



HAL
open science

L'implication du corps et de l'imaginaire au service de la compréhension de la structure d'un récit au cycle 1

Manon Chaumier

► To cite this version:

Manon Chaumier. L'implication du corps et de l'imaginaire au service de la compréhension de la structure d'un récit au cycle 1. Education. 2015. dumas-01336901

HAL Id: dumas-01336901

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01336901>

Submitted on 24 Jun 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Manon CHAUMIER

soutenu le : **24 juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Psychologie, processus d'apprentissage

L'implication du corps et de l'imaginaire au service de la compréhension de la structure d'un récit au cycle 1

Mémoire dirigé par :
Yann LE BIHAN
Ouest

Docteur en psychologie sociale, Université de Paris
Nanterre et Université d'Orléans

JURY:

Mathieu KESSLER Maître de conférences en philosophie morale,
politique et de l'éducation à l'ESPE d'Orléans-Tours,
Président du jury

Yann LE BIHAN Docteur en psychologie sociale, Université de Paris
Ouest Nanterre et Université d'Orléans

Edith DANIEL Professeur des écoles maître formatrice, Crucey
Villages

Manon CHAUMIER

L'implication du corps et de l'imaginaire au service de la compréhension de la structure d'un récit au cycle 1

Résumé :

En maternelle, de nombreux apprentissages font intervenir le corps, qui aide l'élève à ressentir et structurer ses actions et ses représentations. Le corps est vecteur d'expériences et de socialisation. Les séances quotidiennes de motricité à l'école maternelle témoignent de l'importance accordée au corps et à son action pour le développement de l'enfant. Les élèves acquièrent des compétences motrices, mais aussi des compétences liées à d'autres apprentissages comme la familiarisation avec l'écriture par exemple. Si la mobilisation du corps chez les élèves peut aider à renforcer les apprentissages concrets, elle pourrait aussi représenter un outil au développement et au renforcement de la mémoire et des capacités de compréhension.

Mots clés : maternelle, corps, représentation, développement de l'enfant, mémoire, compréhension

Body implication and imagination concerning narrative comprehension at preschool

Summary :

At preschool, the body is involved in a lot of learnings. It helps pupils to feel and structure their actions and representations. Body experimentations lead to experiences and to socialization. At preschool, daily motricity sessions show the importance accorded to the body and to its action in relation with child development. Pupils achieve motor skills, in addition with other skills, which can concern first writing experiences for example. If pupils' body implication can help to reinforce concrete school learnings, it could also represent a tool to develop and reinforce memory and comprehension capacities.

Keywords : preschool, body, representation, child development, memory, comprehension

Sommaire

Introduction	5
Chapitre I : Cadre théorique	7
1.1) Le langage	7
1.1.1) Les stades du développement du langage oral chez l'enfant	7
1.1.2) Les attentes institutionnelles	9
1.2) La pensée magique et l'imaginaire chez l'enfant	10
1.2.1) La pensée magique chez l'enfant de la naissance à l'adolescence	10
1.2.2) Les manifestations de la pensée magique et de l'imaginaire chez l'enfant	13
1.2.2) L'imaginaire et le jeu liés au langage	15
1.2.3) Ce que disent les programmes officiels de l'école primaire	17
1.3) Le fonctionnement de la mémoire, liens avec la compréhension	18
1.3.1) La mémoire de travail.....	19
1.3.2) La mémoire à long terme	20
1.3.3) Mémoire et compréhension.....	21
1.3.4) Ce que disent les programmes officiels de l'école primaire	22
1.4) Formulation des hypothèses et problématique.....	24
Chapitre II : Méthodologie : Mise en œuvre pédagogique et méthode de recueil des données	25
3.1) Présentation du projet.....	25
3.1.1) Contexte : l'école, la classe, les élèves ; lieux et dates d'observation	25
3.1.2) Objectifs	26
3.1.3) Choix et analyse des albums	27
3.2) Mise en œuvre pédagogique	32
3.2.1) Protocole de lecture de l'album <i>La chèvre biscornue</i>	32
3.2.2) Protocole de lecture de l'album <i>La moufle</i>	34
3.2.3) Méthode d'observation et choix des élèves	36
3.2.4) Méthode de recueil des données : entretiens individuels	37

Chapitre III : Présentation et analyse des données	40
4.1) Choix et profil des élèves.....	40
4.1.1) Elève 1	40
4.1.2) Elève 2	41
4.1.3) Elève 3	42
4.1.4) Elève 4	43
4.2) Tendances des résultats : tableaux récapitulatifs des données chiffrées.....	44
4.2.1) Nombre de mots produits par entretien.....	44
4.2.2) Durée des entretiens.....	45
4.3) Analyse des entretiens individuels.....	46
4.3.1) Elève 1	47
4.3.2) Elève 2	49
4.3.3) Elève 3	51
4.3.4) Elève 4	54
4.3) Bilan.....	57
4.4) Pistes pour aller plus loin.....	59
4.4.1) Théâtre de marottes.....	59
4.4.2) Dessin	60
 Conclusion	 61
 Bibliographie	 62
 Annexes	 66
1) Annexe 1 : Fiche de préparation : Séance de lecture de l'album <i>La moufle</i>	66
2) Annexe 2 : Transcription de l'album <i>La chèvre biscornue</i>	70
3) Annexe 3 : Transcription de l'album <i>La moufle</i>	77
4) Annexe 4 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 1.....	83
5) Annexe 5 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 2.....	84
6) Annexe 6 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 3.....	85
7) Annexe 7 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 4.....	86
8) Annexe 8 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 1.....	87
9) Annexe 9 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 2.....	88
10) Annexe 10 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 3.....	89
11) Annexe 11 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 4.....	90

Introduction

A l'école primaire, la pensée magique, que l'on oppose à la pensée logique, tient une place qui n'est pas bien définie. En effet, celle-ci est beaucoup mise en avant en maternelle, puis elle est de moins en moins mise en valeur au fil des ans. A l'école élémentaire, on l'utilise dans certaines disciplines qu'elle peut "aider", comme l'éducation physique et sportive ou la production d'écrit par exemple, où elle crée un contexte. En revanche, dans d'autres matières, on tente de la déconstruire (lors des séances de découverte du monde ou de mathématiques par exemple).

Je me suis alors posé la question de son importance et de son rôle dans le développement de l'enfant. Lors d'une recherche au Centre de Recherche Documentaire de l'ESPE, j'ai trouvé un livre qui m'a permis de m'intéresser à la pensée magique et de tenter de comprendre ses mécanismes et ses enjeux. Il s'agit du livre d'Henry Aubin, intitulé *Art et magie chez l'enfant*, publié chez Privat en 1951¹, et dont nous allons parler un peu plus tard.

