HAL
open science

Production orale des élèves de cycle 1, en séance de langage, lors de la découverte d'un album à structure répétitive

Florine Catrix

To cite this version:

Florine Catrix. Production orale des élèves de cycle 1, en séance de langage, lors de la découverte d'un album à structure répétitive. Education. 2012. dumas-00757326

HAL Id: dumas-00757326

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757326v1

Submitted on 26 Nov 2012

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.

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

CATRIX Florine

soutenu le : **3 juillet 2012.**

pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Français.

Production orale des élèves de cycle 1, en séance de langage, lors de la découverte d'un album à structure répétitive.

Mémoire dirigé par :

B. MAIRESSE formatrice à l'IUFM d'Orléans, Université d'Orléans.

JURY :

A. MERCHAN directeur du site de l'IUFM d'Orléans, Université d'Orléans, Président du jury ;

B. MAIRESSE formatrice à l'IUFM d'Orléans, Université d'Orléans.

Table des matières.

Introduction p 4

I- Eléments de problématisation du sujet. p 6

1) Langage, album : définition. p 6

2) Problématique et hypothèses. p 7

II- L'album et son utilisation en séance de langage au cycle 1 p 9

1) La littérature de jeunesse et l'album. p 9

2) L'album en séance de langage. p 12

3) Lecture d'un album construit sur une structure répétitive dans le cadre de la lecture ritualisée. p 15

III- Méthodologie : matériel et méthode de recueil de données pour les séances d'observation. p 18

1) Population (nombre participants, âge, sexe, contexte, recrutement). p 18

2) Le choix des albums à structure répétitive. p 19

3) Outils de recueil observation, construction, justification. p 22

IV- Présentation des données p 27

1) Le groupe PS1. p 27

2) Le groupe PS2. p 30

3) Le groupe GS. p 32

V- Analyse des données p 36

1) Prise de parole. p 36

a – Généralités. p 36

b – La répartition de la prise de parole dans les groupes de petites sections (PS1 et PS2). p 37

c – Comparaison des prises de parole entre PS et GS. p 38

2) Prise de parole des élèves. p 39

a – Les petites sections (PS1 et PS2). p 39

b – Comparaison des productions orales des PS et GS. p 40

3) Echanges. p 42

a – Les échanges dans les groupes de petites sections (PS1 et PS2). p 42

b – Les différences entre PS et GS. p 43

4) Echanges successifs. p 45

a - Comparaison des deux groupes de petites sections (PS1 et PS2). p 45

b – Les échanges successifs en PS et GS : différences et évolution. p 47

5) Personnages. p 48

Bilan p 50

Conclusion p 52

Table des illustrations p 53

Bibliographie p 54

Annexes p 56

Introduction

Le langage à l'école maternelle est devenu, depuis les années 1990, l'une des premières priorités de l'enseignement. Un tel souci par rapport au langage est de toute évidence à mettre en lien avec les théories du développement langagier chez l'enfant qui se sont imposées jusque là. En effet, comme le montre Agnès Florin[1], les théories scientifiques concernant l'enfant et ses apprentissages se retrouvent, souvent avec un décalage temporel, dans les textes ministériels en matière d'éducation. Dès que l'importance du développement langagier chez le jeune enfant (entre 2 et 6 ans) a été montrée, le Ministère a fait de l'acquisition du langage la première priorité de l'école maternelle (BO n°5 du 9 mars 1995).

Les Instructions Officielles de l'Education Nationale, du fait de ces théories mais aussi parce que la majorité des enfants de 3 à 6 ans passe une partie importante de leur journée à l'école, considèrent le langage en maternelle comme un objet d'apprentissages clairement défini. Le but est donc de faire progresser, d'enrichir les acquis des élèves et leur en apporter de nouveaux en matière de lexique, grammaire, conjugaison, syntaxe. Ainsi, pour que les enfants progressent, il est nécessaire de leur permettre de s'exprimer et communiquer à la fois avec les adultes mais aussi entre eux. Pour ce faire, les programmes de 2008 précisent que

« la pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire [à l'enfant] et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser) »[2].

Autrement dit, les apprentissages langagiers doivent se faire avec les partenaires privilégiés de l'enfant (les adultes et les pairs) au moyen d'activités langagières qui mettront l'accent sur l'expression et la communication ainsi que sur la structuration de la langue.

Plusieurs activités de langage, proposées par les programmes de 2008 ou les manuels de préparation de classe tel que *Développer et structurer le langage en*

---

[1] Agnès Florin, *Parler ensemble en maternelle, La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit* , Ellipse, Paris, 1995.

[2] *Bulletin officiel du ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Hors série n°3* du 19 juin 2008, p12.

maternelle[3], sont travaillées à partir de la littérature de jeunesse. Cette dernière représente un fond important. Elle est exploitée de manière importante dans les écoles maternelles : de la lecture quotidienne au travail sur la compréhension et le langage. Nous retiendrons, dans le cadre de cette recherche, les activités construites autour de l'album, et plus particulièrement des séances menées en groupe classe lors de la découverte de l'album durant une des premières séances d'exploitation de ce dernier.

L'objectif est de voir, d'une part, comment l'album, utilisé en séance de langage, peut aider à son acquisition au cycle 1 et, d'autre part, de mettre en évidence les différentes participations des élèves dans les classes de maternelles (PS, MS et GS) donc essentiellement de la tranche d'âge 3-6 ans.

J'ai choisi de travailler sur un type particulier d'albums c'est-à-dire ceux qui présentent une structure répétitive notamment en terme d'enchaînement d'actions et de phrases. Cette structure permet de se pencher sur les stratégies de mémorisation des élèves, nécessaires lorsque ces derniers doivent s'exprimer sur l'histoire entendue. Comme le développement langagier et la mémoire sont différents entre 3 ans et 5 ans et que les albums ne sont pas construits de la même manière, l'expression orale des élèves est différente.

Mon travail est organisé en plusieurs parties. Je reviendrai, tout d'abord, sur une problématisation du sujet traité. Certains travaux de recherche effectués dans ce domaine, notamment sur les albums et les séances de langage sont abordés par la suite. Ces derniers permettent de définir le cadre de ma recherche. Je présenterai ensuite ma méthode de travail (les groupes observés, mon protocole de recueil de données, les albums choisis pour les séances de langage). Je terminerai sur la présentation et l'analyse des mes données, recueillies auprès de plusieurs classes de petite et grande sections, qui sont en rapport avec l'expression orale des élèves.

[3] Anne Popet, Françoise Picot, *Développer et structurer le langage en maternelle,* RETZ, Paris, 2008.

I. Eléments de problématisation du sujet.

1) Langage, album : définitions.

Les documents d'accompagnements des programmes de 2002 définissent le langage comme « le produit d'une activité, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue »[1]. Le langage se décline alors sous deux formes que sont :

- le langage « intérieur », celui qui n'aboutit pas à une production ou à une énonciation orale,
- le langage « extériorisé », dont l'activité langagière a un produit que l'on peut recueillir (discours, textes oraux ou écrits en général adressés à quelqu'un).

Mireille Brigaudiot définit le langage comme « une activité psychologique d'un sujet au moyen d'une langue et qui signifie ».[2] Elle entend par là que le langage et l'activité cérébrale d'un individu entrent en relation. Celui-ci se limite à une activité ayant un support linguistique et un sens propre. L'enfant s'approprie le langage de manière progressive et, selon elle, cette acquisition est encore à ses débuts lors de son entrée à l'école maternelle.

La production orale des élèves ou « expression orale » renvoie donc à ce qui relève de la communication verbale, du langage « extériorisé ». C'est à ce type de langage que je vais m'intéresser. Il est facilement observable dans des situations de type séance de langage où la production orale des élèves de cycle 1 est travaillée pour elle-même selon des objectifs définis.

L'album, utilisé lors de ces séances, se définit comme un ensemble de textes et d'images le plus souvent indissociables l'un de l'autre. La richesse et la variété des albums existant en littérature de jeunesse permettent de mener des activités nombreuses et diverses. Il existe plusieurs types d'albums, qui seront développés ensuite. Le type d'album qui sera retenu est celui des albums suivant un schéma

[1] *Le langage à l'école maternelle, Documents d'accompagnement des programmes*, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2002, p10.
[2] Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2000, p14.

narratif à structure répétitive. La répétition est, d'une part, essentielle pour travailler la mémoire des élèves de cycle 1, elle permet, d'autre part, de faciliter la compréhension de l'album travaillé en classe.

2) Problématique et hypothèses de travail.

Mon objectif n'est pas simplement de montrer en quoi les niveaux d'expression des élèves de cycle 1 diffèrent selon leur âge, mais plutôt de chercher à définir les types d'énoncés possibles que nous pouvons rencontrer dans le contexte suivant : découverte d'un album construit sur une structure répétitive lors d'une séance de langage.

Ces types sont définis notamment par les critères suivants, selon Nathalie Pigem et Teresa Blicharski[3] :

- en rapport avec le sujet ou non,
- compréhensible ou non,
- en rapport avec la situation de communication ou non, respect de son rôle, tour de parole.

Cela permet de distinguer les échanges inscrits dans un schéma de communication orale précis selon des degrés de compréhension, de cohérence, autrement dit, il s'agit de mettre en lumière les échanges possibles avec l'utilisation d'albums à structure répétitive.

Mon travail repose sur les questions suivantes :

Dans quelle mesure le travail sur la structure répétitive, lors de la séance de découverte de l'album, favorise-t-il l'expression orale des élèves de cycle 1 (PS et GS) ? Quels types d'énoncés sont produits à partir de ce type d'album ?

Mes hypothèses sont donc les suivantes :

- la structure répétitive de l'album ayant un effet positif sur les stratégies de mémorisation des élèves, leur expression orale devrait se construire autour de ces

[3] Pigem Nathalie, Blicharski Thérésa, « Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours de lecture d'album », Enfance n°2, 2002, p 169 à 186.

éléments répétitifs. Autrement dit, les PS comme les GS, peuvent assimiler la structure de l'album et être capables de la restituer après la première lecture.

- les échanges vont donc principalement prendre appui sur ces structures, elles vont être le fil conducteur. Il devrait donc y avoir pour chaque groupe, sur la totalité de l'expression orale, un ensemble important et cohérant d'échanges, rattachés au contexte, et s'appuyant sur ces structures.

- entre les deux niveaux d'âge, outre le fait que l'expression orale des élèves de grande section est plus compréhensible et plus riche en termes de production, longueur de phrases notamment, je pense également qu'elle soulignera d'avantage les structures répétitives de l'album étudié. Elle contiendra plus d'éléments répétitifs de l'album que celle des élèves de petite section. Les phrases répétitives et l'enchaînement des actions (et donc des épisodes) seront plus facilement assimilés avec les élèves plus âgés.

C'est sur ces trois points que vont porter mes observations et mon travail de recherche :

- la restitution des éléments répétitifs de l'album,
- l'analyse des échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves,
- la comparaison des éléments restitués à la fois entre plusieurs classes du même niveau et entre des classes de niveau différent (de la petite section à la grande section).

Il s'agit de voir quels types de participations se développent chez les élèves de cycle 1 au contact de l'album narratif à structure répétitive, comment s'organisent les échanges au sein du groupe classe : prise de parole ou non, déroulement de l'échange qui parle ? A quel moment ? Comment s'est faite cette prise de parole, quel est le contenu du discours rapporté, pertinent ou non.

Afin de pouvoir observer ces différents phénomènes, il est nécessaire de revenir au préalable sur l'utilisation possible de l'album au cycle 1 durant une séance de langage.

II. L'album et son utilisation en séance de langage au cycle 1.

1) La littérature de jeunesse et l'album.

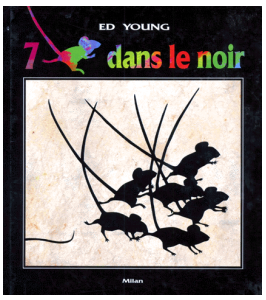
D'après Christine Houyel[1], en maternelle, la littérature de jeunesse présente un triple intérêt. Elle permet de nourrir l'imaginaire enfantin, de faire découvrir un usage particulier de la langue ainsi qu'un riche patrimoine littéraire. Elle fait pénétrer les enfants dans un autre univers culturel, celui du récit et de la fiction. Cette catégorie regroupe plusieurs genres littéraires, mais celui qui nous intéresse ici est celui de l'album.

L'album est une forme littéraire. Il a cette particularité essentielle qu'il représente un ensemble, texte et images, qui gère le même récit, ce dernier étant la majorité du temps fictif. On a donc un système de double narration entre un narrateur textuel et un récit porté par les images de l'album. Ces dernières racontent aussi une histoire, elles génèrent des mots. Le texte permet au lecteur de développer des images mentales à partir de ce qu'il entend.

Le texte et les images sont donc en général organisés selon trois types[2] :

- l'album présente une « redondance entre le texte et les images ». Dans ce cas, l'histoire est racontée par le texte et les images illustrent un épisode précis. Ces dernières le complètent en donnant à voir ou en précisant un décor, un personnage, un geste. Ce type de construction se retrouve, par exemple, dans l'album *Biscotte et Compote* de Mymi Doinet et Claude K. Dubois[3], dans lequel les illustrations restituent un épisode de l'histoire des deux sœurs marmottes.

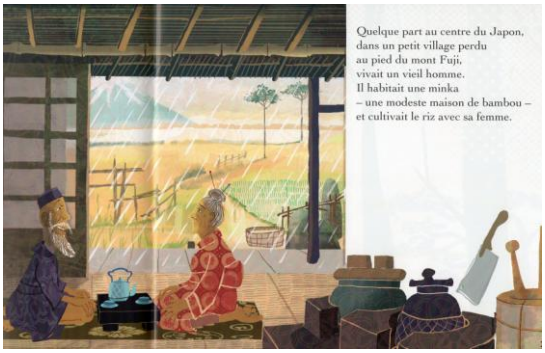
- Le texte et les images sont en « alternance narrative », autrement dit, ils prennent alternativement en charge l'histoire narrée. Elle peut être soit discrète soit présente sur des éléments importants du récit. Dans *Sept souris dans le noir* de Ed Young[4],



[1] Christine Houyel, Comment utiliser les albums en classe : cycles 1, 2 et 3, RETZ, Paris, 2005.
[2] Idem, p 17 et 18
[3] Mymi Doinet et Claude K. Dubois, *Biscotte et Compote*, Lire c'est partir, Paris, juin 2010.
[4] Ed Young, *Sept souris dans le noir*, Editions Milan, Paris, mars 1995.

cette dernière se déroulent tout le long de l'histoire. Le texte représente ce que les souris aveugles ressentent en essayant de deviner quel animal se trouve devant elles et qui est différent pour chacune d'entre elles. Les images, par contre, nous montrent la réalité, à savoir des souris qui se promènent sur les différentes parties du corps d'un éléphant. On a donc le monde « dans le noir » des souris qui est mis en texte et celui de la réalité qui est montré par les images.

- Le texte est en « décalage narratif » avec les images, et inversement, les images sont en décalage avec le texte. Dans ce cas, l'histoire racontée par le texte peut être très différente de celle narrée par les images. En général, certaines caractéristiques du récit sont plus faciles à prendre en charge par le narrateur imagé et d'autres, par le narrateur textuel. Ainsi, l'image d'un personnage ou d'un lieu se révèle préférable à une longue, et peut être lourde, description. En revanche, dès que l'on évoque l'écoulement du temps, un espace immense ou les sentiments et les paroles d'un personnage, il est plus simple de recourir au texte. Les images de l'album *Aguri* de Grégoire Vallancien [5] représentent des décors beaucoup plus détaillés que ce qui est dit dans le texte. Par exemple, aux pages 2 et 3 (voir ci-contre), le narrateur évoque le vieil homme et sa femme ainsi qu'une minka (une maison de bambou) mais ne dit rien sur leurs portraits ou descriptions. L'illustration, par contre, représente la maison avec les deux personnages en détails, ainsi qu'un décor extérieur riche, non mentionné dans le texte.



L'album s'adresse à des tranches d'âge bien définies, souvent séparées : 0-3 ans (les touts petits), 4-7 ans (les petits) et 8-12 ans (les grands). Les albums de fiction sont en grande partie des albums qui racontent une histoire et vont donc suivre des schémas de construction que l'on retrouve dans tout récit :

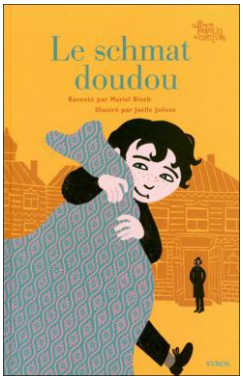
[5] Grégoire Vallancien, *Aguri et le vieil homme qui faisait fleurir les cerisiers*, Lire c'est partir, Paris, 2010.

