de la DFLM* n°15, pp3-9
- ORANGE-RAVACHOL, D., TRIQUET, E., (2007) Sciences et récits des rapports problématiques. *Aster* 44, pp7-22
- ORIOLE-BOYER, C. (2002) *Lire-écrire avec des enfants*. CRDP Midi Pyrénées
- PETIT, S., (2003) *Apprendre à parler à l'école maternelle*, Paris : L'harmattan
- POPPER, K., (1985) *Conjecture et réfutations*, Paris : Payot.
- REUTER Y. (1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ de la didactique. *Pratiques*, 86, pp. 5-23.
- REUTER, Y. (2007) Récits et disciplines scolaires. *Pratiques*, 133-134, pp3-12
- RICOEUR, P. (1985) *Temps et récit*, Paris : Seuil
- ROBINE, N., (2006) « Lire à la maison en France » in PASA, L., RAGANO, S., FIJALKOW, J., (dir) : *Entrée dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Paris : ESF pp67-76
- RUBILIANI, C. (2002). *Sciences et français ; l'interdisciplinarité par les albums*, Sceren, CNDP.
- SEVE, P. (2001). La construction du réel chez l'enfant. *Lire-écrire à l'école*, 12, Grenoble : CRDP, pp. 16-21.
- SIMONPOLI, J.F. (1991). La conversation enfantine. Paris : Hachette
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*, Hatier Pédagogie.
- TRIQUET, E. (2005) *La littératie muséale*. HDR Université de Bourgogne
- VERIN, A ; Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. *Aster*, 6, pp.15-46
- VYGOTSKI, L-S. (1934) *Pensée et langage*, Traduction française 1985, Paris : Editions sociales