Au début de mon année en tant que professeur des écoles stagiaire, j'ai été nommée dans une classe de CM2 à La Loupe. J'ai donc axé mes premières réflexions concernant ce mémoire sur le cycle 3, en lien avec la pensée magique. Il se trouve que j'avais à ma charge les séances de production d'écrit. La plupart des élèves de la classe n'étant pas très à l'aise avec l'écriture d'invention, je me suis demandé si la pensée magique et ses manifestations à travers l'imaginaire pourraient aider ces élèves à gagner en confiance dans ce domaine. C'est ainsi que j'ai d'abord autorisé les élèves à écrire toutes leurs idées, même si celles-ci n'étaient pas en lien direct avec celui proposé en début de séance ou de séquence en tant qu'inducteur. Je me suis également efforcée de ne porter aucun jugement de valeur sur ces idées. Mon rôle était alors de vérifier avec l'élève la cohérence de l'ensemble de son texte.

Si ces procédés ont permis d'aider quelques élèves, l'un d'eux avait encore des difficultés très importantes pour se lancer dans l'écriture. Comme il passait

¹ AUBIN, Henry, *Art et magie chez l'enfant*, Privat, 1951, 184p.

beaucoup de temps à dessiner sur son cahier de brouillon, je l'ai encouragé à se servir de ces héros afin de les intégrer dans son récit, les utiliser comme personnages principaux. Cela avait énormément motivé cet élève, qui m'a demandé s'il avait le "droit" de les utiliser pour la production d'écrit. Cette expérience m'avait alors orientée vers l'imaginaire et le dessin au service de la production d'écrit au cycle 3 comme axe de réflexion de ce mémoire.

J'ai par la suite été amenée à changer de stage, et j'ai été nommée dans deux classes de maternelle où j'enseigne une journée par semaine (ce sont des décharges de direction). Les niveaux de classe sont petite et grande sections, et moyenne et grande sections. Mes réflexions concernant le mémoire ont été remises en cause, puisque j'ai dû abandonner le projet d'expérimentation dans la classe de CM2 où je me trouvais précédemment. La pensée magique étant très présente à cet âge, il a fallu que je cible mes recherches. Je me suis alors penchée sur les programmes de l'école maternelle afin de placer ma recherche en accord avec ces derniers. Le langage étant au cœur des apprentissages de l'école maternelle, c'est vers ce domaine regroupant plusieurs rubriques que je me suis tournée. Comment mettre la pensée magique au service du langage en maternelle ? Et sous quelle forme ?

Les dernières réflexions m'ont amenée à me poser cette question : Dans quelle mesure l'implication du corps lors de la lecture d'un album peut-elle influencer la mémorisation et la compréhension du récit chez un élève de grande section de maternelle ?

Nous tenterons de répondre à cette question en apportant, dans un premier chapitre, un cadre théorique aux notions mises en jeu dans cette étude. Ensuite, le protocole et la méthode de recherche seront présentés dans le chapitre II. Le chapitre III sera consacré à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus lors de l'étude. Enfin, la conclusion de ce mémoire nous permettra d'approfondir la réflexion menée et de s'interroger sur les pratiques professionnelles de l'enseignant.

Chapitre I :

Cadre théorique

1.1) Le langage

1.1.1) Les stades du développement du langage oral chez l'enfant

Le langage est une étape fondamentale du développement de l'enfant. Elle permet à celui-ci de communiquer de plus en plus avec le monde et les personnes qui l'entourent. Afin de comprendre les enjeux du développement du langage chez l'enfant, voici un aperçu des différents stades d'acquisition. On s'intéressera tout particulièrement à la période entre 3 et 6 ans, période pendant laquelle l'enfant fréquente l'école maternelle.

Nous ne développerons pas ici la phase pré linguistique (de 0 à 12 mois).

- **Entre 2 et 3 ans** : L'enfant est capable de faire des phrases de 2 à 3 mots en utilisant des mots valises. Il possède entre 200 et 800 mots. Il commence à utiliser les pluriels et quelques prépositions. Il commence à comprendre les notions de quantité, différencie des objets selon des critères simples (gros/petit), et comprend quelques questions simples.

- **Entre 3 et 4 ans** : L'enfant fait des énoncés de 4 mots en moyenne, en utilisant un verbe. Il est capable de poser des questions et utilise le monologue lorsqu'il joue. Il commence à comprendre les comparatifs, ainsi que quelques notions spatio-temporelles. Il comprend près de 900 mots. "Il comprend les petites histoires qu'on lui raconte à l'aide d'images"².

² DUPRÉ, Corinne, *L'apprentissage de la parole*, Que faire ?, Studyparents, 2008, 144p., page 22

- **Entre 4 et 5 ans** : A cet âge, l'enfant pose beaucoup de questions. L'enfant joue avec les mots, est capable d'en inventer, et a normalement acquis tous les phonèmes. Les phonèmes /ch/, /j/, /s/, /z/ peuvent néanmoins être acquis plus tardivement. L'enfant utilise le passé et le futur. Il comprend les questions "quand ?" et "comment ?". Il est capable d'utiliser les notions de nombre et de différence, ainsi que de suivre une histoire sans le support visuel des images.

- **Entre 5 et 6 ans** : Le vocabulaire de l'enfant va continuer à s'enrichir pour bientôt atteindre 10 000 mots. Il sait conjuguer les verbes (excepté les verbes irréguliers) et faire des phrases complexes en utilisant des expansions comme "ensuite". Il utilise les notions de temps et d'espace et est capable d'ordonner son discours de manière claire. Nathalie Loundon et Denise Busquet nous donnent des précisions sur les acquis que devrait avoir l'enfant de 6 ans :

Aspect pragmatique du langage

A 6 ans, un élève devrait être capable :

- *de participer à une conversation ; ce qui suppose de prendre la parole à son tour, de demander des précisions, etc. ;*
- *de mettre en œuvre ou de formuler une consigne intelligible par tous ;*
- *de raconter un événement passé à une personne extérieure à l'événement.*

(...)

Spatialité et temporalité

- *Capacité à se repérer dans la journée, dans la semaine, dans une succession de séquences ou d'images.*
- *Capacité à reproduire un rythme.*
- *Capacité à se repérer dans la page et à sélectionner des détails graphiques pertinents.³*

Ces attentes en terme d'acquisitions sont les témoins du développement du langage chez l'enfant. Nous allons voir qu'elles sont mentionnées dans les programmes officiels de l'école maternelle.

³ LOUNDON, Nathalie et BUSQUET, Denise, *Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique*, Médecine Sciences Flammarion, 2009, 183p., page 8

1.1.2) Les attentes institutionnelles

Les programmes officiels de l'école primaire accordent une grande importance au langage, en lien avec tous les domaines d'apprentissage. Il apparaît comme la finalité première de l'école maternelle : il est placé au cœur des apprentissages. Voici ce que précisent les programmes sur les finalités de l'école maternelle :

L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit.⁴

Le langage constitue l'un des domaines d'activité de l'école maternelle. Celui-ci est divisé en trois objectifs principaux :

Echanger, s'exprimer : Les élèves apprennent à avoir des échanges verbaux, avec l'adulte et avec les autres élèves. Ils sont capables d'attendre leur tour de parole et de respecter le thème de l'échange. Ils apprennent et mémorisent des chants et des comptines. Ils apprennent à s'exprimer sur des réalités qui ne sont plus immédiates, et sont capables d'utiliser le passé et le futur, ainsi que des notions spatio-temporelles.