- le « schéma quinaire »[6], qui est le schéma narratif de base et donc celui le plus répandu dans les albums ; il reprend cinq étapes : situation initiale, élément perturbateur, action et péripéties, résolution du problème et situation finale. Ce schéma est présent dans la plupart des albums tels que *Lucine et Malo* de Jean-Pierre Idatte[7] qui raconte l'histoire d'un petit garçon et d'une sirène au bord d'une rivière, ou *Un baiser de sorcière* de Mireille Saver[8]. Dans ce deuxième exemple, les trois sorcières se préparent une soupe d'escargots dans une clairière (situation initiale), puis elles entendent un bruit étrange (élément perturbateur) et découvrent un prince-crapaud. Ce dernier leur demande de l'aider à retrouver sa forme humaine et les trois sorcières essaient plusieurs sorts (action) qui n'aboutissent pas. Une princesse-grenouille arrive alors et embrasse le prince-crapaud, tout deux redeviennent humains (résolution du problème). A la fin de l'histoire, les trois sorcières retournent à leur soupe (situation finale).

- le « schéma en alternance »[9], le lecteur suit plusieurs intrigues différentes, souvent deux, qui se passent en même temps et sont montrées au lecteur de manière alternative. Ainsi, dans *Le Père Noël rouge* de Muriel Zürcher[10], nous pouvons suivre trois histoires à la fois : celle du loup qui recherche le Petit chaperon rouge, celle du Père Noël qui ramasse du houx dans la forêt et rencontre le loup, et enfin celle de la grand-mère qui tricote tranquillement chez elle (illustrations ci-dessous). Ces trois histoires vont se regrouper ensemble au fil de l'album.

[6] Dominique Alamichel, *Albums, mode d'emploi, cycles 1, 2 et 3*, CRDP Créteil, Champigny, 2000, p31.
[7] Jean-Pierre Idatte, *Lucine et Malo*, Les 3 Chardons, Paris, 1994.
[8] Mireille Saver, *Un baiser de sorcières*, Lire c'est partir, Paris, 2010.
[9] Opus cité p 11, n°6, p33.
[10] Muriel Zürcher, *Le Père Noël rouge*, Lire c'est partir, Paris, 2010.

- le « schéma à séquences répétitives »[11], la structure de l'album est construite selon un principe de répétition, une même séquence se reproduit plusieurs fois avec des variantes. J'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement à ce type d'album car j'ai eu l'occasion de le travailler moi-même avec celui de Muriel Bloch, *Le Schmat doudou*[12] durant un stage en cycle 1 (PS et GS). Cet album raconte l'histoire de Joseph et de son doudou. Alors que Joseph grandit, son doudou change de forme et continue de l'accompagner. La répétition se fait au niveau de ces épisodes de changement, la mère de Joseph se met en colère et jette le doudou, l'enfant le récupère et court chez son grand-père tailleur pour qu'il le change (en veste, en mouchoir puis en bouton). Je me suis rendu compte que la redondance permet de travailler plus facilement l'expression orale des élèves de cycle1. Ils interviennent plus facilement et proposent des directions que l'histoire peut prendre.



Pour pouvoir travailler sur les albums avec les élèves, il est important de choisir des histoires qui proposent un monde fictionnel à leur portée. Par exemple, si je reprends l'album *Le Schmat doudou,* l'histoire a pour base le lien d'affection qui existe entre l'enfant et son doudou. C'est quelque chose que les élèves retrouvent dans leur quotidien, beaucoup d'entre eux ont un doudou. C'est un sujet qui est alors plus facile d'aborder en classe car il est connu des élèves. La participation orale pourra aussi être facilitée car les élèves hésitent moins à parler de leur propre vécu.

2) L'album en séance de langage.

En séance de langage, l'album est important en ce sens qu'il permet aux élèves d'accéder au langage d'évocation. Ils vont donc apprendre à parler pour « raconter, argumenter, expliquer, exprimer ses émotions, demander ou saluer »[13]. Le langage est au cœur de ce que l'enfant vit, voit, ressent et appréhende du monde qui

[11]Opus cité p 11, n°6, p32.
[12] Muriel Bloch, *Le Schmat doudou*, Syros Jeunesse, 2009.
[13] Agnès Florin, A.M. Braun-Lamesch, G. Bramaud du Boucheron, *Le Langage à l'école maternelle*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1985, p5.

l'entoure. La découverte de l'album passe par un usage effectif de la parole sous forme de questions, discussion, argumentation. L'oral, parce qu'il est une forme extériorisée, nous renseigne sur le fait que l'enfant développe son activité langagière et qu'il entre dans les échanges avec autrui par une activité verbale. C'est par ces expériences orales que l'enfant va comprendre le langage qu'il entend et mieux parler. Il va pouvoir progresser dans la construction de son langage et mettre en œuvre son fonctionnement.

L'acquisition du langage en maternelle peut se faire par des activités spécialisées que l'on nomme activités langagières (ou activités de langage). Ces dernières doivent être diversifiées et structurées autour d'objectifs ciblés afin de permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer le plus possible, puisque c'est ainsi que l'enfant va acquérir un répertoire de conduites langagières.

« Pour mettre en œuvre ces activités langagières, il faut prendre en compte, à la fois :

- les composantes de la production du langage (phonologie, vocabulaire, syntaxe, cohérence du propos, logique des phrases),
- l'évolution des activités de langage au cours des années de maternelle »[14].

De plus, ces activités devront mettre l'accent sur l'expression et la communication, donc tenir compte du schéma de communication avec les rôles d'émetteur et de récepteur ainsi que sur la structuration de la langue, qui correspond aux composantes de la production du langage.

Il faut rappeler que, selon les Instructions Officielles[15], ces activités ont pour objectif de développer :

- le langage de communication c'est à dire de participer, répondre aux échanges en respectant les règles de communication,
- le langage de situation, qui accompagne l'action,
- le langage d'évocation, qui correspond à la mise en récit.

Dans un article consacré à ce type d'activité Frédéric François[16] développe trois points faisant varier ce type d'activité:

---

[14] Alain Liénard (dir), *Le Langage : objet d'apprentissage, cycle 1*, CRDP Nord-pas-de-Calais, 2006, p7.

[15] *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'Education Nationale, 2010.

[16] « Le dialogue en maternelle mise en mots et enchaînements » François F, in Wirthner M., Martin D., Perrenoud Ph. (dir), *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, collection Delachaux et Niestlé,1991, p56.

- « le nombre de participants »
- « quels participants », l'échange ne sera pas le même entre des enfants et un adulte ou des enfants entre eux
- « le contenu, l'enjeu, le de quoi et pour quoi on parle », selon que l'objet est présent ou absent, qu'il est connu ou non des élèves.

Le travail à partir d'albums en séance de langage va souvent regrouper les élèves autour de l'enseignant pour des activités de conversation ou de récit. L'objectif de ces séances est double. Il s'agit de transmettre des connaissances notamment linguistiques aux enfants et de les faire s'exprimer verbalement.
La séance débute par la lecture de l'album puis se poursuit par une discussion entre l'enseignant et ses élèves. D'après Catherine Tauveron[17], à la fin de toute lecture, « il convient d'accueillir les réactions orales spontanées des élèves »[18] par des questions générales de types « et alors ? qu'avez-vous pensé de… ? ». Agnès Florin[19] précise que l'enseignant commence par solliciter collectivement les élèves, puis un ou plusieurs répondent. Il sélectionne ensuite et reprend quelques informations données et relance la discussion par une nouvelle question.

La communication est donc principalement conduite par l'adulte. Selon ses observations, Agnès Florin conclut que l'enseignant produit environ 50% du discours en séance de langage et que les enfants sont en général limités à un rôle réactif, le système de communication est donc centré autour de l'adulte. Il utilise toujours les mêmes procédures afin de faire avancer l'échange langagier et le contrôler : question de l'adulte – réponse des élèves. De plus, « l'échange adulte-enfant(s) est finalisé ; l'adulte par des interrogations ou des corrections, veut faire dire ceci ou cela »[20]. En effet, lors d'une séance de découverte d'album, les élèves sont confrontés à un contexte qu'ils ne connaissent pas, l'histoire en elle-même, et doivent se l'approprier. L'expression orale, dans ce cas, reflète cette appropriation. Les élèves, la plupart du temps, sont guidés par les questions de l'enseignant.

Ce dernier amène les élèves à s'exprimer sur les points les plus importants et « incontournables » contenu dans l'album : les personnages (principaux et

[17] Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM,* Hatier, Paris, 2002.
[18] Idem, p 161.
[19] Opus cité p 4, n°1, p 128.
[20] Opus cité, p 13, n°16, p 57.

secondaires), le lieu, le moment, l'action (déroulement de l'histoire, dans le cas présent répétitif), le dénouement. Autrement dit, l'adulte organise l'échange selon l'objectif qu'il a fixé et que les élèves doivent atteindre.

Cette discussion durant la séance de langage est un moment important puisqu'elle permet aux enfants de s'exprimer de manière libre à partir de questions ouvertes. En utilisant fréquemment cette forme de travail, les élèves habituellement peu bavards peuvent se sentir en sécurité et prendre plus facilement la parole. Elle permet également à l'enseignant de repérer quels sont éléments qui font obstacle à la compréhension. Cette première activité suppose aussi une écoute, une concentration et une attention conjointe. Par ses attitudes, l'enseignant organise les échanges, entretient le questionnement, aménage l'espace de parole, suscite les débats.

Les histoires retranscrites au moyen de l'album sont souvent les lieux privilégiés de rencontre entre le langage intérieur et celui extériorisé. L'enfant entend l'histoire, se l'approprie et la mentalise grâce au support même de l'album (texte qui s'écoute et illustrations qui se voient), il est ensuite sollicité pour donner ses impressions sur elle. Du point de vue linguistique, l'objectif est que les élèves parviennent à suivre le thème, à repérer les marqueurs logico-temporels et les enchaînements sémantiques afin de dégager l'essentiel du propos. On revient donc à la définition du domaine d'activité « s'approprier le langage » des programmes de 2008 : s'exprimer, comprendre et progresser vers la maîtrise de la langue française[21].

3) Lecture d'un album construit sur une structure répétitive dans le cadre de la lecture ritualisée.

J'ai eu l'occasion de vérifier certaines des informations exposées précédemment durant un stage que j'ai effectué en cycle 1 (PS et GS) en première année de master. L'enseignante avait pour habitude, à la fin du temps de regroupement du matin ou de l'après-midi, de faire la lecture d'un album. J'ai donc eu l'occasion de mener moi-même une de ces séances à partir de l'album *Le Schmat doudou* de Muriel Bloch évoqué précédemment.

[21] Opus cité p4, n°2, p 12.

A partir de mes premières observations, j'ai constaté que les enfants avaient adopté la posture du lecteur (calme, attention et écoute durant la lecture) et qu'ils avaient compris les règles de l'échange oral, demander pour prendre la parole, écouter les autres notamment. Durant le temps de discussion, je me suis appuyée sur les travaux de Catherine Tauveron en commençant par poser des questions larges sur les impressions des élèves, qu'avez-vous pensez de … ?Avez-vous aimé l'histoire et pourquoi ?, puis en continuant sur des questions de plus en plus précises, quelles remarques on peut faire sur les changements du doudou ? Avez-vous un doudou à la maison ? Grâce à cela, je peux me focaliser sur l'idée que ce type de questions entraîne la plupart du temps des réponses pertinentes, en rapport avec le sujet. A la fin de la séance, la structure répétitive m'a également permis de travailler sur des suites possibles à l'histoire, des épisodes qui auraient pu s'insérer dans la trame de l'histoire.

La structure répétitive de l'album permet de travailler la mémorisation des élèves notamment par imprégnation : chaque épisode est relaté avec des structures de phrases identiques, le schéma d'action est toujours le même, et donc à force d'être répété, il est plus facilement intégré puis par la suite, restitué. Elle permet également de faire travailler le pouvoir inventif et l'imagination de l'enfant dans la mesure où il est possible d'interrompre la lecture et de travailler sur un prolongement possible de l'histoire donc de formuler des hypothèses, d'intégrer un nouvel épisode à la trame déjà existante c'est-à-dire produire une suite de texte, ou même de restituer l'histoire dans son intégralité sous différentes formes à partir d'illustrations, par le dessin ou la dictée à l'adulte.

Dans chacune de ces activités, l'objectif de l'enseignant est de développer le langage d'évocation en prenant appui sur le langage de situation, autrement dit, l'enseignant cherche à faire passer l'enfant d'un langage utilisé dans une situation présente et donc très ancré dans le contexte actuel à un langage plus décontextualisé, un récit qui permet d'évoquer la situation hors contexte. Le premier type est très présent chez les élèves de petite section, alors que le second se développe tout au long de l'école maternelle et nécessite un travail plus spécifique.

La structure répétitive tient donc une place majeure en maternelle puisque l'on travaille ici sur la compréhension, l'interprétation et sur des compétences langagières.

Le rôle de l'enseignant est également très important dans la mesure où les élèves, pour apprendre, ont besoin d'un modèle qu'ils vont puiser dans la langue de l'adulte. C'est lui qui construit les situations d'apprentissage. Ces dernières définissent les contraintes auxquelles seront soumis les élèves :

- contraintes « spatio-temporelles », lieu et durée de l'échange
- contraintes « matérielles »,
- contraintes « pédagogiques », le maître détermine l'objectif et les activités
- contraintes « relationnelles », en lien avec les rapports entre les membres du groupe
- contraintes « de résultat », attente d'une « production matérielle ou intellectuelle »
- contraintes « techniques »[22], qui sont liées aux types d'activités.

Les activités langagières doivent donc être nombreuses et diversifiées. Si elles sont ritualisées, elles vont servir de cadre pour les élèves parce que ce dernier va être sécurisant, il constitue des points de repères pour eux. Une fois que le cadre est connu des élèves, l'enseignant peut procéder à des variations, attirer l'attention sur un point en particulier. Il organise le questionnement de manière à ce que les élèves puissent s'exprimer.

La lecture ritualisée d'album est un de ces cadres sécurisant que les élèves maîtrisent et donc dans lequel la pratique et l'apprentissage du langage sont facilités.

Mes observations, qui sont exposées par la suite, se sont donc déroulées durant une séance de langage avec des élèves de cycle 1 (petite et grande section) et à partir de deux albums construits sur une structure répétitive.

[22] Jimonli JF., *Nouveaux ateliers de langage en maternelle*, Hachette Education, 2005.

III. Méthodologie : matériel et méthode de recueil de données pour les séances d'observation.

1) Population (nombre participants, âge, sexe, contexte, recrutement)

Mes séances d'observation se sont déroulées dans trois classes de cycle 1 : deux petites sections (PS 1 et PS 2) et une grande section (GS).
J'ai choisi ces groupes, d'une part, parce que les élèves sont issus du même type de public (en terme d'âge, de milieu), d'autre part, j'avais déjà travaillé avec les enseignants de ces classes lors de mes précédents stages. Le contact a donc été fait plus rapidement, les enseignants ont répondu de manière positive.

Il est intéressant d'observer l'expression orale des élèves de cycle 1 car c'est dans cette catégorie d'âge (3-5 ans) que le langage évolue le plus. J'ai choisi de me centrer essentiellement sur des petites sections (3 ans) et des grandes sections (5ans). La comparaison entre ces deux âges permet de rendre compte de l'évolution importante de l'expression orale des élèves dont une partie tient à la fréquentation de l'école maternelle.

Les séances d'observation en PS 1 et GS se sont effectuées dans la même école. Elles se sont déroulées début décembre 2011 (le 02/12/11), dans l'école d'origine des élèves, en présence de l'enseignante et de moi-même. Les élèves sont issus de la même classe. Les deux séances observées ont donc été menées par la même enseignante.
Cette particularité permet de limiter la variation du « facteur enseignant » et de ne s'intéresser qu'à la production orale des élèves. L'enseignante a un comportement similaire avec les deux groupes d'élèves en terme d'attitude face à eux, d'expression orale, d'encouragement, de distribution de la parole. Elle amène ses élèves à réfléchir sur le même genre de questions.

Tableau.1 : *Récapitulatif des effectifs des trois groupes observés.*

	PS 1	**PS 2**	**GS**
Garçons	2	19	9
Filles	5	9	7
Effectif total	7	28	16

Sept élèves composent le groupe PS 1, dont deux garçons et cinq filles. Ce groupe est âgé en moyenne de trois ans.
Le groupe de GS est composé de seize élèves : neuf garçons et sept filles. La moyenne d'âge est de cinq ans.

La séance d'observation avec le groupe PS 2 s'est déroulée dans une autre école et donc avec une autre enseignante le 21 février 2012. L'effectif pour ce groupe est de vingt-huit élèves, dont dix neuf garçons et neuf filles. La moyenne d'âge est de trois ans et demi.