Comprendre : les élèves apprennent à distinguer plusieurs types d'énoncés. Ils sont capables de comprendre un interlocuteur évoquant quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Ils racontent des histoires ou des contes lus plusieurs fois avec l'enseignant.

Progresser vers la maîtrise de la langue : Les élèves sont capables de construire des phrases complexes en respectant l'ordre habituel des mots. Ils acquièrent quotidiennement des mots nouveaux qui vont enrichir leur vocabulaire et leur expression.

⁴ Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. "Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire", B.O hors série n°3, 19 juin 2008, 39p., page 12

1.2) La pensée magique et l'imaginaire chez l'enfant

1.2.1) La pensée magique chez l'enfant de la naissance à l'adolescence

Selon Schweder (Schweder, 1977), la pensée magique exprimerait la tendance universelle à chercher des liens symboliques et signifiants entre choses et événements. Cette pensée est orientée vers la réussite de l'action, imperméable à l'information ou à l'expérience et ne peut être invalidée par les faits. Les jugements sont élaborés à partir de principe de similarité.⁵

Dans son livre⁶, Henry Aubin nous propose une évolution de la magie chez l'enfant de la naissance à l'adolescence. En voici un aperçu.

Chez le bébé, on peut observer une non-distinction du moi et du non-moi, une fusion entre le moi et le monde extérieur, une notion d'appartenance. On observe un phénomène appelé "Phénomène de l'empreinte" chez les bébés âgés entre 8 et 12 semaines : un "accrochage" se produit entre le bébé et un autre être vivant qui peut appartenir à une autre espèce (comme dans le cas de l'oison de Lorenz). "Le bénéficiaire de cette emprunte est désormais investi d'un pouvoir surnaturel" (Aubin). Ce phénomène pose alors question dans le cas d'enfants hospitalisés ou en nourrice. Henry Aubin précise que le schéma corporel n'est acquis qu'à l'âge de 11 ans : avant cet âge, l'enfant observe une causalité magique concernant le corps.

La "phase magique par excellence" se situe **entre 2 et 6 ans**. C'est la période de l'acquisition du langage verbal : "mot miraculeux qui lui fait obtenir l'objet précis de ses désirs" (Aubin). A ce sujet, Susanna Millar⁷ affirme que la fonction du mot a une grande importance chez l'enfant. En effet, elle déclara à un enfant de 4 ans que son fils à naître se prénommerait Andrew. L'enfant répondit que c'était impossible

⁵ Gardair E. (2007). Heuristiques et biais : quand nos raisonnements ne répondent pas nécessairement aux critères de la pensée scientifique et rationnelle. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°1, pp. 35-46.

Disponible à l'adresse suivante : <<http://RePS.psychologie-sociale.org>>

⁶ AUBIN, Henry, *Art et Magie chez l'enfant*, Privat, 1971, 184p.

⁷ MILLAR, Susanna, *La psychologie du jeu (chez les enfants et les animaux)*, Petite bibliothèque Payot, 1968, 365p.

puisqu'Andrew était déjà le nom de son grand frère. Elle ajoute que lorsque les enfants anglais apprennent que les enfants français appellent "fenêtre" ce qui pour eux est "window", ils reçoivent un léger choc, car pour eux le nom appartient à l'objet.

Henry Aubin précise que devant la résistance ou l'échec, l'enfant de 2 à 6 ans réagit sur le mode magique par des pleurs, de la destructivité. C'est ainsi une incitation à retrouver la sécurité et la consolation auprès des parents. A ce stade, l'enfant cherche à "faire seul" afin de savoir, d'imiter, de s'identifier. Selon Piaget⁸, l'enfant vit dans un monde animiste où il prête des intentions aux objets et sent la présence de forces mystérieuses qui animent les êtres et en particulier ceux qui l'élèvent. Susanna Millar évoque le rituel du baiser lorsque l'enfant s'est fait mal, et qui semble opérer d'une force magique comme un geste apaisant. Elle compare cette pratique à la prise de placebo chez l'adulte. Elle dégage ainsi la théorie que si les enfants réagissent ainsi, c'est par ignorance de la réalité. Elle fait référence à Piaget sur la question de l'animisme, tout comme Aubin, et précise que les enfants ont tendance à traiter les jouets comme s'ils étaient vivants, et à "croire que les rapports causals sont invariablement dus à la volonté de quelqu'un" (Aubin). Millar s'interroge sur cet animisme : n'est-ce pas simplement le résultat d'un manque de connaissance et d'expérience, ou d'une information erronée des adultes ? Elle ajoute que les histoires qu'on lit aux enfants alimentent cette croyance. A ce sujet, Aubin affirme que les histoires racontées aux enfants contribuent à entretenir un infantilisme (et tout particulièrement dans nos sociétés) qui permet une "survivance souvent excessive de cet univers magique" qui est nécessaire au développement de l'enfant mais dont il doit s'affranchir en fonction de sa connaissance croissante du réel. D'ailleurs, si le monde réel n'est pas saisi objectivement, l'enfant risque d'être confronté à de puissantes déceptions (Mucchieli). A l'inverse, une froideur bien intentionnée de la part des adultes peut conduire à une rêverie compensatrice, à des fantasmes déréalisants, ou des productions imaginatives incontrôlées de la part de l'enfant.

Vers 3 ans, Aubin évoque la recherche de "fusion" avec le partenaire : "l'enfant ne recherche pas tant à imiter l'autre ni à lui enlever son jouet qu'à "être l'autre maniant son jouet"⁹. Le symbolisme atteint alors le mobilier et le décor naturel

⁸ PIAGET, Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Quadrige, Presses Universitaires de France, 2013, 336p.

⁹ AUBIN, Henry, *Art et Magie chez l'enfant*, Privat, 1971, 184p.

: un rideau se transforme en tente, un arbre en avion. La réalité se travestit au gré du désir de l'enfant, les êtres et les choses peuvent prendre les aspects les plus extraordinaires.

Aubin évoque ensuite le tournant de 6 ans que constitue l'entrée à l'école (à l'époque) et la rencontre avec la maîtresse, qui constitue un nouveau personnage fabuleux qui sait tant de choses, et qui va l'initier au pouvoir magique de déchiffrer les mots et les nombres.

Entre 6 et 9 ans, "s'impose de plus en plus l'observation analytique, le raisonnement objectif, les motivations rationnelles : l'âge de raison" (Aubin). On observe durant cette période un abandon progressif de l'égoïsme enfantin, de l'intuition incontrôlée et du déterminisme magique. Cependant, Aubin affirme que "la fiction et le merveilleux restent des aliments nécessaires pendant longtemps, compensant les difficultés qu'il rencontre et qui, de 6 à 9 ans, risquent de fixer un complexe d'infériorité (Adler) que la famille doit éviter en proscrivant les réflexions dévalorisantes."¹⁰

Aubin situe la maturité enfantine à l'âge de 12 ans. Ainsi, **entre 9 et 12 ans**, l'enfant accède à un nouvel univers, contenant des données nouvelles, mais qui n'est pas encore comparable au monde des adultes. C'est ainsi que "certains tabous antérieurs persistent et imitent le réalisme". Les récits, journaux, apports audiovisuels donnent un aspect dramatique et défiguré de la vie car la norme n'y apparaît pas (comme le fait par exemple que les accidents sont rares, ou que les transports en commun sont habituellement sûrs). A cet âge, le nombre de responsabilités croissantes angoisse l'enfant et le désespère. Il va se détacher du concret en procédant par paliers, avec des retours au pré-logisme et au finalisme stérile (Piaget). L'enfant va alors vers le mécanisme d'identification grâce à un modèle.

Lors de **la puberté**, l'opposition montre que le sujet a pris conscience qu'il entre dans un nouvel univers qui présuppose la destruction des cadres antérieurs : c'est ce qu'Aubin appelle le "reniement magique en action". C'est en même temps une affirmation de sa nouvelle vie. On observe alors à cette période des procédés de

¹⁰ *Op. cit.*

magie imitative : héros de romans, de films, ... La puberté se caractérise par un sentiment d'isolement, d'une recherche de la solitude menant à un essai d'enrichissement de potentiel magique : une chambre personnelle, des sorties, des exigences vestimentaires. Les adolescents croient alors à la toute puissance de leur foi, de leur amour, confondent rêve et réalité. L'imagination opère la fusion du Moi et de l'univers. La famille est dévalorisée, les réactions sont imprégnées d'irrationnel : actes gratuits, décisions brutales.

Plus tard, ces comportements resteront à fleur de conscience et se manifesteront à nouveau dans les crises affectives, les états passionnels, les émotions intenses, jusque dans l'âge adulte.

1.2.2) Les manifestations de la pensée magique et de l'imaginaire chez l'enfant

D'après D.W. Winnicott¹¹, le petit enfant, lorsqu'il utilise le symbolisme à travers les objets transitionnels, établit déjà une nette distinction entre le fantasme et le fait réel : c'est cet objet transitionnel qui marque la progression de l'enfant vers l'expérience vécue. En relation avec cet objet qui prend la place du sein ou de l'objet de la première relation, le petit enfant passe du contrôle omnipotent (magique) au contrôle par la manipulation. L'objet transitionnel peut même finir par devenir un objet fétiche.

Henry Aubin évoque un certain nombre de conduites plus ou moins imprégnées de magie chez l'enfant. Par exemple, l'enfant croit beaucoup au présage : ce qu'ils observent d'insolite dans leur entourage peut leur faire craindre un événement fâcheux, ou bien les rêves qu'ils font peuvent les effrayer si un détail leur paraît en relation avec un événement qu'ils redoutent. La perception est alors investie d'une dimension magique, une existence authentique. A l'inverse, "si quelque chose a été dit mais non entendu, a été fait mais non vu, on a le droit d'en nier la réalité." (Aubin)

¹¹ WINNICOTT, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1971, 275p.

Concernant la notion de temps, l'enfant le perçoit comme un élément hors de portée qu'il a du mal à appréhender, où tout à coup, on devient une grande personne, un monsieur qui a un métier. Les enfants ont par exemple parfois du mal à concevoir que quelqu'un puisse avoir un enfant qui soit déjà adulte.

Le regard est lui investi d'une grande symbolique magique. "Etre vu" constitue pour l'enfant quelque chose de très concret, qui peut être euphorisant s'il est dans une posture valorisante. "Le regard a aussi le pouvoir de consacrer la faute ou de l'absoudre. Celui qui a fait une bêtise sans être vu ne comprend pas et n'admet pas qu'on l'accuse. Si on l'a vu sans le punir, l'incident est clos." (Aubin)

La parole revêt elle aussi un caractère magique chez l'enfant en cela que l'enfant, en apprenant un nom, prend aussi possession de la chose désignée. La parole apparaît alors comme un don permettant de communiquer avec autrui, et en être privé est une punition redoutable.

Les jeux des enfants sont emplis de magie : ce sont en grande partie des jeux de "faire semblant", des simulacres d'activités d'adultes. Les enfants ont aussi recours, dans ces moments, au merveilleux et au surnaturel. Henry Aubin précise que "l'enfant joue avec beaucoup de sérieux". C'est ce que confirme Susanna Millar lorsqu'elle rapporte les paroles de sa fille : "Jouer, c'est quand on fait semblant". Le semblant commence alors au moment où l'enfant boit dans une tasse vide, nourrit sa poupée... L'enfant apprend alors à se référer aux objets en leur absence grâce au langage. Le jeu de "faire semblant" est à son apogée entre dix-huit mois et sept ou huit ans. Selon Piaget, "l'enfant n'a pas d'imagination et ce que nous lui attribuons comme tel n'est pas autre qu'un manque de cohérence" (Millar). Susanna Millar a observé que durant ces jeux, l'intrusion des adultes dérange et irrite les enfants, d'une part parce qu'elle interrompt le jeu, mais surtout parce que ces actions qui interfèrent ne s'harmonisent pas avec le rôle de l'enfant. En revanche, "si l'adulte adresse sa requête dans le cadre du semblant, il est généralement le bienvenu. L'enfant ne confond pas réalité et imagination. Au contraire, cela témoigne d'une

conscience croissante du fait que les objets réels ont des caractéristiques reconnues de tous et nécessitent des actes appropriés"¹².

Les jeunes enfants représentent souvent un fait ou un objet en le mimant : "Je suis un essuie-glace", déclara une fois mon fils âgé de trois ans, balançant rythmiquement ses jambes de droite à gauche et de gauche à droite. Des grimaces, une voix déformée, ou le fait de mettre des chiffons transforme l'enfant lui-même en symbole d'une personne ou d'un objet. Il semble que l'acte soit un classificateur." (Millar) Ce comportement aide les enfants à élaborer une représentation mentale, une schématisation.

Le dessin représente une grande part des études effectuées sur la pensée magique chez l'enfant puisque Piaget le considère comme une double tentative pour reproduire la réalité et projeter des fantasmes. A ce sujet, Henry Aubin affirme qu'en "dessinant un personnage ombiliqué, l'enfant demande à quoi sert le nombril ; en répétant l'image ombiliquée sous forme de boutons de portes, d'ampoules électriques, d'interrupteurs et de toutes sortes d'objets ronds, il utilise une méthode qui tient de l'expérimentation magique, de l'adaptation par essais-erreurs et de l'investigation scientifique." Le dessin servirait alors de support à certaines interrogations, un prolongement de la pensée par l'action, ou à une évocation de souhaits, de craintes ou d'aveux.

Selon Henry Aubin, le dessin peut représenter pour l'enfant un moyen de défense se manifestant par exemple par l'expulsion du mal : l'enfant va dessiner sous une forme caricaturale celui qui l'a frappé, expulsant ainsi l'affront qui l'a abaissé.

1.2.2) L'imaginaire et le jeu liés au langage

Le jeu est un élément omniprésent dans le quotidien des enfants. Il joue un rôle très important dans le développement de l'enfant et l'acquisition du langage oral. Le jeu est vecteur de liens sociaux, c'est par ce moyen que le tout petit enfant parviendra à établir un contact prolongé des regards avec celui qui joue avec lui, et que se construira l'attention conjointe nécessaire à la communication.