La séance a été menée selon le même protocole (développé plus loin) que celui du groupe de PS1. Ainsi, les seules variantes possibles sont : le rôle de l'enseignant face à ses élèves (manière dont les questions sont posées, mots employés, fréquence de la parole) et la production orale des élèves (en réaction aux questions de l'enseignant).

2) Le choix des albums à structure répétitive.

Pour effectuer mes observations, j'avais besoin de trouver des albums construits sur une structure répétitive et de préférence présentant une redondance entre le texte et les images. Cela permet de favoriser la mémorisation pour les élèves puisqu'il y a un appui à la fois visuel, par les images présentées, et auditif, par la lecture de l'enseignant. Cet album devait également être inconnu des élèves, le choix devant donc se faire après discussion avec les enseignants des classes que j'avais choisies.
Dans un premier temps, j'ai fait une sélection d'albums qui présentaient les critères voulus. Je l'ai ensuite présentée aux enseignants afin de prendre la décision ensemble.

Parmi les albums sélectionnés il y avait :

- CAPUTO N., *Roule Galette*, Père Castor Flammarion, 1998
- BOUJON C., *Bon appétit ! Monsieur lapin*, L'Ecole des loisirs, Paris, 1997
- VAN LAAN N., *Le beau vert dodu*, Kaléidoscope lutin poche de l'école des loisirs, Paris, 1991
- GRINLEY S., *Toc ! Toc ! Qui est là ?* Kaléidoscope lutin poche de l'école des loisirs, Paris, 2005
- CORENTIN Ph, *Plouf*, L'école des loisirs, Paris, 1991
- VAUGELADE A., *Une soupe aux cailloux*, L'Ecole des loisirs, Paris, 2002.

Les albums retenus après échange avec les enseignants sont:

- *Toc ! Toc ! qui est-là ?* de Sally Grindley[1] pour les deux groupes de petites sections,
- *Le Beau ver dodu* de Nancy Van Laan[2] pour le groupe de grande section.

L'histoire de l'album choisi pour les PS, *Toc ! Toc ! Qui est-là ?* de Sally Grindley, est construite autour des rencontres successives d'une petite fille avec les personnages qui frappent à la porte de sa chambre.

La répétition se fait au niveau des dialogues entre la petite fille et les personnages :

- « Toc ! Toc ! Qui est là ?
- c'est moi…
- quand tu me feras entrer …
- alors tu n'entreras pas ».

Elle s'effectue également par le schéma d'action des personnages. Elle se déroule toujours de la même manière : un personnage frappe à la porte, la petite fille demande « qui est là ? », le personnage répond, la petite fille refuse qu'il entre, et on retourne au début de l'action avec un autre personnage. Cela est valable pour les cinq premiers personnages (le gorille, la sorcière, le fantôme, le dragon et le géant) mais le schéma est différent pour le dernier personnage : le père de la petite fille. Il commence de la même manière (« Toc ! Toc ! Qui est là ? C'est moi …») puis se termine par l'entrée du père dans la chambre de la petite fille.

[1] Sally Grinley, *Toc ! Toc ! Qui est-là ?,*Kaléidoscope, 2005.
[2] Van Laan Nancy, Russo Marisabina, *Le Beau ver dodu*, Kaléidoscope lutin poche de l'école des loisirs, Paris, 1991

L'enchaînement des actions créé un rythme de quatre pages. L'illustration représentant la petite fille dans son lit est toujours celle de gauche. Le personnage entrant est sur l'illustration de droite, il apparaît à la porte de sa chambre.

L'album choisi pour les GS est *Le Beau ver dodu* de Nancy Van Laan. Il y a quatre personnages dans cette histoire : le ver, l'oiseau, le chat et le chien. L'enchaînement d'action de ces derniers crée la dynamique de l'histoire selon le schéma suivant :

Ver →oiseau→ chat→ chien→ chat→ oiseau→ ver

Le premier personnage veut manger le second, le second se cache. Le premier se fait aborder par un autre personnage qui veut le manger et ainsi de suite. Cela donne, par exemple, pour la première paire : l'oiseau veut manger le ver, le ver se cache, le chat arrive et veut manger l'oiseau, l'oiseau s'envole, etc. Cet enchaînement des personnages est illustré par la première et quatrième de couverture de l'album (voir annexe 5 – 2, pXXX).

Les phrases de cet album sont également répétitives. Tout d'abord, chaque animal est qualifié de « dodu ». Ensuite, chaque personnage répète toujours les mêmes dialogues :

- « bonjour
- je vais te manger
- oh que non / oh que si
- non / si. »

Enfin, l'album est construit de telle manière que l'histoire peut se répéter indéfiniment. La dernière image de l'album est d'ailleurs la même que la première, ce qui permet non seulement de relancer l'action, mais aussi d'apprécier la répétition en boucle des dialogues, ce qui favorise donc le travail de mémorisation pour les élèves.

Ces deux albums construits sur la forme d'un conte de randonnée mettent en place une apparition successive des personnages, dans un ordre précis. Dans *Toc ! Toc ! Qui est là ?*, les personnages sont de plus en plus effrayants et leurs successions se terminent par l'apparition du père de la petite fille, personnage sécurisant.

Dans *Le beau ver dodu*, cette succession de personnage s'apparente à une chaîne alimentaire. On passe de l'animal le plus petit à l'animal le plus gros et inversement.

3) Outils de recueil observation, construction, justification.

J'ai choisi de faire mes observations lors d'une séance de découverte d'album afin de pourvoir recueillir des productions orales plus spontanées. Le fait que l'album soit inconnu des élèves et qu'il intègre une structure répétitive permet de se rendre compte de la mémorisation par imprégnation de l'album auprès des élèves et de sa possible restitution. J'ai choisi aussi de garder la configuration et les conditions dans lesquelles les élèves ont l'habitude de travailler lorsqu'ils découvrent un nouvel album. Ainsi, pour les groupes de PS 1 et GS, les observations se sont déroulées dans le coin habituel de lecture (la BCD pour les PS 1 et le coin bibliothèque de la classe pour les GS), et la séance de PS 2 s'est déroulée au coin regroupement où les élèves ont l'habitude de se retrouver.

De plus, les séances ont été menées par les deux enseignantes, ce qui représente un repère pour les élèves. L'objectif est, d'une part, de sécuriser les élèves grâce à l'environnement et aux méthodes de travail de l'enseignant, chose importante notamment pour des petites sections puisque cela joue sur leur production orale (avoir un environnement connu et sécurisant pour l'élève permet de favoriser son expression orale), et, d'autre part, de recueillir des données qui sont proches de ce que ces élèves produisent lorsqu'ils sont en classe, dans les conditions habituelles d'enseignement. En effet, le développement du langage chez les élèves est facilité par leur pratique au sein de situations qu'ils maîtrisent et qui leur sont donc familières.

Les séances ont été filmées (après avoir obtenu les autorisations) dans le but de pourvoir retranscrire les productions orales des élèves et de travailler sur leurs analyses.

Dans un premier temps, j'avais conçu ma séance d'observation comme suit : l'album est envisagé dans une séance de découverte, en classe entière. La lecture est effectuée par l'enseignante sans montrer les images.
Suite à la lecture, les élèves répondent aux questions :

- qui est le personnage principal ?
- quels sont les autres personnages qui suivent dans l'histoire ?
- où se déroule l'histoire ?

- que se passe-t-il ?

Les élèvent reconstruisent par la suite l'histoire à partir des illustrations de l'album présentées par l'enseignante.

Cet enchaînement permettait de travailler sur la mémoire auditive des élèves qui, dans ce cas, s'appui en grande partie sur la structure répétitive contenue dans les phrases du récit. Cependant, suite aux entretiens avec les formateurs, les enseignants de cycle 1, j'ai modifié ce protocole. Il est apparu, en effet, que les élèves de cycle 1, en particulier ceux de petite section, ont besoin d'un support visuel afin de mieux mémoriser l'histoire et donc par la suite, de pouvoir s'exprimer dessus. Or, comme mon objectif premier est de travailler sur cette expression orale à la suite de la première lecture, j'ai dû faire en sorte de favoriser les conditions de mémorisation en introduisant en plus du support auditif, un support visuel.

Mon protocole final est donc défini comme suit :

Chaque groupe, selon le niveau de classe, a un album différent, choisi selon son degré de difficulté par rapport à la tranche d'âge. Les albums travaillés durant les séances de langage observées sont inconnus des élèves. L'objectif de la séance est donc tourné vers la découverte de l'album et l'expression orale des élèves.

Les deux séances ont été menées à partir d'un plan identique :

1) présentation de l'album (titre, auteur, illustrateur et collection)
2) lecture de l'album par l'enseignante durant laquelle les images de l'album sont montrées au fur et à mesure.
3) questions relatives à l'album.

Les questions posées par l'enseignante à l'ensemble des élèves, après la première lecture, sont :

- quel est le personnage principal de cette histoire ?
- quels sont les autres personnages de l'histoire ?
- où se passe l'histoire ?
- que se passe-t-il dans l'histoire ?, la réponse attendue est simple, dans le cas de l'album *Toc ! Toc ! Qui est–là ?* l'enseignant attend que les élèves reformulent la ritournelle et qu'ils en déduisent l'action, autrement dit qu'ils sachent dire quel personnage arrive et ce qu'il fait.

Les réponses attendues à ces questions sont regroupées dans le tableau suivant :

Tableau.2 : *Récapitulatif des réponses attendues.*

	***Toc ! toc qui est-là ?* (PS)**	***Le beau ver dodu* (GS)**
Personnage principal	la petite fille	chaque personnage
Lieu	La chambre de la petite fille	une ferme
Personnages	Le gorille, la sorcière, le géant, le fantôme, le dragon, le père de la petite fille	le ver de terre, l'oiseau, le chat, le chien
Action	les personnages se présentent à la porte de la chambre de la petite fille et demandent à entrer, la petite fille refuse.	les personnages discutent entre eux, l'un veut toujours manger l'autre, l'autre refuse et s'enfuit.

Toutes ces questions varient d'une séance à l'autre. Autrement dit, dans chaque séance, les questions sont abordées différemment : elles portent sur le même thème mais n'ont pas la même formulation, en particulier pour les deux séances menées en petite section.

D'autres questions ont également été posées selon le contexte. Elles ont pour but de favoriser la réflexion des élèves, de leur faire se rendre compte de certains éléments de l'histoire.

Pour les PS1 les questions sont toutes tirées des séances filmées et donc posées telles quelles aux élèves :

- « qui y a-t-il sur la dernière image ? »
- « qu'est-ce que le personnage a à ses pieds ? »

Ces deux questions ont pour but de faire comprendre aux élèves que les différents personnages qui se montrent à la porte de la petite fille sont en fait un seul et même personnage, son père. Les élèves font donc le lien entre les chaussons que portent chaque personnage, et que l'on voit sur chaque page, et ceux du père de la petite fille qui sont identiques (voir annexe 5 - 1, p XXX).

- « le fait-elle entrer dans sa chambre ? »

- « que dit-elle ? que dit la petite fille ? »
- « qu'est-ce qu'on dit quand quelqu'un fait toc toc toc ? »
- « qui est là ? »
- « est-ce qu'elle est heureuse de le voir ? »

Ces questions ont été posées afin que les élèves intègrent le schéma narratif de l'histoire, qu'ils prennent conscience des répétitions en termes de dialogue et d'enchaînement d'action.

Pour les PS2, les questions posées sont toutes tirées des séances filmées et donc posées telles quelles aux élèves :

- « de quelle couleur est ce personnage ? »
- « qui est-ce qui dit ça ? »
- « qui est ce personnage ? »
- « qu'est ce que fait la petite fille ? »
- « elle est comment ? »

Toutes ces questions ont été posées lors de la lecture. Elles visent principalement à donner des précisions sur les personnages et sur l'action.

- « où se passe l'histoire ? dans quelle pièce de la maison ? »
- « où est la petite fille ? »
- « qui est-ce qui arrive dans sa chambre ? »
- « qu'est-ce qu'il a aussi ? »
- « pourquoi ça se termine par cette paire de chaussons ? »

Ces autres questions ont été posées après la lecture dans le but de restructurer l'histoire et de faire comprendre aux élèves le lien entre le père de la petite fille et les différents personnages (à travers la paire de chaussons).

Pour les GS, les questions posées sont toutes tirées des séances filmées et donc posées telles quelles aux élèves :

- « où se passe l'histoire ? »
- « qu'est ce que les personnages ont de particulier ? »

Cette question vise à mettre en évidence le fait que chaque animal est qualifié de « dodu » dans l'histoire.

- « quel est le premier personnage que nous rencontrons ? »
- « que dit… ? »

- « que fait… ? »
- « qu’est ce qu’on dit quand on rencontre quelqu’un et qu’on est bien poli ? »
- « qui arrive ? »
- « qu’est-ce qu’il trouve ? ».

Pour le cas de cet album, l’enseignant a également travaillé sur la reprise de l’histoire à partir de l’illustration finale (identique à la première).

A partir des données enregistrées, j’ai effectué des transcriptions de séances sur lesquelles j’ai travaillé et dont le recueil d’informations et exposé ci après.

IV. Présentation des données recueillies.

J'ai effectué mes observations à partir d'une séance de découverte d'album, dont le déroulement est exposé ci-dessus, dans deux classes de cycle 1, une classe de PS-GS (dont le groupe a été divisé en fonction du niveau lors de l'observation, PS1 et GS) et une PS (PS2).
Les effectifs pour chaque groupe sont précisés dans le tableau qui suit, ainsi que d'autres critères.

Tableau.3 : *Présentation des séances observées (PS1).*

	PS 1	**PS 2**	**GS**
Effectif total	7	28	16
Nombre de prise de parole :			
- Enseignant	103	98	132
- Elèves	119	189	200

Les données recueillies sont présentées sous forme de tableaux suivant cinq items choisis (voir la grille d'analyse, annexe 1, p I). Elles ont été calculées à partir des transcriptions des séances filmées pendant les observations. Il y a donc trois transcriptions, une pour chaque groupe.

1) Le groupe PS 1.

La séance en PS1 débute par la présentation de l'album. Elle continue par la lecture de celui-ci et se termine par des questions de l'enseignante (précisées dans la seconde partie méthodologie, voir page 24).

I/ Prise de parole

Tableau.4 : *Récapitulatif des prises de parole (PS1)*.

Enseignant	103	Soit 46.4%
Elèves	119	Soit 53.6%
total	**222**	**Soit 100%**

Exemple de lecture : Sur 222 prises de parole durant l'observation, 103 sont dues à l'enseignant (soit 46.4%) et 119 aux élèves (soit 53.6%).

II/ Prise de parole des élèves.

Tableau.5 : *Prises de paroles des élèves (PS1).*

	Supérieur à 3 mots		Inférieur à 3 mots	
Dans le contexte	*33*	*67.35%*	52	74.28%
Hors contexte	16	32.65%	9	12.86%
Onomatopées			9	12.86%
Total	**49**	**41.2%**	**70**	**58.8%**
Total élèves	**119**			

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 119 prises de paroles des élèves, 33 sont supérieurs à trois mots et se situent dans le contexte de l'échange (soit 67.35%).

Tableau.5 bis : *Prises de paroles des élèves 2 (PS1)*.

	Supérieur à 3 mots		Inférieur à 3 mots	
- Ritournelle	***14***	***28.6%***	**9**	**12.6%**
« qui est là ? » / « toc toc »	9	64.3%	1	11.1%
« alors tu n'entreras pas » / « rentreras pas »	5	35.7%	8	88.9%
- Sans ritournelle	**35**	**71.4%**	**61**	**87.14%**
Personnages	7	20%	17	27.9%
chaussons	3	8.6%	7	11.5%
autres	25	71.4%	37	60.6%
Total	**49**	**41.2%**	**70**	**58.8%**

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 49 prises de parole supérieure à trois mots, 14 contiennent une ritournelle de l'album (soit 28.6%).

III/ Echanges.

Le terme « échange » correspond à une prise de parole de l'enseignant, plus celles des élèves comprises entre deux prises de parole de l'enseignant.

Tableau.6 : *Récapitulatif des échanges (PS1).*

Un enseignant – un élève	86	83.5%
Un enseignant – plusieurs élèves	*15*	*14.6%*
Enseignant seul	2	1.9%
Total	**103**	**100%**

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 103 échanges, 15 concernent l'enseignant et plusieurs élèves (soit 14.6%).

IV/ Echanges successifs (un enseignant et plusieurs élèves).

Tableau.7 : *Echanges successifs (PS1).*

	Egal à deux		Supérieur à deux	
- Total	12	80%	*3*	*20%*
Dont onomatopées	3	25%	1	33.3%
- Total	**15**			

Exemple de lecture (pour les nombres en italique) : Sur 15 échanges successifs, 3 engagent plus de deux élèves (soit 20%).