¹² MILLAR, Susanna, La psychologie du jeu (chez les enfants et les animaux), Petite bibliothèque Payot, 1968, 365p.

Emotionnellement, le jeu permet à l'enfant de se libérer, ou d'exprimer ce qu'il ressent : "Il aide à récupérer à la suite d'un stress émotionnel"¹³. Il peut également aider à resserrer des liens ou exprimer un ressentiment. Lawrence Cohen ajoute qu'en "imaginant une réalité autre ou en racontant leurs malheurs à leur manière, ils reprennent à leur compte ce qui leur est arrivé. Rejouer la scène les aide à panser leurs plaies."¹⁴

Le jeu est alors semblable à un espace de liberté pour l'enfant, qui lui permet de tout exprimer et de développer une fonction de communication. A ce propos, Jérôme Bruner ajoute que le jeu revêt les fonctions suivantes : "Minimiser la sévérité des conséquences d'une action : offrir l'occasion d'essayer des « combinaisons de comportement qui, sous la pression fonctionnelle, ne seraient jamais tentées. »"¹⁵ Il peut alors être intéressant de considérer le jeu comme un outil de développement du langage chez l'enfant, dans le sens où il va permettre à celui-ci "d'expérimenter sans conséquences graves pour lui-même."¹⁶ et de s'installer comme un espace sécurisé de parole pour l'enfant. De plus, le jeu va renforcer la construction de la pensée par la création de situations entraînant des relations chronologiques entre les éléments, ou de cause à effet, par exemple, comme le souligne Jérôme Bruner :

Ils créent tous (...) une réalité fortement structurée, une « forme de vie », selon Wittgenstein, sur laquelle l'enfant apprend à se concentrer d'une manière ordonnée et séquentielle, tout en gardant en mémoire l'ensemble des structures « logiques » du jeu. Les jeux fournissent une occasion de maintenir son attention sur une séquence ordonnée d'événements.¹⁷

Le jeu est ainsi l'occasion pour l'enfant de renforcer des compétences se rapportant aux domaines de la perception spatiale et temporelle.

¹³ COHEN, Lawrence, Qui veut jouer avec moi ? Jouer pour mieux communiquer avec nos enfants, JC Lattès, 2013, 468p., page 26

¹⁴ *Id*

¹⁵ BRUNER, Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz 1983 (édition de 2002), 127p., page 39

¹⁶ *Op. cit.*, page 40

¹⁷ *Id.*

1.2.3) Ce que disent les programmes officiels de l'école primaire

Même si les programmes officiels de l'école primaire ne font pas spécialement état de la notion de pensée magique chez l'enfant, on note une nette insistance sur l'importance du jeu, spécifiquement à l'école maternelle. Rappelons qu'à cette période les enfants sont âgés de 3 à 6 ans, ce qu'Henry Aubin appelle la "phase magique par excellence".

Les classes des écoles maternelles disposent de coins jeux qui comportent souvent un espace cuisine, un stand de marchand, qui représentent des supports permettant aux enfants de "faire semblant". En effet, le "faire semblant" contribue au phénomène d'assimilation chez l'enfant.

Le jeu conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques.¹⁸

Le jeu revêt alors plusieurs fonctions : "amorcer et renforcer des actions ; vivre des situations pour lesquelles ils découvrent et testent de nouvelles démarches ; développer des relations sociales ; respecter des règles conventionnelles."¹⁹ Il développe aussi l'acquisition de l'autonomie lorsque l'enfant joue seul.

Un peu plus tard dans la scolarité de l'enfant, le bulletin officiel mentionne les représentations initiales de l'élève, surtout dans le domaine des sciences, dont on pourra se servir en didactique afin d'aider l'élève à "déconstruire" ses représentations, dans un premier temps, afin de l'aider à construire par lui-même son propre savoir : "Ils dépassent leurs représentations initiales en observant et en manipulant."²⁰ Le rôle de l'école est alors d'amener l'élève à abandonner sa vision magique du monde pour aller vers une vision plus rationnelle, plus objective.

¹⁸ Ministère de l'éducation nationale, Programmes de l'école maternelle de 2002 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

¹⁹ Ministère de l'éducation nationale, Eduscol, "La classe au quotidien" : <http://eduscol.education.fr/cid48445/la-classe-au-quotidien.html#lien5>

²⁰ Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. "Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire", B.O hors série n°3, 19 juin 2008, 39p., page 18

La pensée magique est étroitement liée à l'imaginaire, qui est un mot que l'on retrouve souvent dans les instructions officielles. L'imaginaire est d'ailleurs mentionné dans le préambule des programmes : " L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative."²¹

La notion d'imaginaire apparaît également dans l'intitulé de l'un des domaines de l'école maternelle : "Percevoir, sentir, imaginer, créer", qui regroupe deux items : le dessin et les compositions plastiques, ainsi que la voix et l'écoute. L'imaginaire est donc un élément quotidien dans une classe de maternelle.

Aux cycles 2 et 3, l'imagination est valorisée dans le domaine des mathématiques : " L'apprentissage des mathématiques développe l'imagination, la rigueur et la précision ainsi que le goût du raisonnement"²², ainsi que dans la pratique des activités d'expression à visée artistique.

1.3) Le fonctionnement de la mémoire, liens avec la compréhension

Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) définit la mémoire comme une "Faculté comparable à un champ mental dans lequel les souvenirs, proches ou lointains, sont enregistrés, conservés et restitués."²³ De nombreuses études ont été menées sur la mémoire. Elles ont montré que l'on peut distinguer deux types de mémoire. Voici un aperçu du résultat de ces recherches.

²¹ *Op. cit.*, page 10

²² *Ibid.*, page 18

²³ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/memoire>

1.3.1) La mémoire de travail

La mémoire de travail est une mémoire à court terme, utilisée pour retenir une information pendant un temps très court. Cette mémoire se vide très rapidement. Si l'on veut contrer cet effet, il nous faut répéter intérieurement l'information à retenir plusieurs fois. De cette manière, lorsque le cerveau est sollicité par une autre information, il y a de fortes chances pour qu'elle se vide, comme nous l'explique Cécile Delannoy : "Toutes les études montrent que cette mémoire à court terme a une taille extrêmement limitée : elle comporte six ou sept éléments au plus. Au-delà, tout nouvel élément qu'on prétend y faire entrer en chasse un autre, voire chasse d'un coup tous les autres."²⁴

Cette mémoire est soumise à un effet de récence : Le sujet retient plus facilement l'information qui est arrivée en dernier, lors d'une prise d'information. En effet, c'est cette dernière qui restera présente le plus longtemps dans la mémoire à court terme. En revanche, il est possible que d'autres portions de l'information restent présentes dans cette mémoire, selon l'importance que le sujet leur aura accordé.

A. Baddeley affirme que cette mémoire comporte deux services auxiliaires : la "boucle phonologique" et le "calepin visuo-spatial".