V/ Personnages.

Tableau.8 : *Présentation des enchaînements des personnages (PS1)*.

	Nombres de personnages	ordre
Dans l'histoire	6	Gorille – sorcière – fantôme – dragon – géant – papa
Cités par les élèves	6+1 (deux pour le même personnage)	*(gorille – singe) – sorcière – fantôme – dragon – (géant) – (papa)*

Exemple de lecture (pour les données en italique) : l'ordre des personnages cités par les élèves est : (gorille – singe) – sorcière – fantôme – dragon – (géant) – (papa), les couples mis entre parenthèses signalent une erreur de la part des élèves.

Cas particulier de la fille : il a fallu trois erreurs des élèves à la question « quel est le personnage principal ?» pour trouver la réponse (la petite fille).

2) Le groupe PS 2.

La séance en PS2 débute par la présentation de l'album. La lecture est faite par l'enseignant. Dans le même temps, on peut observer des interactions entre les élèves et l'enseignant (à la fois des réactions spontanées ainsi que des réponses à des questions posées). La séance se termine par une phase de questions initiées par l'enseignant, qui portent sur des éléments de l'histoire (lieu de l'action, personnages, lien entre les personnages).

I/ Prise de parole

Tableau.9 : *Récapitulatif des prises de parole (PS2).*

Enseignant	98	34.15%
Elèves	189	65.85%
total	**287**	**100%**

Exemple de lecture : Sur 287 prises de parole durant l'observation, 98 sont dues à l'enseignant (soit 34.15%) et 189 aux élèves (soit 65.85%).

II/ Prise de parole des élèves.

Tableau.10 : *Prises de paroles des élèves (PS2).*

	Supérieur à 3 mots		Inférieur à 3 mots	
Dans le contexte	77	85.6%	65	65.7%
Hors contexte	13	14.4%	*7*	*7%*
Onomatopées			27	27.3%
Total	**90**	**47.6%**	**99**	**52.4%**
Total élèves	**189**			

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 189 prises de paroles des élèves, 7 sont inférieures à trois mots et se situent hors du contexte de l'échange (soit 7%).

Tableau.10 bis : *Prises de paroles des élèves 2 (PS2).*

	Supérieur à 3 mots		Inférieur à 3 mots	
- Ritournelle	**10**	**11.1%**	**6**	**6.06%**
« qui est là ? » / « toc toc »	9	90%	6	100%
« alors tu n'entreras pas » / « rentreras pas »	1	10%	0	
- Sans ritournelle	**80**	**88.9%**	**93**	**93.94%**
Personnages	20	25%	*20*	*21.5%*
chaussons	17	21.25%	13	14%
autres	43	53.75%	60	64.5%
Total	**90**	**47.6%**	**99**	**52.4%**

Exemple de lecture (pour les nombres en italique) : Sur 99 prises de parole inférieure à trois mots, 20 ne contiennent pas de ritournelle de l'album et évoquent des personnages présents dans l'histoire (soit 21.5%).

III/ Echanges.

Tableau.11 : *Récapitulatif des échanges (PS2).*

Un enseignant – un élève	*52*	*53.06%*
Un enseignant – plusieurs élèves	45	45.92%
Enseignant seul	1	1.02%
Total	**98**	**100%**

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 98 échanges, 52 concernent l'enseignant et un élève (soit 53.06%).

IV/ Echanges successifs (un enseignant et plusieurs élèves).

Tableau.12 : *Echanges successifs (PS2).*

	Egal à deux		Supérieur à deux	
- Total	22	48.9%	23	51.1%
Dont onomatopées	*6*	*27.27%*	9	39.1%
- Total	**45**			

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 45 échanges successifs, 6 n'engagent que deux élèves et contiennent des onomatopées (soit 27.27%).

V/ Personnages.

Tableau.13 : *Présentation des enchaînements des personnages (PS2).*

	Nombres de personnages	ordre
Dans l'histoire	6	Gorille – sorcière – fantôme – dragon – géant – papa
Cités par les élèves	6	*Gorille – sorcière – (dragon – fantôme – dragon) – (papa – géant – papa)*

Exemple de lecture (pour les données en italiques): l'ordre des personnages cités par les élèves est : gorille – sorcière – (dragon – fantôme – dragon) – (papa – géant – papa) ; les couples mis entre parenthèses signalent une erreur de la part des élèves.

3) Le groupe GS.

La séance avec ce groupe se déroule de la même manière que pour le groupe PS1 : présentation de l'album, lecture, questions. Pour rappel, ces deux séances ont

été menées par la même enseignante car à l'origine les élèves font parti d'un seul groupe classe.

I/ Prise de parole

Tableau.14 : *Récapitulatif des prises de parole (GS).*

Enseignant	132	39.76%
Elèves	200	60.24%
total	**332**	**100%**

Exemple de lecture : Sur 332 prises de parole durant l'observation, 132 sont dues à l'enseignant (soit 39.76%) et 200 aux élèves (soit 60.24%).

II/ Prise de parole des élèves.

Tableau.15 : *Prises de paroles des élèves (GS).*

	Supérieur à 3 mots		Inférieur à 3 mots	
Dans le contexte	78	95.12%	107	90.68%
Hors contexte	4	4.88%	*6*	*5.08%*
Onomatopées			5	4.24%
Total	**82**	**41%**	**118**	**59%**
Total élèves	**200**			

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 200 prises de paroles des élèves, 6 sont inférieures à trois mots et se situent hors du contexte de l'échange (soit 5.08%).

Tableau.15 bis : *Prises de paroles des élèves 2 (GS).*

	Supérieur à 3 mots		Inférieur à 3 mots	
- Ritournelle	**35**	**42.68%**	**45**	**38.1%**
« oh que non » / « dodu »	17	48.6%	3	6.7%
« oh que si » / « bonjour … »	8	22.85%	25	55.6%

« je vais te manger » / « non »	8	22.85%	6	13.3%
« bonjour … » / « si »	2	5.7%	*11*	*24.4%*
- Sans ritournelle	**47**	**57.32%**	**73**	**61.9%**
Personnages	11	23.4%	29	39.7%
autres	36	76.6%	44	60.3%
Total	**82**	**41%**	**118**	**59%**

Exemple de lecture (pour les nombres en italique) : Sur 118 prises de parole inférieure à trois mots, 11 contiennent une ritournelle de l'album (« si » ; soit 24.4%).

III/ Echanges.

Tableau.16 : *Récapitulatif des échanges (GS).*

Un enseignant – un élève	*81*	*61.36%*
Un enseignant – plusieurs élèves	50	37.88%
Enseignant seul	1	0.76%
Total	**132**	**100%**

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 132 échanges, 81 concernent l'enseignant et un élève (soit 61.36%).

IV/ Echanges successifs (un enseignant et plusieurs élèves).

Tableau.17 : *Echanges successifs (GS).*

	Egal à deux		Supérieur à deux	
- Total	36	72%	*14*	*28%*
Dont onomatopées	3	8.3%	0	0
- Total	**50**			

Exemple de lecture (pour les nombres en italiques) : Sur 50 échanges successifs, 14 engagent plus de deux élèves (soit 28%).

V/ Personnages.

Tableau.18 : *Présentation des enchaînements des personnages (GS).*

	Nombres de personnages	ordre
Dans l'histoire	4	Le ver dodu – l'oiseau dodu – le chat dodu – le chien dodu – et inversement
Cités par les élèves	4	*Le chat – le ver – l'oiseau – le chien*

Exemple de lecture (pour les données en italiques): l'ordre des personnages cités par les élèves est : *Le chat – le vers – l'oiseau – le chien*.

Pour cette question, l'enseignant n'a pas exigé que les élèves restituent les personnages dans l'ordre (questions de l'enseignant voir E1 à E6). Ce dernier est repris par la suite.

V. Analyse de données.

Mes analyses de données vont se faire en deux ou trois points (selon les items). Les points récurrents sont : la comparaison entre deux groupes de petite section et celle entre les deux groupes de petite section et celui de grande section.
Ces différents points sont développés suivant les items choisis dans la grille de recueil des données (voir annexe 1, p I).

1) Prise de parole.

Tableau.19 : *Comparaison des résultats des PS1 et PS2.*

	enseignant	% enseignant	élèves	% élèves	Total
PS 1	103	**46.4%**	119	**53.6%**	222
PS 2	98	**34.15%**	189	**65.85%**	287
GS	132	**39.76%**	200	**60.24%**	332

a - Généralités.

D'une manière générale, le nombre de productions des élèves est supérieur à celui des enseignants.
Les résultats présentés ci-dessus sont, cependant, à relativiser dans la mesure où est calculé ici le nombre de prise de parole pour chacun et non la durée du temps de parole. En effet, en regardant le détail de ces prises de parole, on remarque qu'en règle générale celles de l'enseignant ont un contenu beaucoup plus important que celles des élèves.

Voici un exemple, le « E » représente les prises de parole de l'enseignant et le « -- » celles des élèves (transcription PS1, voir annexe 2 p II):
« E20 : qu'est-ce que ça veut dire ? qu'est-ce qui se passe quand on fait toc toc toc ?
--22 qui est là ?

E21 : toc toc toc qui est là ? ça veut dire que quelqu'un frappe/ à la porte vous la voyez cette porte dessinée ici ? / l'illustration de la porte/ toc toc toc / qui est là ? et qui arrive alors ?
--23 ouhhhhh
--24 le gorille
--25 non c'est un singe
E22 : oui un singe ouais heu un gorille c'est un très grand singe/ mais est-ce que pour de vrai à votre avis/ c'est un gorille ?
--26 oui ».

L'enseignant prend la parole à trois reprises et les élèves cinq fois (en comptant les onomatopées). Cependant, les productions des élèves ne dépassent pas quatre mots alors que cela n'est pas le cas pour celles de l'enseignant.

On peut donc dire qu'ici, la théorie d'Agnès Florin, selon laquelle l'enseignant est à l'origine de la production de 50% des échanges, se vérifie. Cela est également le cas pour le groupe GS.

L'enseignant, dans ces trois groupes, conduit l'échange, pose les questions, guide les élèves si ces derniers sont bloqués lorsqu'il faut fournir une réponse.

b – La répartition de la prise de parole dans les groupes de petite section (PS 1 et PS 2).

Il y a 12.25 points de différence entre le pourcentage de participation de l'enseignant aux échanges du groupe PS1 (46.4%) et du groupe PS2 (34.15%), le taux dans le premier groupe étant plus important (1.05 fois) que dans le second.

Cela se retrouve entre le pourcentage de participation des élèves aux échanges du groupe PS1 (53.6%) et du groupe PS2 (65.85%), le taux étant plus important dans le second groupe (1.58 fois) que dans le premier.

Dans le second groupe, les élèves participent donc de manière plus importante. Cela est dû au fait que la séance ne s'est pas déroulée tout à fait de la même manière durant la lecture de l'album. Avec le premier groupe (PS1), l'enseignant a pris en charge la lecture puis a procédé aux questions à la fin de cette dernière. Dans le second groupe (PS2), l'enseignante a combiné les deux, autrement dit, au cours de la lecture, l'enseignante pouvait poser des questions, en général relatives à la compréhension et les élèves avaient la possibilité d'intervenir durant la lecture souvent en faisant part de leurs impressions.

L’exemple ci-dessous reprend cette idée (transcription PS2, voir annexe 3, p X):

« E50 : **entre entre entre donc**/
-117 : ha
E51 : **il y a eu un gorille à la porte/ et une sorcière/ et un fantôme/ et un dragon et un géant et pfou** /…/ qu’est-ce qu’elle fait ?/
-118 : ya un géant
E52 : qu’est-ce qu’elle fait ?
-119 : elle saute
E53 : ba oui elle saute/ elle est triste elle est en colère elle est ?// elle est comment ?/
-120 : elle est en colère
E54 : elle est en colère ?/
-121 : non
E55 : mais non/ elle est comment ?/
-122 : elle est colère
-123 : elle est contente
E56 : ba elle est contente/ quand on saute sur son lit/ ».

Les passages en gras dans les paroles de l’enseignant sont relatifs à la lecture de l’album. Les autres sont des questions que l’enseignant pose au fur et à mesure afin de favoriser la compréhension. Ici l’objectif est de faire comprendre aux élèves que la petite fille est heureuse de retrouver son papa (elle saute sur son lit) surtout après avoir vu autant de personnages effrayants.

c - Comparaison des prises de parole entre PS et GS.

D’autres théories de recherches se confirment dans la mesure où les productions orales des élèves de grande section (égale à 200) sont supérieures en nombre à celles de petite section (égale à 119 et 189). Les élèves de grande section ont un langage plus développé que ceux de petite section. Il y a donc une différence de compétences langagières entre ces deux niveaux.

On peut toutefois noter que, entre les groupes PS1 et GS, qui sont gérés par le même enseignant, la part de prise de parole de l’enseignant est plus faible pour le groupe GS. Cela montre une volonté de l’enseignant de laisser plus de possibilités d’expression à ses élèves au fur et à mesure que leurs compétences langagières évoluent.

De plus, le taux de participation des élèves de PS2 (65.85%) est supérieur à celui de GS (60.24%). L’argument à développer ici est le même que celui évoqué dans le paragraphe précédent, à savoir que ce résultat tient sans doute aux différences entre

les séances observées. Les élèves se retrouvent donc plus impliqués dans une séance type PS2 que dans celle des groupes PS1 et GS. On peut donc conclure ici que la participation des élèves à la lecture de l'histoire favorise leur expression orale dans la mesure où cette participation porte sur des points essentiels à la compréhension du récit de l'album (voir l'exemple du groupe PS2 ci-dessus où l'enseignante explicite la réaction de la petite fille après l'entrée de son père dans sa chambre).

2) Prise de parole des élèves.

a – Les petites sections (PS 1 et PS 2).

Tableaux.20 : *Comparaison des résultats des prises de parole des élèves des PS1 et PS2.*

	Sup à 3 mots		contexte		Hors contexte	
PS 1	49	41.2%	33	67.7%	16	32.6%
PS 2	90	47.6%	77	85.6%	13	14.4%
différence	**6.4 points**		**18.3 points**		**18.25 points**	

	Inf à 3 mots		contexte		Hors contexte		onomatopées	
PS 1	70	58.8%	52	74.8%	9	12.86%	9	12.86%
PS 2	99	52.4%	65	65.7%	7	7%	27	27.3%
différence	**6.4 points**		**9.1 points**		**5.86 points**		**14.44 points**	

Dans ces deux groupes, les productions d'élèves inférieures à trois mots sont plus nombreuses que celles supérieures à trois mots. Il faut cependant faire la remarque que pour les PS1 plus de 12% de ces productions sont des onomatopées, et de plus de 27% pour les PS2. Ces chiffres révèlent le fait que les élèves de petite

section traduisent leurs émotions par ce type d'expression (les rires, les « ha », « ho », etc). Mais ces productions sont tout de même importantes dans la mesure où elles montrent l'implication et la réactivité des élèves par rapport à la lecture des albums.

Les productions situées dans le contexte sont également les plus nombreuses. En effet, la plupart des questions de l'enseignant portent sur le contenu de l'album, telles que celles sur les personnages. Ces questions ciblées amènent donc la plupart du temps des réponses relatives à l'album.

b - Comparaison des productions orales des PS et GS.

De la même façon que pour les groupes de petites sections, les productions orales des élèves de GS sont pour 59% inférieures à trois mots. Cependant, les productions situées dans le contexte sont supérieures dans la mesure où elles représentent 95.12% des productions supérieures à trois mots et 90.68% de celles inférieures à trois mots.

On peut en conclure que l'utilisation d'album construit sur une structure répétitive permet la production, selon l'âge des élèves, de 65% à 95% d'échanges situés dans le contexte. Cela est permis par les questions posées par l'enseignant (qui reprennent des éléments du récit) mais aussi par le travail que l'on peut faire sur le récit. Ainsi, les élèves de grande section à partir de l'album *Le Beau ver dodu*[31], ont restitué l'histoire dans son intégralité en relatant chaque épisode (y compris les dialogues). Cette restitution est facilitée du fait que les épisodes sont construits sur le même schéma, l'action et les dialogues sont toujours les mêmes et donc plus faciles à mémoriser et à restituer.

c – Présence des ritournelles et éléments constitutifs de l'histoire.

Les ritournelles sont un élément important des albums construits sur une structure répétitive. Pour chaque album, toutes ces ritournelles ont été identifiées dans la partie III.

[31] Opus cité p 20, n°2.

Dans les deux groupes de PS, la part des ritournelles correspond à moins de 30% des productions. On remarque que leur présence est plus importante dans les échanges supérieurs à trois mots (28.6% pour PS1, 11.1% pour PS2). Cela est lié au fait que ces ritournelles, par leur forme, sont en majorité supérieures à trois mots.
La proportion sans ritournelle représente plus de 70% des productions. Ces productions sont divisées en trois points : la notion « chausson », les personnages et autre, c'est-à-dire tous ce qui a été évoqué et qui ne concernent pas les deux premiers points.

La notion « chausson », qui met en lumière le lien entre les différents personnages de l'album, est plus travaillée avec le groupe PS2 (à 21.25% et 14% des productions)[32]. Ces productions sont dues beaucoup à des réactions spontanées des élèves qui ont remarqué par eux-mêmes ce lien, alors que pour l'autre groupe, ce lien n'a été défini que suite à une question de l'enseignant avec appui des illustrations.
Les parts des productions en rapport avec les personnages sont dans les mêmes proportions (entre 20 et 28%). Les personnages sont surtout travaillés par le biais de questions de l'enseignant (nous y reviendrons par la suite).

Dans le groupe de GS, on note, pour les productions supérieures à trois mots, un équilibre entre les productions avec ou sans ritournelle (respectivement de 42.68 et 57.32%). Le déséquilibre est plus important pour celles inférieures à trois mots, avec une majorité de productions sans ritournelle (61.9%). Là encore, cela peut s'expliquer par la forme de ces ritournelles dont la plupart sont construites avec plus de trois mots.
La part des ritournelles dans les productions orales des élèves s'explique par le travail sur la restitution de l'histoire. En effet, ce dernier prend appui sur ces ritournelles qui sont des points de repère dans les moments d'actions et qui, par leur répétition, permettent un travail de mémorisation.

Voici un exemple (transcription GS, voir annexe 4, p XIX) :
« E24 : **bonjour**
---27 : ver

[32] Voir à ce sujet le commentaire p25 et l'annexe 5 - 1, p XXX.

E25 : ver (en même temps)/ et le ver répond ? /
---28 : **bonjour oiseau** /
---29 : bonjour/
E26 : bonjour oiseau// laisse les là/ que dit l'oiseau ?
--- 30: **je vais te manger**/
E27 : je vais te manger//
---31 : **oh que non**
E28 : qui dit ça ?/
---32 : ba le
---33 : le ver de terre// ».

Dans cet exemple, la plupart des interventions des élèves reprennent les ritournelles. L'enchaînement de ces ritournelles (mis en gras), selon un ordre précis, permet la progression de l'action.

3) Echanges.

a – Les échanges dans les deux groupes de petite section (PS 1 et PS 2).

Tableau.21 : *Comparaison des résultats des PS1 et PS2.*

	Total	1 ens – 1 élève		1 ens – plusieurs élèves		Ens seul	
PS 1	103	86	83.5%	15	14.6%	2	1.9%
PS 2	98	52	53.06%	45	45.2%	1	1.02%
différence	**PS1 sup PS2**	**30.44 points**		**30.6 points**		**0.88 points**	

Au cours des séances observées en petite section, il y a eu en moyenne 100 échanges entre les élèves et l'enseignant (103 pour PS1 et 98 pour PS2). Ces échanges sont en majorité du type « une prise de parole de l'enseignant – une prise de parole d'un élève ». Ce phénomène se comprend dans la mesure où les prises de parole de l'enseignant sont en grande partie composées de questions qui entraînent une réponse rapide de la part des élèves.

On remarque également, qu'il y a un plus net équilibre dans le groupe PS2 entre les échanges « enseignant et un élève », et ceux « enseignant - plusieurs élèves » (respectivement 53.06% et 45.2%). Cet équilibre monte que les élèves sont réactifs, spontanés et surtout impliqués lors de la lecture de l'album.

b – Les différences entre PS et GS.

Tableau.22 : *Rappel des résultas de GS.*

Un enseignant – un élèves	*81*	*61.36%*
Un enseignant – plusieurs élèves	50	37.88%

La majorité des échanges des GS sont du type « un enseignant – un élève » (61.36%). Cependant, l'écart entre ce type d'échange et celui « un enseignant – plusieurs élèves » est plus faible, en terme de nombre, que pour le groupe PS1 : la différence étant de 31 pour les GS et de 71 pour PS1. Mais il n'y a pas encore « l'équilibre » que l'on retrouve pour les PS2.

Le nombre d'échanges en GS est également plus important en terme de nombre que pour les deux groupes de PS : un peu plus 1.2 fois par rapport au PS 1 et 1.3 plus que les PS2.
La différence est plus flagrante si on compare les deux types d'échanges :
- pour les échanges « enseignant – un élève », le résultat entre GS et PS est quasi identique (en terme de nombre), entre GS et PS2 on note une différence de 29 échanges.
- pour les échanges « enseignant – plusieurs élèves », le résultat entre GS et PS2 est quasi identique, alors que l'on peut remarquer que le nombre d'échanges en GS est trois fois supérieur à celui de PS1.

Il y a donc une évolution du nombre d'échanges entre la petite et la grande section. La part des échanges avec plusieurs élèves augmente en fonction de leur âge et donc de leurs compétences langagières.

L'utilisation de l'album construit sur une structure répétitive permet, à la vue de ces résultats :
- la présence d'échanges de type « enseignant – un élève », qui correspond à une situation de questions réponses ; ainsi que ceux du type « un enseignant – plusieurs élèves » qui révèlent la présence de questions plus ouvertes (et donc qui sont en relation avec l'interprétation des élèves).

- l'évolution des échanges entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'entre les élèves lors d'une séance de découverte.

L'enseignant parle rarement seul, les seuls cas comptabilisés correspondent au temps de clôture de la séance.

Il y a également une grande différence entre les deux types de séances observées. Pour rappel, les séances de PS1 et GS ont été menées par le même enseignant, et la séance PS2 par un autre. Entre les deux petites sections, il y a environ 30 points de différences entre la part des deux types d'échanges : le groupe PS1 a tendance à privilégier les échanges « enseignant – un élève », alors que le groupe PS2 tend à l'équilibre. On note également une évolution de ces écarts entre les deux groupes menés par le même enseignant.

Nous pouvons donc conclure ici (du moins pour les petites sections) que parce que l'album est identique, le déroulement même de la séance joue sur la proportion d'échanges qui seront produits lors de cette dernière.

Lors d'une séance lecture – questions, les élèves sont impliqués dans des échanges « question-réponse » assez fermés et dont la réponse à donner est rapide.

exemple (extrait de transcription PS1, voir annexe 2, p II) :

« E82 : qui est là ?/ oh //
--96 le papa
E83 : c'est le papa
--97 papa
--98 c'est le papa
E84 : alors qu'est-ce qu'elle lui dit ? //
--99 tu rentreras pas
E85 : elle dit tu n'entreras pas à son papa ?/ /
--100 non si
E86 : elle lui dit / entre entre entre entre entre entre entre dont/ est-ce qu'elle est heureuse de le voir ?
--101 oui
E87 : oui / vous avez vu / elle fait un grand sourire elle lève les bras/ elle est drôlement contente de voir / son papa ».

Dans cet exemple, on retrouve les questions de type fermé que pose l'enseignant. Ces questions concernent, ici, les personnages et une partie de l'action.

Lors d'une séance où la lecture de l'album est mêlée à des questions, en majorité de compréhension, les élèves font preuve de réactions plus spontanées et les échanges peuvent se faire avec l'intervention de plusieurs élèves.

Exemple (extrait de transcription PS2, voir annexe 3, p X) :

« E31 : non c'est pas une sorcière c'est un fantôme
-58 : un fantôme avec la sorcière
-59 : mais j'ai vu les saussons
E32 : t'as vu des chaussons ?
-60 : ouai
- 61: les chaussons avec
-62 : c'est qui alors ?/
-63 : alors tu n'entreras pas/
-64 : ho
-65 : le fantôme/
-66 : un fantôme
-67 : ha là/
E33 : toc toc/ qui est là ?
-68 : toc toc
-69 : qui est là ?
-70 : toc toc
-71 : chut
-72 : je crois ça va être le dragon
E34 : c'est moi le terrible dragon couvert d'écailles au museau qui fume et à la gueule enflammée ».

Dans cet exemple, on voit bien que certaines interventions des élèves sont dues à des réactions de leur part, à des commentaires voire à des répétitions de ce que dit l'enseignant.

4) Echanges successifs.

Il s'agit ici d'analyser les échanges de type « enseignant – plusieurs élèves ». Pour précision, les onomatopées évoquées dans les tableaux qui suivent concernent : les rires des élèves, les « ho », « ha », etc. Ces interventions montrent l'implication des élèves durant la séance ainsi que leurs réactions spontanées face à l'album.

a - Comparaison des deux groupes de petite section (PS 1 et PS 2).

Tableaux.23 : *Comparaison des résultats des PS1 et PS2.*

	total	Egal à 2		Dont onomatopées	
PS 1	15	12	80%	3	25%
PS 2	45	22	48.9%	6	27.27%
différence	**PS 2 sup PS 1**	**31.1 points**		**2.27 points**	

	Supérieur à 2		Dont onomatopées	
PS 1	3	20%	1	33.3%
PS 2	23	51.1%	9	39.1%
Différence	**31.1 points**		**5.8 points**	

On peut observer ici le même phénomène que pour le paragraphe précédent. Autrement dit, une majorité des échanges successifs du groupe PS1 est égale à deux (80%) c'est-à-dire qu'ils se présentent sous la forme « enseignant – élève – élève ». Pour le groupe PS2, on observe, à la différence, une quasi égalité entre les deux types proposés, avec une petite majorité pour les échanges supérieurs à deux (donc de la forme « enseignant – plus de 2 élèves).

En termes de nombres, il y a trois fois plus d'échanges successifs dans le groupe PS2 que dans le groupe PS1. Les échanges égaux à deux sont 1,8 fois plus nombreux pour le groupe PS2. Ce coefficient est de 7,6 pour les échanges supérieurs à deux.
Les échanges sont donc variables en fonction de la séance observée. Ils sont cependant plus présents et mieux répartis dans la deuxième séance (PS2).

Les taux d'onomatopées sont proches dans les deux cas, de manière plus nette dans le premier tableau. Ils sont compris entre 25 et 39% : moins de 28% dans les échanges égaux à deux, et plus de 33% dans les échanges supérieurs à deux.
On peut en conclure que plus les échanges engagent un nombre important d'élèves, plus il y a de possibilités d'avoir des onomatopées.

Il est difficile de conclure ici. On se trouve face à deux cas particuliers dont les différences tiennent au déroulement de la séance. Il ne faut cependant pas négliger la place de ces échanges car ils révèlent la capacité des élèves à échanger entre eux, à tenir une place dans ce contexte de l'échange.

b – Les échanges successifs en PS et GS : différences et évolution.

Les échanges successifs sont plus nombreux en nombre dans le groupe GS (50). En termes de proportion, on retrouve le même partage que pour le groupe PS1 : 72% d'échanges égal à deux, et 28% d'échanges supérieurs à deux.
Une différence est à noter : les onomatopées ne sont quasiment plus présentes pour les grandes sections (8.3% dans le premier type et nul dans le second type). Il y a donc une évolution par rapport à l'utilisation des onomatopées en cycle 1 : elles sont présentes en moyenne dans 31% des échanges successifs de petites sections alors qu'elles sont, en moyenne, dans 4% de ceux de grande section.
Les échanges « enseignant – élèves » présentent donc des structures linguistiques plus importantes : du mot à la phrase.

Voici un exemple pour illustrer ce résultat (transcription GS, voir annexe 4, p XIX) :
« E40 : oh/ qu'est-ce qu'on dit quand on rencontre quelqu'un et qu'on est bien poli ?
---51 : bon
---52 : bonjour
---53 : bonjour ///
E41 : il dit un petit peu plus//
---54 : bonjour l'oiseau
E42 : bonjour oiseau/ et l'oiseau répond Zara ?/
---55 : bonjour
---56 : chat
---57 : chat
---58 : le chat//
E43 : et que dit le chat ?/
---59 : il dit je vais te manger
---60 : je vais te manger/
E44 : et ?/…/ et l'oiseau dit ?/
---61 : si
---62 : non de non
---63 : oh que non
E45 : oh que non/
---64 : si
E46 : et le chat dit ?//
---65 : oh que non
---66 : oh que si ».

L'album construit sur une structure répétitive permet la production d'une majorité d'échanges successifs égaux à deux. En général cette majorité est très marquée dans des séances plus traditionnelles (lecture puis questions relatives à

l'album). On remarque également la disparition progressive des onomatopées dans les échanges, ce qui démontre une évolution du langage visible par l'utilisation des albums.
La plupart de ces échanges sont permis par la reprise des ritournelles de l'album (présentées dans les tableaux de présentation des données, voir partie III). Ces ritournelles peuvent être reprises en écho ou alors, comme c'est le cas par exemple avec l'album des GS, elles sont reprises lors de la restitution des épisodes de l'histoire. L'enseignant, en s'appuyant des illustrations, fait restituer l'histoire à ses élèves en reformulant les paroles échangées (et qui correspondent à ces ritournelles).

5) Personnages.

En dernier lieu, nous allons analyser la restitution des personnages de la part des trois groupes.
Pour rappel, voici l'ordre dans lequel apparaissent les personnages :
- pour l'album des petites sections « Gorille – sorcière – fantôme – dragon – géant – papa »
- pour l'album des grandes sections « Le ver dodu – l'oiseau dodu – le chat dodu – le chien dodu – et inversement ».

Voici l'ordre de restitution des différents groupes :
- PS1 « (gorille – singe) – sorcière – fantôme – dragon – (géant) – (papa) »
- PS2 « Gorille – sorcière – (dragon – fantôme – dragon) – (papa – géant – papa) »
- GS « Le chat – le ver – l'oiseau – le chien ».

Dans les groupes de PS, l'enseignant exige la restitution des personnages dans l'ordre de leur apparition. Ceux-ci sont tous trouvés mais pas dit chronologiquement (les erreurs sont marquées par les parenthèses). Ces erreurs ne portent pas sur les mêmes personnages. Elles concernent l'ordre d'apparition (fin de la citation des PS1 et milieu des PS2) voire un problème de vocabulaire (entre « singe » et « gorille »). Dans certains cas, les erreurs sont reprises par les élèves eux-mêmes ce qui montre qu'ils savent réagir lorsque la situation se présente.

Pour le groupe GS, les personnages sont tous retrouvés mais pas selon leur ordre d'apparition, l'enseignant ne l'avait pas exigé. L'ordre des personnages est repris dans la suite de la séance lorsque la classe travaille sur la restitution des épisodes de l'histoire. A ce moment là, les élèves ne présentent aucune difficulté à faire apparaître les personnages dans le bon ordre.

Les personnages permettent de travailler sur une partie de la compréhension de l'album par les élèves. Le fait de pouvoir tous les citer, sans forcément respecter l'ordre, montre que les élèves savent restituer des éléments de l'album (ceux qui leur sont demandés). L'ordre des personnages est important dans la mesure où l'on travaille sur l'enchaînement des différents épisodes de l'histoire, donc sur un aspect temporel. De ce point de vue, il n'est pas étonnant que l'exercice soit plus facile pour des GS. A noter cependant que le nombre de personnages demandé pour les PS est important et donc, même si ces personnages ne sont pas restitués dans l'ordre, aucun n'est oublié. L'ordre des personnages est alors travaillé par discussion entre les élèves ce qui fait travailler leurs compétences langagières.

Bilan.

Les résultats présentés ci-dessus permettent de travailler mes hypothèses de départ.

Hypothèse 1 : *la structure répétitive de l'album ayant un effet sur les stratégies de mémorisation des élèves (tant PS que GS), leur expression orale, après la première lecture, devrait se construire autour de ces éléments répétitifs.*

Les éléments répétitifs de l'album sont construits principalement autour des ritournelles. Les résultats précédents ont montré qu'environ 30% des productions supérieures à trois mots contiennent une ritournelle de l'album. Ces productions ne sont pas majoritaires mais elles servent de base aux échanges. D'ailleurs, la plupart des questions des enseignants portent soit sur ces ritournelles, soit sur les personnages et actions de l'album.

Hypothèse 2 : *les échanges vont principalement prendre appui sur ces structures, elles vont être le fil conducteur. Il devrait donc y avoir pour chaque groupe, sur la totalité de l'expression orale, un ensemble important et cohérant d'échanges, rattachés au contexte, et s'appuyant sur ces structures.*

La majorité des échanges sont produits dans le contexte (entre 65 et 95% selon le niveau des élèves).

La plupart des échanges successifs sont construits autour des ritournelles de l'album ainsi que par la mention des personnages. En effet, la restitution des épisodes de l'album prend appui sur les ritournelles et la succession des personnages. L'action de l'album est possible par ces enchaînements. De plus, il y a ici un travail de mémorisation. Les élèves, au fur et à mesure de l'avancée, prennent de plus en plus en main cet enchaînement d'actions.