La boucle phonologique permet au sujet de stocker une information comportant six ou sept unités verbales en une fois et pour une durée limitée. Il est nécessaire de répéter l'information en permanence pour ne pas qu'elle s'efface. Plusieurs boucles de mots ne peuvent être gérées en même temps : l'une chasse l'autre. Néanmoins, une boucle de mots peut être gérée en simultanéité avec une boucle d'images ou de repères spatiaux. C'est ainsi que parfois, lorsqu'une boucle phonologique devient trop longue, elle peut être encodée par le cerveau sous forme d'images mentales, compressant alors l'information, grâce au code visuo-spatial. C'est ainsi que "la mémorisation optimale est obtenue lorsque le sujet combine les deux codes à la fois."²⁵ Toutefois, pédagogiquement, il ne s'agira pas toujours de multiplier les supports oraux et visuels, mais d'aider les élèves à "transformer" les informations orales en visualisations mentales schématisées.

²⁴ DELANNOY, Cécile, *Une mémoire pour apprendre*, Ressources formation, Centre national de documentation pédagogique, Hachette Éducation, 1994, 139p., page 18

²⁵ *Op. cit.*, page 26

1.3.2) La mémoire à long terme

La mémoire à long terme autorise la rétention d'informations sur une durée plus étendue. On peut se demander si cette mémoire code l'information de la même manière que la mémoire à court terme (boucle phonologique et boucle visuo-spatiale), ou bien selon un autre modèle de codage sémantique. On sait toutefois que pour que l'information s'ancre dans la mémoire à long terme, il faut qu'elle reste présente le plus longtemps possible dans la mémoire à court terme. Ce qui conduit à affirmer que plus le cerveau produira d'images mentales, plus les informations seront stockées dans la mémoire à long terme : " Lorsque la même information est donnée à la fois sous forme verbale et sous forme visuelle, elle est mieux mémorisée, et ceux qui produisent facilement des images à partir d'un texte ont un avantage de mémorisation par rapport à ceux qui ne produisent pas d'image."²⁶

Au niveau des apprentissages, on distingue deux aspects : "Le premier concerne la durée et le rythme de l'apprentissage, le second touche à la nature et à la profondeur du « traitement » que celui qui apprend fait subir à l'information qu'il mémorise."²⁷ Il est ainsi nécessaire de favoriser l'apprentissage "distribué", en concevant des séquences assez brèves et en effectuant des pauses avant de reprendre l'apprentissage. On oppose l'apprentissage distribué à l'apprentissage massé. Des temps de pause dans la journée de classe (temps calme, court repos), contribuent ainsi à favoriser les apprentissages. Le sommeil, en tant qu'élément de récupération, semble alors jouer un rôle important dans la mémorisation. Toutefois, dans le cas de l'apprentissage d'une leçon courte ou très courte, il peut être préférable de privilégier l'apprentissage massé, car il va permettre une vision globale de l'ensemble.

Il faut aussi noter l'importance de l'intérêt porté à l'information. Plus cet intérêt sera grand, plus l'information aura de chances d'être retenue, comme l'explique Cécile Delannoy : " Si l'on retient ce qui a un sens, ce peut être aussi parce que l'on retient mieux ce qui « fait sens » pour nous, ce qui est un peu différent. Une information « fait sens » si elle nous implique personnellement. (...) Nous en voyons

²⁶ *Ibid.*, page 43

²⁷ *Ibid.*, page 53

l'utilité pour nous. Nous entretenons avec elle un rapport émotionnel. "²⁸ D'où l'importance de proposer des contenus attractifs et d'impliquer les élèves dans la tâche.

1.3.3) Mémoire et compréhension

Voici la définition du mot "compréhension" donnée par le CNRTL : "[Par actualisation d'une connaissance mémorisée antérieurement] Faculté/action de saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours."²⁹

On remarque que la définition donnée mentionne la mémorisation, condition qui est donc nécessaire à la compréhension. Les deux notions sont étroitement liées.

Pour qu'une phrase entendue soit comprise par celui qui la reçoit, il faut que l'individu ait gardé en mémoire le début de la phrase afin d'avoir une "vision" d'ensemble de celle-ci une fois qu'elle a été énoncée. On peut étendre ce processus à une histoire entière lue à voix haute. En effet, pour faire des liens logiques entre la situation initiale et la situation finale, il faut que l'individu ait été capable de garder cette première dans sa mémoire de travail. Sans cela, il devient impossible de faire des liens de cause à effet. Pour aller plus loin, on peut affirmer que la rétention de détails peut être importante dans certains cas, selon l'histoire. Ainsi, Un individu qui possède une bonne mémoire de travail aura plus de chance d'accéder à la pleine compréhension d'un texte, d'une histoire, et des éléments qui ne sont pas nécessaires à la compréhension globale du texte mais qui lui ajoutent une dimension, comique par exemple.

Les travaux du groupe "Maternelle" départemental du Doubs nous indiquent que plusieurs facteurs seraient à prendre en compte concernant le lien entre la compréhension et la mémoire, ainsi que leur optimisation :

²⁸ *Ibid*, page 83

²⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/compr%C3%A9hension>

Propos sur « compréhension » et « mémoire » (à partir des travaux de M. Fayol et D. Gaonac'h et des travaux de A. Lieury.) : La mémoire, un processus indispensable à la compréhension.

Les auteurs démontrent que toute personne découvrant un texte (en lecture entendue) développe des stratégies multiples et identiques, c'est « un processus dynamique ». Ils soulignent :

- la place de l'environnement et du contexte, du texte et de sa fonction ;
- l'importance du lexique employé ;
- l'importance de la proximité émotionnelle avec le sujet ou la thématique du texte.³⁰

On prend ainsi conscience que le facteur environnemental joue une grande importance dans la gestion de ces deux notions. Ainsi, un contenu adapté à l'âge des enfants et à leurs centres d'intérêt les touchera plus personnellement et les aidera à mieux mémoriser, et donc peut-être aussi à mieux comprendre.

1.3.4) Ce que disent les programmes officiels de l'école primaire

Le bulletin officiel de 2008³¹ mentionne la mémoire à de nombreuses reprises (plus d'une vingtaine de fois). C'est un élément important à développer à l'école primaire, et qui est étroitement lié à l'attention et la concentration. La mémoire est mentionnée dès le préambule du document officiel qui stipule que "l'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative."³²

La mémoire est sollicitée dès l'école maternelle, en particulier dans le domaine de l'acquisition de la langue française et de l'écoute. En effet, à la fin de l'école maternelle, l'élève doit être capable "d'écrire de mémoire son prénom en écriture cursive."³³ Dans le domaine de l'écoute, le bulletin officiel précise que "Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive."³⁴ L'apprentissage de chants et comptines représente un très bon exercice d'entraînement de la mémoire : les élèves "redisent

³⁰ Groupe "maternelle" départemental du Doubs, "Apprendre à comprendre au cycle 1", 2012-2013, 39p., page 7
URL : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article3166>

³¹ Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O hors série n°3, 19 juin 2008.