Hypothèse 3 : *entre les deux niveaux d'âge, outre le fait que l'expression orale des élèves de grande section est plus compréhensible et plus riche (en termes de production, longueur de phrases notamment), je pense également qu'elle présentera beaucoup plus les structures répétitives de l'album étudié. L'expression orale des élèves de grande section contiendra plus d'éléments répétitifs de l'album que celle*

des élèves de petite section. Les phrases répétitives et l'enchaînement des actions (et donc des épisodes) seront plus facilement assimilés avec les élèves plus âgés.

Les productions orales des élèves de GS sont plus nombreuses en nombres. En termes de longueur (supérieure ou non à trois mots), les valeurs sont équivalentes. Tous les groupes présentent un résultat plus important pour les productions inférieures à trois mots (de 52 à 59%). La longueur des productions orales ne dépend pas, ici, de l'âge des élèves. Les résultats du groupe PS2 peuvent amener à penser que la longueur des productions et leur enchaînement dépend, en partie, du déroulement de la séance.

Les ritournelles sont plus présentes en nombres dans le groupe de GS que pour ceux de PS.

A noter, cependant, que dans le cas présent, le fait d'avoir peu de groupes à comparer peut influencer sur les résultats proposés (notamment en ce qui concerne l'hypothèse 3).

L'influence de l'album construit sur une structure répétitive n'est pourtant pas à négliger au vue des résultats concernant les productions dans le contexte, l'enchaînement des échanges et le travail effectué sur la restitution des épisodes de l'album.

Conclusion.

L'utilisation d'albums construits sur une structure répétitive lors d'une séance de langage permet de travailler sur ce dernier.
Mes observations m'ont permis de mettre en avant deux types de déroulement d'une séance. Les variables de chacune de ces séances ont une influence sur les items observés. Ainsi, dans une séance de type PS2, où l'enseignant mêle la lecture de l'album avec des questions de compréhension, les élèves sont plus impliqués dans la séance. En effet, on y dénote la présence plus importante de réactions plus spontanées ainsi que la présence d'échanges successifs.

Les questions posées par l'enseignant entraînent un enchaînement important d'échanges de type « enseignant – un élève ». Cependant, on note aussi la présence d'enchaînement de type « enseignant – plusieurs élèves », qui là sont permis par des questions plus ouvertes.

Le travail sur la restitution de l'histoire permet également une production importante d'échanges dans le contexte. Autrement dit, grâce à des éléments constitutifs de la structure répétitive, telles que les ritournelles, les élèves sont capables de produire oralement dans le contexte de l'échange (jusqu'à 95% des cas).

Le type d'album étudié ici a donc une influence sur la production orale (ou expression orale) des élèves de cycle 1. Ces productions sont liées à ce travail de restitution des épisodes de l'album et qui repose sur les éléments caractéristiques de la structure répétitive.

Tables des illustrations.

Tableau.1 : R*écapitulatif des effectifs des trois groupes observés.* p 19
Tableau.2 : *Récapitulatif des réponses attendues.* p 24
Tableau.3 : *Présentation des séances observées.* p 27
Tableau.4 : *Récapitulatif des prises de parole (PS1)*. p 28
Tableau.5 : *Prises de paroles des élèves (PS1).* p 28
Tableau.5 bis : *Prises de paroles des élèves 2 (PS1)*. p 28
Tableau.6 : *Récapitulatif des échanges (PS1).* p 29
Tableau.7 : *Echanges successifs (PS1).* p 29
Tableau.8 : *Présentation des enchaînements des personnages (PS1)*. p 29
Tableau.9 : *Récapitulatif des prises de parole (PS2).* p 30
Tableau.10 : *Prises de paroles des élèves (PS2).* p 31
Tableau.10 bis : *Prises de paroles des élèves 2 (PS2).* p 31
Tableau.11 : *Récapitulatif des échanges (PS2).* p 31
Tableau.12 : *Echanges successifs (PS2).* p 32
Tableau.13 : *Présentation des enchaînements des personnages (PS2).* p 32
Tableau.14 : *Récapitulatif des prises de parole (GS).* p 33
Tableau.15 : *Prises de paroles des élèves (GS).* p 33
Tableau.15 bis : *Prises de paroles des élèves 2 (GS).* p 33
Tableau.16 : *Récapitulatif des échanges (GS).* p 34
Tableau.17 : *Echanges successifs (GS).* p 34
Tableau.18 : *Présentation des enchaînements des personnages (GS).* p 35
Tableau.19 : *Comparaison des résultats des PS1 et PS2.* p 36
Tableaux.20 : *Comparaison des résultats des prises de parole des élèves des PS1 et PS2.* p 39
Tableau.21 : *Comparaison des résultats des PS1 et PS2.* p 42
Tableau.22 : *Rappel des résultas de GS.* p 43
Tableaux.23 : C*omparaison des résultats des PS1 et PS2.* p 45

Bibliographie

Ouvrages

▪ Alamichel Dominique, *Albums, mode d'emploi, cycles 1, 2 et 3*, CRDP Créteil, Champigny, 2000.

▪ Blochet P., Mairal C., Bardet G., Caumes J., Maridet MP., *Maîtriser l'oral en petite section*, Magnard 2002.

▪ Brigaudiot Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2000.

▪ Florin Agnès, Braun-Lamesch A.M, Bramaud du Boucheron G., *Le Langage à l'école maternelle*, Pierre Mardaya, Bruxelles, 1985.

▪ Florin Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit,* Ellipses, Paris, 1995.

▪ Houyel Christine, *Comment utiliser les albums en classe : cycles 1, 2 et 3,* RETZ, Paris, 2005.

▪ Jimonli JF., *Nouveaux ateliers de langage en maternelle*, Hachette Education, 2005.

▪ Liénard Alain (dir), *Le Langage : objet d'apprentissage, cycle 1*, CRDP Nord-pas-de-Calais, 2006.

▪ *Bulletin officiel du ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Hors série n°3* du 19 juin 2008

▪ *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2002.

▪ *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Ministère de l'Education Nationale, 2010.

▪ Popet Anne, Picot Françoise, *Développer et structurer le langage en maternelle*, RETZ, Paris, 2008.

▪ Tauveron Catherine*, Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris, 2002.

Articles

▪ Pigem Nathalie, Blicharski Thérésa, « Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours de lecture d'album », *Enfance* n°2, 2002, p 169 à 186.

▪ Wirthner M., Martin D., Perrenoud Ph. (dir), *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, collection Delachaux et Niestlé, 1991, p55-80 « Le dialogue en maternelle mise en mots et enchaînements » François F.

Albums

▪ Bloch Muriel, *Le Schmat doudou*, Syros Jeunesse, 2009.
▪ Caputo Nathan *Roule Galette*, Pierre Belvès, Père Castor-Flammarion, 1998,
▪ Grinley Sally, Browne Anthony, *Toc ! Toc! Qui est là?,* Kaléidoscope lutin poche de l'école des loisirs, Paris, 2005.
▪ Idatte Jean-Pierre, *Lucine et Malo*, Les 3 Chardons, Paris, 1994.
▪ Saver Mireille, *Un baiser de sorcières*, Lire c'est partir, Paris, 2010
▪ Vallancien Grégoire, *Aguri et le vieil homme qui faisait fleurir les cerisiers*, Lire c'est partir, Paris, 2010.
▪ Van Laan Nancy, Russo Marisabina, *Le Beau ver dodu*, Kaléidoscope lutin poche de l'école des loisirs, Paris, 1991.
▪ Young Ed, *Sept souris dans le noir*, Editions Milan, Paris, mars 1995.
▪ Zürcher Muriel*, Le Père Noël rouge*, Lire c'est partir, Paris, 2010.

Sitographie.(pour les illustrations)

▪ Lire c'est partir (consulté le 21 juin 2012)
Disponible à l'adresse : http://www.lirecestpartir.fr/

▪ Des enfants, des livres (consulté le 21 juin 2012)
Disponible à l'adresse : http://livresjeunesse.canalblog.com/tag/Conte

▪ Académie de Nice (consulté le 21 juin 2012)
Disponible à l'adresse : http://www.ac-nice.fr/ia06/iennice5/madeleinemat/2009-2010/articles.php?lng=fr&pg=185

Annexes.

Sommaire des annexes.

Annexe 1 : Grille d'analyse des données recueillies (à partir de transcriptions de séances). p I

Annexe 2 : Transcription groupe PS1. p II

Annexe 3 : Transcription groupe PS2. p X

Annexe 3 : Transcription groupe GS. pXIX

Annexe 5 : Illustrations des albums. pXXX

Annexe 1 : Grille d'analyse des données recueillies (à partir de transcriptions de séances).

I/ Prise de parole

- enseignant
- élèves
- total

II/ Prise de parole des élèves.

- supérieur à 3 mots

dont : dans le contexte
hors contexte
ritournelle
sans ritournelle (personnages + chaussons)

- inférieur à 3 mots

dont : dans le contexte
hors contexte
onomatopées
ritournelle
sans ritournelle (personnages + chaussons)

III/ Echanges.

nombre d'échanges :

- un enseignant – un élève
- un enseignant – plusieurs élèves
- enseignant seul
- total

IV/ Echanges successifs (un enseignant et plusieurs élèves).

- total
- deux échanges successifs dont onomatopées
- plus de deux échanges successifs dont onomatopées

V/ Personnages.

- nombres total de personnages dans l'histoire et ordre d'apparition
- nombres de personnages cités par les élèves
- ordre des personnages cités et erreurs rencontrées.

Annexe 2 : Transcription groupe PS1.

E1 : comment elle a su que c'était son papa pour de vrai?///
--1 : j'crois qu'c'était des monstres
E2 : attends on va revoir/ qu'est-ce que c'est que ça dans la dernière image qu'est-ce que l'on voit ?
--2 : une sorcière
E3 : on voit pas une sorcière là qu'est-ce que c'est que ça ?
--3 : des chaussures
--4 : des chaussures
E4 : hum c'est pas
--5 : non des chaussons
E5 : ce sont des chaussons mais vous allez voir// alors qu'est-ce que l'on a comme personnage ? quel est le personnage principal ? le personnage le plus important dans cette histoire ? qui est-ce ?
-- 6 : la sorcière
E6 : oh non je crois pas
--7 : le dragon
E7 : non/ le personnage que l'on retrouve tout le temps
--8 : la sorcière
E8 : on connaît pas son nom on connaît pas son prénom on l'a tout le temps ce personnage
--9 : hé ba moi cette nuit j'ai rêvé de heu de sapin
E9 : qui est-ce ?
--10 : a besoin d'aller toilette
E10 : qui est-ce Samuel ? c'est quoi ça ?
--11 : c'est heu
E11 : c'est qui ça ?
--12 : c'est une fille
E12 : c'est une petite fille/ où est- elle cette petite fille ?
--13 : dans son lit
--14 : dans son lit
E13 : elle est couchée dans son lit
--15 : la son nounours là

E14 : ha elle a son nounours

--16 : elle a son doudou

E15 : elle a son doudou elle le sert dans son bras elle le sert autour du cou

--17 : y a quelque chose là

E16 : c'est pas grave Samuel tu es bien installé là/ Camille où vas-tu ?

--18 : vais m'asseoir

E17 : hé bin assied toi j'aimerai bien que tu retournes à ta place

--19 : là bas

E18 : non parce que sinon Florine peux pas te filmer Samuel reste là et Camille donc notre petite fille

--20 : non t'étais pas là tétais là bas

E19 : non c'et bien Inès/ elle est couchée dans son lit avec son nounours et que se passe-t-il ?

--21 : toc

E20 : qu'est-ce que ça veut dire ? qu'est-ce qui se passe quand on fait toc toc toc ?

--22 : qui est là ?

E21 : toc toc toc qui est là ? ça veut dire que quelqu'un frappe/ à la porte vous la voyez cette porte dessinée ici ? / l'illustration de la porte/ toc toc toc / qui est là ? et qui arrive alors ?

--23 : ouhhhhh

--24 : le gorille

--25 : non c'est un singe

E22 : oui un singe ouais heu un gorille c'est un très grand singe/ mais est-ce que pour de vrai à votre avis/ c'est un gorille ?

--26 : oui

--27 : un singe

E23 : qu'est ce qu'il a à ses pieds ?

--28 : un sausson

E24 : il a des chaussons

--29 : un chausson

E25 : et est-ce

--30 : et il a heu un des chaussons

E26 : et est-ce qu'il a Camille tu veux bien te rasseoir ?

--31 : l'a des chaussons

E27 : il faut pas faire de bruit comme ça parce que sinon/ Florine ne peux pas entendre quand elle filme ce que l'on dit/ on va arrêter de bouger tout le temps et de faire des petits bruits/ qu'est-ce qu'ils ont de particulier ces chaussons ?
--32 : Camille
--33 : heu c'est pour la maison pour pas qu'on ai froid aux pieds
E28 : oui ça ce sont des chaussons mais regardez/// si on reprend le papa de la petite fille
--34 : mais heu
E29 : qu'est-ce qu'il a à ses pieds ?
--35 : des chaussons
E30 : des chaussons et est-ce que ce sont les mêmes ? //
--36 si
E31 : et ouais // c'est pas vraiment un gorille
--37 : mais si
E32 : c'est son papa mais comme il dit / c'est moi l'énorme gorille je vais te serrer si fort dans mes bras / que tu perdras le souffle // est-ce qu'elle le fait entrer ? / qu'est-ce qu'elle lui dit ?
--38 : non
--39 : non
E33 : elle lui dit non tu n'entreras/
--40 : pas
E34 : pas alors // qu'est ce qui se passe ensuite ? //
--41 : heu
E35 : quelqu'un fait toc toc toc/
--42 : qui est là ?
E36 : qui est là ? qui est-ce ? ///
--43 : la sorcière
E37 : la sorcière ///
--44 : et elle est aussi dans la porte
E38 : qui dit c'est moi la méchante vilaine sorcière au chapeau pointu et à la baguette pleine de tour de magie/ quand tu me feras entrer je te transformai / transformerai en //
--45 : grenouille
--46 : ba oui

E39 : et que dit la

--47 : ba moi si

E40 : tu peux Samuel s'il te plait/// tu vas retourner dans la classe

--48 : non

E41 : alors tu t'assois / et tu ne bouges plus/ c'est pareil pour toi //// est-ce qu'elle va la faire entrer dans sa chambre ?

--49 : (non hoché)

E42 : non/ que lui dit-elle ?

--50 : non

E43 : elle dit alors tu/

--51 : rentreras pas

E44 : tu n'entreras pas/ et que ce passe-t-il à ma porte ?//

--52 : elle va partir /

E45 : ba regardez cette sorcière c'est pareil / elle avait des chaussons // c'était toujours le papa//

--53 : (oui hoché)

--54 : il s'transforme

E46 : il se déguise peut-être// bon alors la sorcière n'est pas rentrée que se passe-t-il ?

--55 : hé ba la robot y

E47 : toc toc toc

-- 56 : maîtresse

E48 : toc toc toc

--57 : là c'est le hum c'est / là c'est

E49 : mais toc toc toc qu'est-ce qu'on dit quand quelqu'un fait toc toc toc ?

--58 : c'est le c'est le fantôme

E50 : qui est ? qui est là ?

--59 : ha c'est le fantôme

E51 : tu as raison c'est la fantôme mais il a toujours les chaussons du //

--60 : papa

E52 : du papa

--61 : ba oui quand l'é

E53 : il lui dit / c’est moi le fantôme au visage effrayant blanc comme un linge et aux chaînes --- quand je vais entrer/ je te hanterai/ alors // que dit la petite fille ? / alors // tu/

--62 : rentreras pas

E54 : tu n’entreras pas

--63 : veux faire pipi ///

E55 : t’es sur d’avoir envie de faire pipi ?

--64 : (oui hoché)

--65 : moi si

E56 : bon (se lève)// deux secondes

Mise en pause du film

E57 : on continue donc alors souvenez-vous

--66 : la la la (chantonne)

E58 : la petite fille est couchée dans son lit

--67 : oui

E59 : quelqu’un / reste assise là / frappe à la porte fait toc toc toc

--68 : qui est là ?

E60 : qui est là ? tiens tes pieds/// ça va /// ba Lili// enlève ça de ta bouche // ouais // donc toc toc toc //

--69 : qui est là ? //

E61 : toc toc toc / qui est là ?/ la petite fille / c’est d’abord la gorille / est-ce qu’il rentre dans sa chambre ?

--70 : (non hoché)

--71 : non

E62 : qu’est-ce qu’elle lui dit ? / non je lui ai enlevé ses chaussons parce qu’il faisait du bruit/ qu’est-ce qu’elle dit ? / elle dit alors tu n’entreras

--72 : tu n’entreras pas

E63 : pas / arrive ensuite la sorcière/ que dit la petite fille ? // Titouan / met tes mains sur tes genoux

--73 : c’est à cause de ce qui tombe

E64 : c’est normal/ met tes mains sur tes genoux// et tu touches à rien // elle lui dit alors tu //

--74 : rentreras pas

E65 : n’entreras pas/

--75 : regarde mes pieds

E66 : toc toc toc Lili / qu’est-ce qu’on dit toc toc toc

--76 : c’est là

--77 : qui est là ?

--78 : qui est là ?

E67 : qui c’était ? / c’était le fantôme

--79 : le fantôme

E68 : le fantôme hein/ et que dit la petite fille ?

--80 : tu n’rentras pas

E69 : alors tu n’entreras

--81 : pas

E70 : pas // toc toc toc //

--82 : c’est terminé

E71 : toc toc toc quoi/ qui est là ?

--83 : qui est là ?

E72 : qui est là ? / oh voilà le /

--84 : dragon

E73 : le dragon/ et le dragon vous vous souvenez il veut la faire cuire

--85 : au déseuné

E74 : pour la manger

--86 : au déseuné

E75 : au goûter / que dit la petite fille ?/ Samuel stop/ que dit la petite fille ? / alors tu

--87 : tu rentras pas

--88 : pas

E76 : tu n’entreras pas

--89 : pas

E77 : toc toc toc

--90 : qui est là ?

E78 : oh voilà un géant

--91 : (en même temps) un géant il fait

E79 : il veut la piétiner ça veut dire il veut l’écraser avec son pied/ et que dit la petite fille ?

--92 : tu n’entras pas

E80 : alors tu n’entreras pas

--93 : (en même temps) ras pas

E81 : toc toc toc /

--94 : l’es pas là

--95 : qui est là ?

E82 : qui est là ?/ oh //

--96 : le papa

E83 : c’est le papa

--97 : papa

--98 : c’est le papa

E84 : alors qu’est-ce qu’elle lui dit ? //

--99 : tu rentreras pas

E85 : elle dit tu n’entreras pas à son papa ?/ /

--100 : non si

E86 : elle lui dit / entre entre entre entre entre entre entre dont/ est-ce qu’elle est heureuse de le voir ?

--101 : oui

E87 : oui / vous avez vu / elle fait un grand sourire elle lève les bras/ elle est drôlement contente de voir / son papa

--102 : hum c’est son papounet

E88 : oh non là dans le livre elle dit papa elle dit pas papounet / mais par contre

--103 : pas papounet

E89 : elle savait que c’était son papa / car à toutes les pages à chaque fois c’était son papa / parce que le fantôme / le dragon/ la sorcière et y avait qui encore ?

--104 : le gorille

E90 : le gorille

--105 : (en même temps) le gorille

E91 : et puis ?/

--106 : le géant

E92 : le géant/ tous ces personnages

--107 : ils étaient pas bien

E93 : ils avaient quoi aux pieds ?

--108 : ça

--109 : des chaussons

--110 : des chaussons

E94 : des chaussons de son/

--111 : papa //

E95 : qu’est-ce qu’on lui dit / quand on fait toc toc toc

--112 : non

E96 : quand c’est papa ou sa maman/ qu’est-ce qu’on dit/ oui

--113 : rentres

E97 : entre entre entre donc/ et quand c’est quelqu’un

--114 : méchant

E98 : oui on lui dit/

--115 : entres pas

E99 : alors tu n’entreras pas

--116 : (en même temps) entreras pas

E100 : je suis vraiment pas d’accord pour que les petits enfants soient assis n’importe comment / sur les canapés/ Lili on va pas pouvoir garder ça on va le mettre dans le sac/ parce que c’est trop dangereux de mettre les petites perles dans la bouche/

--117 : oui ba en plus elles sont cassées

E101 : ah oui mais bon tant pis

--118 : tu vas mourir / tu vas aller à l’hôpital

E102 : si on/ si on avale les petites perles on va sûrement aller à l’hôpital/ c’est très dangereux/ oui Samuel ?

--119 : et ba moi j’ai heu//

E103 : on remet nos chaussons/

Annexe 3 : Transcription groupe PS2.

E1 : il s'appelle/ Toc Toc /qui est là ?// qu'est-ce qu'on voit ?

--1 : un dragon

E2 : un dragon

--2 : heu

--3 : c'est méchant le dragon

E3 : il est de quelle couleur ?

--4 (tous) : vert

E4 : et il a ?

--5 : des chaussures

--6 : des chaussons

E5 : des chaussons

--7 : des chaussons

E6 : et il tient

--7 : une carte

E7 : une pancarte/ et sur cette pancarte c'est écrit Toc Toc

--8 : toc toc

E8 : qui est là ?

--9 : toc toc

--10 :qui est là

--11 : qui est là ? /…/

--12 : toc toc

--13 : oh des chaussons

--14 (tous) : des chaussons

E9 : une paire de chausson

--15 : chut

E10 : toc toc

--16 : ha

E11 : qui est là ?

--17 : qui est là ?

--18 : ha (…)

--19 : le dragon

E12 : c'est moi / l'énorme gorille aux gros bras poilus

--20 : ha

E13 : et aux grandes dents blanches

--21 : alala

E14 : quand tu me feras entrer je te serrerai si fort que tu en perdras le souffle//

--22 : un singe

E15 : un gorille

--23 : après c'était un dragon avant

E16 : un gorille/ c'est un gros singe

--24 : singe

--25 : avant c'était un dragon avant

--26 : il est méchant

--27 : non c'est pas un dragon

E17 : non c'est un gorille/

--28 : avant c'était un dragon

--29 : c'est un gorille

--30 : c'est méchant

E18 : alors// tu n'entreras pas/

--31 : non

E19 : qu'est-ce qui dit ça ?

--32 : le ro

E20 : la /petite/ fille/ où est –elle la petite fille ?

--33 (tous) : dans son lit

--34 : et ya la porte

E21 : tu n'entreras pas// toc toc

--35 : toc toc

E22 : qui est là ?/

--36 : ho le gorille

--37 :qui est-là ?

--38 : pas le dragon /

E23 : c'est moi la méchante vieille sorcière / au chapeau pointu et à la baguette pleine de tours de magie/

--39 : (tous) ha

E24 : quant tu me feras entrer/ je te transformerai en grenouille//

--40 : y avait une sorcière/

--41 : moi j’aime pas la sorcière

--42 : moi non plus

--43 : c’est la sorcière méchante

--44 : elle a pu d’nunette/

--45 : elle est méchante la sorcière/

E25 : alors tu n’entreras pas

--46 : ha

--47 : moi aussi c’est à la maison je regarde

E26 : toc toc/ qui est-là ? voyez

--48 : la gronouille/

E27 : qui est-là ?

--49 : qui est-là ?

--50 : ha

--51 : qui est-là ?

E28 : c’est moi la fantôme effrayant au visage blanc comme un linge et aux chaînes cliquetantes

--52 : ha

--53 : ho

E29 : quand tu me feras entrer je te/ hanterai //

--54 : (tous) ha

--55 : l’image

--56 : ça la sorcière encore

E30 : tu dis quoi ?/

--57 : la sorcière

E31 : non c’est pas une sorcière c’est un fantôme

--58 : un fantôme avec la sorcière

--59 : mais j’ai vu les saussons

E32 : t’as vu des chaussons ?

--60 : ouai

--61 : les chaussons avec

--62 : c’est qui alors ?/

--63 : alors tu n’entreras pas/

--64 : ho

--65 : le fantôme/

--66 : un fantôme

--67 : ha là/

E33 : toc toc/ qui est là ?

--68 : toc toc

--69 : qui est là ?

--70 : toc toc

--71 : chut

--72 : je crois ça va être le dragon

E34 : c'est moi le terrible dragon couvert d'écailles au museau qui fume et à la gueule enflammée

--73 : j'croyais qu'on cherchait là

E35 : quand tu me feras entrer/ je te mettrai à cuire pour le goûter/

--74 : ha

--75 : il a des chaussons

--76 : comme elle l'avait la sorcière

--77 : elle a des chaussons eh ba le le le / aux pieds

--78 : (tous) ho

E36 : alors tu n'entreras pas

--79 : non

E37 : ba oui /…/

--80 : l'est pas ouverte la porte là

--81 : ha // il va la manger

--82 : ha

E38 : toc toc/ qui est là ?

--83 : qui est là ?

--84 : ha

E39 : c'est moi/ le plus grand géant du monde aux yeux gros comme des ballons de foot

--85 : (tous) hé hé hé hé

E40 : et aux pieds larges comme un terrain de rugby

--86 : hi hi hi hi /

E41 : quand tu me feras entrer/ je te piétinerai/ regardez

--87 : ho/

--88 : c'est qui ?

--89 : là il est caché

--90 : il est grand

--91 : c’est qui ?

--92 : il est rand

E42 : il est très grand/ tellement grand

--93 : ba qu’on le voit pas

--94 : ba oui/ on voit que le bas des jambes

--95 : ha

E43 : d’un géant/

--96 : et des chaussons

--97 : on voit pas lui

--98 : un géant/ c’est un géant

--99 : voit pas la tête

E44 : alors tu n’entreras pas/

--100 : non

--101 : non//

--102 : ça c’est quoi ?

E44’ : c’est le pied du géant// hein vous l’avez vu ?

--103 : oui

--104 : des chaussures maintnent il a plus les chaussons

--105 : non ché ché des bottes

--106 : c’est des bottes

E45 : c’est peut être la semelle uniquement// toc toc/

--107 : qui est là ?

E46 : qui est là ?/

--108 : ha

--109 : là

E47 : c’est moi ton bon papa câlin / avec une grande tasse de chocolat chaud et une histoire à raconter/ s’il te plait est-ce que je peux entrer ? //

--110 : c’est qui ?

-111 : c’est monsieur

E48 : c’est son ?

--112 (tous) : papa

E49 : papa

--113 : on voit ses chaussons//

--114 : c’est son papa/

--115 : il a les chaussons

--116 : c’est son papa/

E50 : entre entre entre donc/

--117 : ha

E51 : il y a eu un gorille à la porte/ et une sorcière/ et un fantôme/ et un dragon et un géant et pfou /…/ qu’est-ce qu’elle fait ?/

--118 : ya un géant

E52 : qu’est-ce qu’elle fait ?

--119 : elle saute

E53 : ba oui elle saute/ elle est triste elle est en colère elle est ?// elle est comment ?/

--120 : elle est en colère

E54 : elle est en colère ?/

--121 : non

E55 : mais non/ elle est comment ?/

--122 : elle est colère

--123 : elle est contente

E56 : ba elle est contente/ quand on saute sur son lit/

--124 : moi j’saute pas sur mon lit/

--125 : moi aussi/

E57 : et là qu’est-ce qu’elle fait ?/

--126 : elle pleure

--127 : elle pleure//

--128 : elle boit son sa tasse

E58 : sa tasse de ? de ?

--129 (tous) : de chocolat

--130 : chocolat

E59 : elle est en train de boire sa tasse de chocolat/ elles est bien ?

--131 : oui

--132 : oui

--133 : parce que moi je boit que du chocolat/

E60 : mais je le savais que c’était toi// pour de vrai

--134 : c’est ça

--135 : les chaussons

E61 : et pourquoi ?

--136 : les chaussons

--137 : pace qu'il a les chaussons

E62 : à cause ?

--138 : des chaussons/

E63 : je crois que vous aussi vous les avez repéré les chaussons ?

--139 : oui/

E64 : oui ou non ?

--140 : oui

E65 : alors/ cette histoire elle se passe où ?/

--141 : dans la maison

E66 : dans la maison / oui mais où vraiment ?

--142 : dans la maison

E67 : où ?/ dans la maison où ? dans quelle pièce de la maison?

--143 : à la chambre

--144 : dans la chambre de la p'tite fille

E68 : dans la chambre de la petite fille/ oui et où est-elle la petite fille ?/

--145 : dans sa chambre

--146 (plusieurs): dans son lit

E69 : elle est dans son lit

--147 : dans son lit

--148 : aïe

E70 : chut// et alors/ qui est-ce qui arrive dans sa chambre ?

--149 : le gorille

--150 : le gorille

E71 : d'abord le gorille ?/ d'abord le gorille/ ensuite/ on essaie de se souvenir

--151 : la sorcière

E72 : la sorcière ensuite ?/ on va regarder hein ? oui la sorcière

--152 : et le dragon

--153 : moi j'aime pas les sorcières/ ensuite

--154 : heu

--155 : le dragon

E73 : le dragon ?/

--156 : non d’abord le fantôme

E74 : le fantôme/ on va essayer ? le fantôme/ non on regarde ça/ et qu’est-ce qu’il a aussi ?

--157 : il a un collier

--158 : un collier

--159 : des chaussons

E75 : des chaussons/ ce n’est pas un collier ce sont des chaînes

--160 : aïe

E76 : ensuite après le fantôme ?/

--161 (tous): le dragon

E77 : le dragon vert

--162 : et moi aussi

E78 : ensuite ?

--163 : les chaussons

E79 : il a aussi des chaussons/ t’as raison/ après le dragon vert ?/

--164 : le

--165 : le papa

--166 : la papa

--167 : après le papa

E80 : tu tu tu

--168 : géant

E81 : le ?

--169 : le géant

E82 : la géant/ le géant/

-170 : le géant

E83 : et après ? après le géant

-171 : après le papa

-172 : le papa le papa

E84 : le papa/ oui

--173 : j’avais bien raison

E85 : oui/et dites moi pourquoi ça se termine par cette paire de chaussons ?

--174 : parce que/ parce que la les chaussons

E86 : il y a les chaussons sur ?// et pourquoi y a-t-il la paire de chaussons à la fin ?

--175 : parce qu’il est dans le

E87 : Yanis ?/ on va regarder encore une fois/ vous l'avez dit mais vous aller encore observer/ regardez les pieds du gorille/

--176 : parce que il a les chaussons

E88 : voilà/ on va regarder les autres personnages/

--177 : la sorcière

E89 : qu'est-ce qu'elle a aux pieds ?

--178(tous) : les chaussons

E90 : ho ba alors

--179 : moi j'ai peur des sorcières

E91 : et le fantôme/ mais ça n'existe pas tous ça/ c'est dans la tête

--180 : le fantôme

E92 : le fantôme ça n'existe pas/ qu'est-ce qu'il a ?

--181 (tous) : des chaussons

--182 : des chaussons

E93 : et le dragon ?

--183 : (tous) des chaussons

--184 : des chaussons aussi

E94 : ho ba alors

--185 : ba alors

E95 : et le géant ?

--186 (tous) : il a les chaussons/

--187 : le papa le papa

E96 : et ?

--188 : il a des chaussons

E97 : alors voilà/ en fait c'était le papa/ soit il était déguisé soit dans sa tête elle rêvait un p'tit peu/ elle les a imaginé comme ça/ d'accord ?

Annexe 4 : Transcription groupe GS.

E1 : quels sont les personnages de cette histoire ?// Anouck ?
---1 : heu/
E2 : tu peux nous en donner un ?/
---2 : / le chat
E3 : il y a le chat/ Timothée ?
---3 : le ver
E4 : le ver dodu/ Zara ?
---4 : l'oiseau
E5 : l'oiseau/ Léna ?
---5 : le chien
E6 : le chien/ est-ce que c'est bien ces quatre personnages ?
---6 : oui
E7 : quatre personnages
---7 : on a oublié le chat
E8 : non on l'a dit le chat/ où se passe l'histoire ?///
---8 : dans ce/ dans le/
E9 : qui a dit ? on a le droit de lever la main Georgia/
---9 : dans la ferme
E10 : dans une ferme oui/ à la campagne// ça se passe à l'extérieur on n'est pas dans une maison on est dehors/ mais on est dans une ferme// tous nos personnages on quelque chose de particulier quand on leur parle quand on l'est décrit//
---10 : dodu
E11 : ils sont tous/ dodu// Léna// quel est le premier que nous rencontrons ?/
---11 : le ver
---12 : le ver
E12 : le ver// il est pas n'importe comment d'ailleurs/ il est comment ce ver là ?/
---13 : il//
E13 : c'est // un / beau/ ver dodu
---14 (en même temps) : ver dodu///
E14 : est-ce que vous pouvez// faudrait que chacun retrouve une place et arrête de remuer/ / Arnaud si tu ne vois pas les images cela va être difficile de poursuivre/// bien/ voici la première page/ est-ce que vous pouvez me raconter cette histoire ?