³² *Op. cit.*, page 10

³³ *Ibid.*, page 30

³⁴ *Ibid.*, page 16

de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés."³⁵

Au cycle 2, le travail de la mémoire est sollicité lors de l'apprentissage du français : " Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes"³⁶, notamment de l'orthographe : "écrire sans erreur des mots mémorisés"³⁷. Elle est indispensable dans le domaine mathématique : les élèves "mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication."³⁸ Elle est beaucoup sollicitée lors de l'apprentissage d'une langue étrangère :

*L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue.*³⁹

Le travail de la mémoire est renforcé au cycle 3, comme on peut le lire dans ces deux items de la compétence 5 du socle commun des compétences attendues à la fin du CM2 (la culture humaniste) : " Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts" et " interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples"⁴⁰. Elle se travaille tous les jours lors des séances de vocabulaire et d'orthographe.

³⁵ *Ibid.*, page 12

³⁶ *Ibid.*, page 17

³⁷ *Ibid.*, page 18

³⁸ *Id.*

³⁹ *Id.*

⁴⁰ *Ibid.*, page 28

1.4) Formulation des hypothèses et problématique

Nous venons de voir que la pensée magique et l'imaginaire sont des éléments importants dans le développement de l'enfant. Nous avons aussi vu que le jeu peut aider l'enfant à dépasser certaines barrières concernant la production orale, ainsi que l'aider à développer sa perception spatiale et temporelle.

Concernant la mémoire, nous savons désormais que la mémoire de travail est plus efficace si les éléments à retenir sont répétés sous des formes différentes (auditive et visuelle). Or, la compréhension d'une histoire est étroitement liée à la mémoire, et est favorisée lorsque l'enfant est engagé émotionnellement. L'émotion est définie par le CNRTL comme une "Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur."⁴¹ L'émotion est donc intimement liée au corps et à son action. L'implication du corps pourrait alors avoir une influence sur la mémorisation et la compréhension.

Dans quelle mesure l'implication du corps, lors de la lecture d'un album, peut-elle influencer la mémorisation et la compréhension de l'histoire chez un élève de grande section de maternelle ?

Nous faisons l'hypothèse que lors de la lecture de deux albums différents, mais de difficulté équivalente, les élèves retiendront mieux l'histoire s'ils sont corporellement et émotionnellement impliqués, contrairement à une situation où ils ne sont que simples auditeurs et spectateurs. En lien avec la mémorisation de l'album, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves comprendront mieux l'album proposé après avoir participé à la lecture active. Enfin, nous faisons l'hypothèse que les élèves parleront plus lors de la phase de restitution pendant laquelle ils auront à raconter l'histoire entendue le matin même.

⁴¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales,
<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9motion>

Chapitre II

Méthodologie : Mise en œuvre pédagogique et méthode de recueil des données

3.1) Présentation du projet

3.1.1) Contexte : l'école, la classe, les élèves ; lieux et dates d'observation

L'une des écoles maternelles dans laquelle j'effectue mon stage à mi-temps depuis le mois de janvier se situe dans la ville de La Loupe, dans la circonscription de Nogent le Rotrou. La commune de La Loupe compte environ 3 500 habitants et se situe en milieu rural. Le taux de chômage y étant particulièrement élevé, la plupart des élèves ne sont pas issus d'un milieu favorisé. L'école n'est pas classée en ZEP, mais dispose de la présence du RASED dans ses locaux.

Cette école comporte 5 classes : une classe de toute petite section, deux classes de petite et moyenne section, et deux classes de petite et grande section. J'enseigne dans une classe de petite et grande sections qui compte 23 élèves : 9 petits et 14 grands. Je suis affectée dans cette classe sur un poste de décharge de direction d'une journée par semaine. Les séances décrites ainsi que les entretiens se sont déroulés dans cette classe, avec le groupe de grande section. On y compte 7 filles et 7 garçons. Le niveau de ce groupe est plutôt homogène, excepté dans le domaine mathématique où certains élèves ont plus de difficultés. On ne compte aucun élève en grande difficulté. Le climat de classe est agréable : le nombre de conflits entre élèves y est bas.

Les séances de lecture se sont déroulées au coin regroupement qui se situe au centre de la classe. Chaque élève disposait d'une place confortable (en terme d'espace) sur un banc. Le groupe de petite section n'était pas présent pendant ces séances, à part pour la seconde lecture de l'album *La moufle* pendant laquelle ils ont été spectateurs. Le protocole de lecture de cet album ayant pris plus de temps que

pour *La chèvre biscornue*, une partie de la séance s'est déroulée pendant un temps commun entre les deux groupes de niveaux.

Les séances se sont déroulées au cours de la période 4 de l'année scolaire, au mois d'avril, pendant les deux derniers mardis avant les vacances de Pâques. Les séances de lecture ont eu lieu le matin, à 9H30. Elles n'ont pas eu la même durée, compte tenu des deux protocoles de lecture différents pour chacun des albums. Ces protocoles seront détaillés un peu plus loin dans ce chapitre. Pour l'album *La chèvre biscornue*, la séance de lecture s'est déroulée en une seule fois. En revanche, pour l'album *La moufle*, il a été nécessaire de diviser la séance de lecture en deux temps de la matinée, afin de respecter toutes les étapes du protocole.

Pour les deux séances de lecture, tous les élèves de grande section étaient présents, ce qui représente un effectif de 14 élèves. Lors de la deuxième lecture de l'album *La moufle*, 8 élèves de petite section étaient présents, ce qui représente un effectif de 22 élèves.

3.1.2) Objectifs

En termes d'objectifs, nous nous appuyons sur les indications des programmes officiels de l'école primaire du 18 juin 2008, dans la rubrique *Comprendre* : "Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour."⁴²

Les objectifs spécifiques de ce protocole seront d'amener les élèves à :

- Bien mémoriser l'histoire entendue ;
- Bien comprendre l'histoire entendue ;
- Produire un discours le plus complet possible lors de la phase d'entretien.

On tentera d'atteindre ces objectifs à travers les deux protocoles de lecture d'album, l'hypothèse étant que ces objectifs seront mieux remplis lors du deuxième

⁴² Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. "Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire", B.O hors série n°3, 19 juin 2008, 39p., page 12

protocole. En effet, comme nous allons le voir un peu plus tard, deux albums ont été choisis pour cette étude. Le premier album sera lu de manière "classique" : les élèves seront spectateurs. Le deuxième album sera lu de manière participative : les élèves seront actifs puisqu'ils accompagneront la lecture de la maîtresse de bruitages et de mimes.

3.1.3) Choix et analyse des albums

Afin de mener cette étude, j'ai sélectionné deux albums. Ces deux albums devaient présenter une grande ressemblance au niveau de leur structure, de leur niveau de difficulté (niveau de langue, nombre de personnages et d'actions, ...), de leur longueur et du type d'illustrations. Ainsi, nous avons tenté de limiter le plus possible les variables parasites. Les deux albums que j'ai choisis sont donc construits selon le même schéma : ce sont des contes en randonnée. Ces contes se distinguent par leur structure particulière : elle est répétitive et énumérative. Les situations et les personnages s'enchaînent et se répètent jusqu'au dénouement de l'histoire. Voici la définition du conte en randonnée exposée dans le manuel *Parcours Lectures 4 à 6 ans*⁴³ :

Le récit en randonnée se caractérise par la succession du même événement présenté selon la même structure narrative et les mêmes dialogues. A la suite d'un événement déséquilibrant, le héros engage une quête et interpelle successivement différents personnages. La chute fait le plus souvent fonction de bouquet final, de morale ou de pirouette, le déséquilibre initial trouvant alors sa résolution. La régularité de la structure et la ritournelle répétitive des mots sont rassurants pour les jeunes lecteurs ou auditeurs. Ils savent ce qui les attend et ont l'impression de produire eux-mêmes le texte. L'enfant qui écoute peut devancer le conteur qui ne se prive pas du plaisir de laisser l'auditoire dire l'histoire avec un temps d'avance pour, au moment de la chute, avoir le malin plaisir de surprendre.