---15 : oui

E15 : Quentin arrêtes de jouer avec les boutons// Léo tu commences ?//

---16 : …

E16 : que se passe-t-il ?/…/ deux personnages vont se rencontrer sur cette page/ Ethan t'as une idée ?/ les autres/

---17 : le ver

E17 : on a le ver et puis on a /

---18 : l'oiseau

E18 : l'oiseau/ je pense Cassandre que c'est embêtant quand tu es là / Florine essai de filmer et tu dois être devant/ assied toi à côté de Titouan// il n'y a pas que le ver sur cette page là/

---19 : y a l'oiseau

---20 : elle a dit arrête de bouger et là bas y a c'est pour/

E19 : alors/ un bel oiseau/ dodu

---21 : (en même temps) dodu

---22 : rencontre un beau ver dodu

E20 : trouve /

---23 : un beau ver dodu

E21 : un beau ver dodu//

---24 : je sais pas

E22 : chut les garçons/…/ que dit l'oiseau ?/// Zara ?/

---25 : il dit je vais te manger

E23 : pas tout de suite//

---26 : bonjour

E24 : bonjour

---27 : ver

E25 : ver (en même temps)/ et le ver répond ? /

---28 : bonjour oiseau /

---29 : bonjour/

E26 : bonjour oiseau// laisse les là/ que dit l'oiseau ?

---30 : je vais te manger/

E27 : je vais te manger//

---31 : oh que non

E28 : qui dit ça ?/

---32 : ba le

---33 : le ver de terre//

E29 : Vincent c'est bon ?/ Anouck c'est pareil tire ça de ta bouche// oh que non dit le ver//

---34 : oh que si

---35 : oh que si dit l'oiseau

E30 : oui// et le ver dit ?

---36 : oh que non/

---37 : oh que non

---38 : non

---39 : non

E31 : non/ et l'oiseau dit ?/

---40 : si

---41 : si

E32 : si//

---42 : si/

E33 : et alors ?/// que fait le ver de terre ?/

---43 : il s'enfonce dans un trou/

E34 : écoute bien ma question que fait le ver de terre?

---44 : ba il va dans un trou

---45 : il va dans un trou/

E35 : il disparaît /

---46 : dans un trou

E36 : dans un trou/…/ un autre personnage arrive Fédora qui est ce personnage ?/

---47 : le chat

E37 : le chat/

---48 : t'étais là bas

E38 : que dit le chat ?/

---49 : Vincent t'étais là bas/

E 39: tu recules// Anouck pareil// et Bradley pareil/…/ Georgia je pense que tu étais mieux installée sur la banc/ surtout que Ethan n'arrête pas de remuer/ et Léo va tenir ses pieds Ethan comme ça tu vas pouvoir rester là/ Kim tu es sûr de vouloir rester dans le petit coin ?// donc nous avons le chat/ qui est arrivé// Quentin tu sais ce que dit le chat ?/

---50 : non

E40 : oh/ qu’est-ce qu’on dit quand on rencontre quelqu’un et qu’on est bien poli ?

---51 : bon

---52 : bonjour

---53 : bonjour ///

E41 : il dit un petit peu plus//

---54 : bonjour l’oiseau

E42 : bonjour oiseau/ et l’oiseau répond Zara ?/

---55 : bonjour

---56 : chat

---57 : chat

---58 : le chat//

E43 : et que dit le chat ?/

---59 : il dit je vais te manger

---60 : je vais te manger/

E44 : et ?/…/ et l’oiseau dit ?/

---61 : si

---62 : non de non

---63 : oh que non

E45 : oh que non/

---64 : si

E46 : et le chat dit ?//

---65 : oh que non

---66 : oh que si

E47 : et l’oiseau dit ?/

---67 (en cœur) : oh que non/

E48 : la deuxième fois on ne dit pas oh que non//

---68 : non

E49 : non//et le chat dit ?/

---69 : si

---70 : si

---71 : oh que si /

E50 : et que se passe-t-il ?//

---72 : il s’envole l’oiseau/

E51 : l’oiseau s’envole/ l’oiseau se sauve/ il va se réfugier

---73 : chez lui/

E52 : dans un ?

---74 : arbre

E53 : arbre/

---75 : narbre/…/

E54 : alors/

---76 : le chien

E55 : qui arrive Léo?/

---77 : le chien (tous) /

E56 : que dit-il Camille ?/

---78 : bonjour monsieur le chat

E57 : non

---79 : bonjour chat

E58 : bonjour chat// que répond le chat Bradley ?/

---80 : il dit bonjour chat

E59 : t’es pas en forme ce matin/

---81 : bonjour chat

---82 : bonjour chat

E60 : ah non /

---83 : bonjour chien

E61 : le chat le chien dit bonjour chat

---84 : chat

E62 : et le chat dit

---85 : et le chat dit

---86 : bonjour chien/

E63 : et le chien dit ?/

---87 : je vais te manger

---88 : je vais te manger

E64 : et le chat dit ?

---89 (tous) : oh que non

---90 : non

---91 : oh que non

E65 : le chien répond/

---92 (tous) : oh que si

E66 : le chat dit ?/

---93 : oh que non/

E67 : non/

---94 : non

E68 : et le chat et le chien dit/

---95 : oh que

---96 : si

---97 (tous) : si/

E69 : et que fait le chat ?/

---98 : il court dans un arbre

---99 : il monte dans un arbre

---100 : il est sur/ il est sur un arbre/

E70 : il se précipite en haut d'un ?

---101 : arbre/

---102 : le chien il peut pas monter

E71 : et les chiens ne peuvent pas monter c'est pour ça que le chat est en sécurité/…/ notre chien/

---103 : il est épuisé

E72 : il est épuisé peut être bien/ que va-t-il faire ?

---104 : il se repose

E73 : il se repose/

---105 : il creuse un trou et il cherche sur l'os/

E74 : il creuse un trou/

---106 : pour un os//

E75 : il est devenu bien tranquille alors// pense-t-il encore au chat ?/

---107 : non

---108 : non/

E76 : hé non il est en train de ronger son os/ donc le chat que peut-il faire ?/

---109 : il est /

---110 : il peut descendre/

E77 : il peut descendre

---111 : il est devant/

E78 : il est descendu de son arbre et que fait-il ?/

---112 : il dort

---113 : il dort

E79 : il dort

---114 : il s’endort

E80 : il s’endort// l’oiseau est-il en sécurité ?/

---115 : oui

---116 : oui/

E81 : le chat dort / l’oiseau n’a plus rien à craindre/ que fait-il ?/.../

---117 : il va essayer de manger le ver/

E82 : tu crois ?/ parce que que voit-il ?/

---118 : le chat//

E83 : l’oiseau trouve quelque chose de beau / quelque chose de dodu/

---119 : quelque chose de rond

E84 : quelque chose /de rond/ qu’est ce qu’il trouve en fait ?/

---120 : le ver

---121 : le ver de terre

---122 : le ver de mer

---123 : le ver/

E85 : il retrouve/

---124 : le ver

E86 : pas n’importe lequel/

---125 : bonjour ver/

---126 : le ver dodu

E87 : bonjour ver/ c’est le ver dodu de notre histoire et sûrement il lui dit/ bonjour vers// que dit le ver ?/

---127 : bonjour

---128 : bonjour chat

---129 : bonjour oiseau

E88 : bonjour oiseau

---130 : bonjour oiseau

E89 : l’oiseau lui dit ?/

---130 : bonjour chat

---131 : bonjour

--- : je vais te manger/

E90 : je vais te manger/ merci Titouan/ et le ver dit ?/

---132 (tous en décalé) : oh que non

E91 : l'oiseau répond

---133 (tous en décalé) : oh que si

---134 : non/

E92 : le ver dit/

---135 : oh que non

E93 : non / le ver dit non/ l'oiseau dit/

---136 : si

---137 : oh que/

E94 : et le ver

---138 : non

---139 : non

---140 : disparaît

E95 : disparaît dans un trou/// et notre histoire on peut encore la continuer puisque finalement/ est-ce que cette dernière image/ elle vous rappellerait pas un petit peu//

---141 : celle là

E96 : la première ?

---142 : oh si

---143 : (tous) si/

E97 : la première/ et la dernière/

---144 : c'est la même/

E98 : ça se ressemble/ l'oiseau découvre/ le ver de terre/

---145 : le ver

---146 : le ver de terre en fait

E99 : il est là/ là tu le vois pas ?/ c'est le même c'est le même oiseau/ et une fois/ que le ver de terre/ à disparu/ dans son trou

---147 : dans un trou

E100 : qui arrive ?//

---148 : l'oiseau

---149 : le chien

---150 : le chat

---151 : le chat

E101 : le chat/

---152 : et le chien

E102 : que dit le chat/

---153 : bonjour le la poule

E103 : c’est pas une poule

---154 rire

---155 : l’oiseau

E104 : bonjour oiseau/ que répond l’oiseau Valentin ?/

---156 : y a pas de poule

---157 : bonjour

E105 : tu laisses les chaussures elle sont bien là// il répond bonjour

---158 : oiseau

E106 : oiseau/ que dit le chat Cassandre ?/

---159 : bonjour oiseau

E107 : ah non on a déjà fait ça le chat dit je vais te

---160 (tous) manger/

E108 : l’oiseau dit/

---161 : oh que non

---162 : oh que non

E109 : le chat répond

---163 (tous) : oh que si/

E110 : l’oiseau dit

---164 : non

---165 (tous) : oh que non

E111 : l’oiseau dit non// le chat dit/

---166 : si

E112 : si/ et l’oiseau

---167 : s’envole

E113 : il s’envole

---168 : il s’envole

---169 : s’envole//

E114 : l’oiseau est parti qui arrive ?/

---170 : le chien

---171 : les les

E115 : le chien

---172 : le chien

E116 : le chien dit/

---173 : bonjour

---174 : bonjour chat

---175 : bonjour chat/

---176 : je vais te manger

E117 : ah/

---177 : bonjour chien/

E118 : bonjour chien/ et il répond je vais te manger/ le chat dit

---178 : oh que non

E119 : l'oiseau dit

---179 : oh que si

---180 : non le chien

E120 : le chien pardon dit oh que si/ le chat dit/

---181 : oh que non

---182 : non

E121 : non/ non/ le chien dit

---183 : oh

---184 : si

E122 : si/ et le chat/

---185 : grimpe dans un arbre

---186 : il se il se

E123 : dit le plus fort

---187 : il grimpe à un arbre/

E124 : le chat grimpe à un arbre/ le chien/ où est-il notre ce chien ?/

---188 : heu

---189 : il est parti dans sa niche

E125 : le chien retourne dans sa niche/

---190 : et le chat il a descendu l'arbre

E126 : il creuse un trou/ il trouve

---191 : un os

---192 : un os/

E127 : le chien est en train de le ronger/ il est bien tranquille il a oublié le chat// et le chat peut/

---193 : dormir/

E128 : redescendre// l’oiseau/ se remet à voler/ et il découvre/ que découvre l’oiseau ?

---194 : le ver d’eau

---195 : le ver dodu

E129 : le ver dodu/ et l’histoire

---196 : est finie

E130 : recommence encore une fois si on veut/ mais on va s’arrêter là peut être

---197 : non

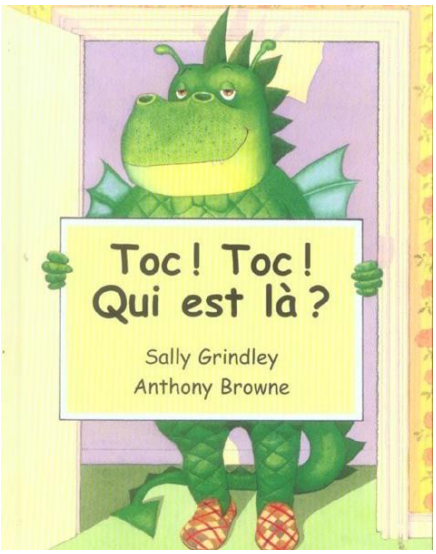
E131 : l’arrêter là

---198 : oui

E132 : oui/ tu as d’autres questions ?/ alors c’est parfait.

Annexe 5 : Illustrations des albums.

1) *Toc ! Toc ! Qui est là ?*



Couverture de l'album

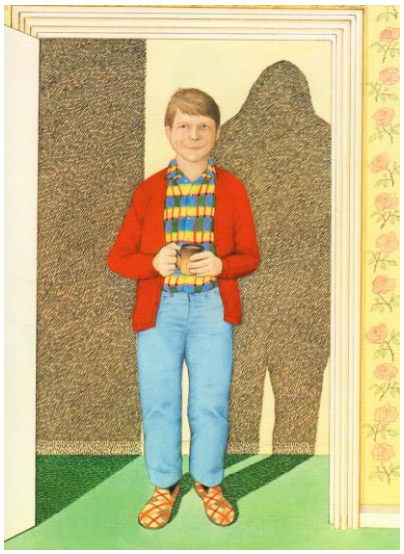
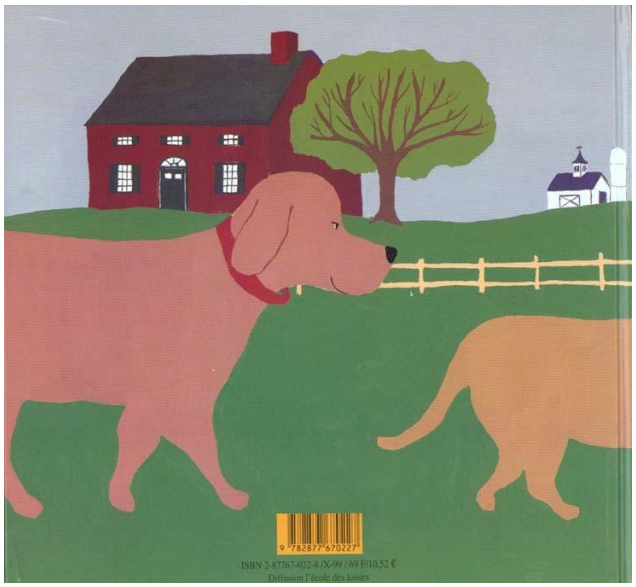
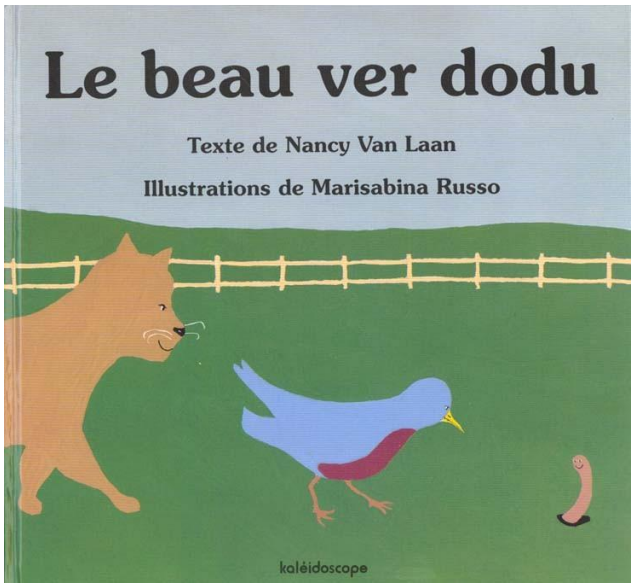


illustration du père (p27)

2) *Le Beau ver dodu.*



quatrième de couverture



première de couverture

Florine CATRIX

Production orale des élèves de cycle 1, en séance de langage, lors de la découverte d'un album à structure répétitive.

Résumé : (1700 caractères max.)

Chez les élèves (de 3 à 6 ans), le développement du langage est très important et a besoin d'être stimulé afin de favoriser les apprentissages. C'est en partie pour cela que le langage tient une place importante à l'école maternelle. Une grande attention est portée par les enseignants sur les activités visant à son développement. Ces dernières prennent appui, la plupart du temps, sur des supports issus de la littérature de jeunesse notamment les albums. En effet, les albums construits sur une structure répétitive permettent de travailler, avec les élèves de cycle 1, sur la mémoire, la compréhension, l'interprétation, l'imagination ainsi que sur la production orale.

Il s'agit ici de s'intéresser à cette production orale des élèves dans le cadre d'une séance de découverte en classe entière d'un album à structure répétitive. Les séances observées en classe concernent des groupes de petite et grande section. Pour chacun de ces groupes, l'objectif est de mettre en avant les caractéristiques des productions orales des élèves dans le cadre défini précédemment.

Mots clés : langage, cycle 1, production orale, album, structure répétitive.

Oral production of students (between 3 and 6 years), during their first meeting with an album made with a repeated structure.

Sumary **:**

For children (between 3 and 6 years), development of the language is very important and needs help to be learned. That's why language is a significant point at school. Teachers pay a big attention to language activities which help to development. These activities make use of children's book as a support, like albums. Indeed, albums made with a repeated structure allow to work, with students, on memory, comprehension, interpretation, imagination and oral production.

We were interested in oral production of students during their first meeting with an album in a class. These sessions were made with 3 and 5 years old children. The aim is to reveal the characteristics of children oral production in this situation.

Keywords : language, nursery school, oral production, album, repeat structure.