Les deux contes choisis sont des contes en randonnée de type accumulatif : à chaque épisode s'ajoute un nouvel élément et une récapitulation de l'ensemble des éléments déjà cités. J'ai choisi ce type d'album parce que cette structure particulière permet une bonne mémorisation des personnages et des actions par les élèves. En effet, les contes ne seront lus que deux fois aux élèves avant l'entretien individuel. La répétition structurée des personnages et des actions constitue une aide à la mémorisation auditive, mais aussi visuelle. Les albums ont donc été choisis de

⁴³ DUPREY, Sophie et DUPREY, Gaëtan, *Parcours Lectures 4 à 7 ans*, Editions Accès, 2006

manière à ce que les illustrations soient en accord avec le texte. De cette manière, les illustrations permettent aux élèves de bien visualiser les personnages sur plusieurs pages, positions et expressions, ce qui favorise leur mémorisation.

Les deux albums choisis, *La chèvre bicornue* et *La moufle* vont faire l'objet d'une présentation individuelle détaillée et la plus précise possible.

3.1.3.1) *La chèvre bicornue*

*La chèvre bicornue*⁴⁴ est un album écrit par Christine Kiffer et illustré par Ronan Badel. Il a été publié en 2008 par les éditions Didier Jeunesse. Il se présente sous la forme d'un album papier à la couverture cartonnée, de 22cm de hauteur sur 23 cm de largeur. L'album compte 19 pages d'histoire et six personnages. Sur la dernière page de l'album, un paragraphe précise que ce conte "existe sous forme de récit indépendant ou comme épisode du conte de la "chèvre menteuse". Il est attesté en France, ailleurs en Europe et plus particulièrement dans les pays de l'Est."

Ce conte retrace l'histoire d'un lapin qui, en rentrant chez lui se coucher, s'aperçoit qu'une bête occupe son terrier. Il demande alors successivement de l'aide à chacun de ses amis afin de la déloger : un coq, un renard, un ours et une abeille. Les trois premiers essaient sans succès. Lorsque l'abeille propose au lapin de tenter de déloger la bête, le coq, le renard et l'ours se moquent d'elle et de sa petite taille. L'abeille va pourtant réussir à effrayer la bête (la chèvre bicornue) et à la faire sortir du terrier. Une fois que la chèvre s'est enfuie, le lapin invite tous ses amis à venir passer la soirée chez lui.

L'album a été retranscrit et des précisions concernant les illustrations de chaque page ont été ajoutées. Cette transcription est consultable dans les annexes de ce mémoire (page 70). L'album compte 655 mots en tout. Chaque page compte entre 17 et 57 mots selon l'action.

Les thèmes abordés dans cet album sont la peur, l'amitié, la différence et la confiance. L'album présente un récit narratif, avec beaucoup de dialogue : on le retrouve presque à chaque page, il contribue à rendre l'album vivant. On note la

⁴⁴ KIFFER, Christine et BADEL, Ronan, *La chèvre bicornue*, A petits petons, Didier Jeunesse, 2008, 24p.

présence d'un narrateur extérieur. Le texte est conjugué au présent de l'indicatif. Cependant, on remarque qu'à la dernière page, le texte narratif est conjugué au passé composé. Dans les dialogues, on voit parfois apparaître quelques verbes conjugués au futur simple ("tu finiras tout raplapla !").

L'histoire suit une progression linéaire de type conte en randonnée dont nous avons déjà parlé plus tôt. Dans la situation initiale, un lapin rentre chez lui pour aller se coucher et s'aperçoit qu'une bête occupe son terrier. A mesure que l'histoire évolue, le nombre de personnages augmente et ces derniers s'accumulent : de plus en plus de personnages apparaissent sur chaque page. Puis, on observe une rupture dans la progression de l'histoire. L'arrivée de l'abeille et sa proposition d'aider le lapin va provoquer des réactions de moquerie chez les autres personnages. Elle a un statut différent : les autres animaux ne lui font pas confiance parce qu'elle est toute petite (d'ailleurs, sur les premières pages où elle apparaît, on ne la remarque pas tout de suite sur les illustrations, il faut la chercher un petit peu). Néanmoins, c'est elle qui va réussir à déloger la chèvre bicornue. En situation finale, la chèvre bicornue a été chassée et s'est enfuie, et les autres animaux, ayant aidé le lapin, sont invités chez lui pour y passer la soirée.

Concernant le lieu de l'action, il est constant puisqu'elle se passe toujours devant ou proche du terrier du lapin. Il n'y a qu'au début de l'histoire que le lapin se trouve dans un vaste espace près de la forêt, et lorsqu'il va chercher ses amis Coq et Renard que l'action est éloignée du terrier. L'histoire se produit dans un intervalle de temps assez court : il n'excède pas une demi-journée, puisque le lapin rentre chez lui pour aller se coucher, or la chèvre est chassée du terrier avant la nuit.

Les illustrations ont un rôle de complémentarité par rapport au texte : elles sont en accord avec lui. Les personnages sont représentés de manière très expressive, et ces expressions donnent des indices au lecteur sur leurs sentiments. Les images sont plaisantes à regarder : elles sont souvent drôles par la posture des personnages, leurs expressions, leur comportement. L'exemple le plus marquant sera sans doute celui de l'illustration du passage au cours duquel la chèvre bicornue se fait piquer par l'abeille à l'intérieur du terrier : l'abeille apparaît dans des postures de super-héros, tandis que la chèvre, au premier plan, se fait piquer les fesses, les yeux rouges, exorbités.

Le texte comporte lui-même très souvent des tournures de phrases qui font sourire, comme par exemple, cette phrase prononcée par le renard destinée à la chèvre bicornue : "Ohé la bête ! Sors de là et j'te donnerai des cacahuètes !" On remarque ici la présence de rimes. Les rimes sont en fait présentes tout le long de l'album, quasiment à chaque page. Le texte comporte quelques mots de vocabulaire pouvant représenter un obstacle à la compréhension : bicornue, claironner, entrefaites, fier-à-bras. Dans le corps du texte, on observe la présence d'une structure répétitive qui revient souvent (quatre fois en tout). Ce sont les paroles de la chèvre : "Je suis la chèvre Bicornue, et j'ai deux cornes très très pointues. Si tu t'approches, tant pis pour toi, tu finiras tout raplapla !"

On remarque que des choix particuliers ont été faits concernant la typographie de l'album : la taille de la police augmente lorsqu'un personnage crie. Parfois, le texte est disposé en arc de cercle. On remarque également que l'album a adopté un code couleur pour les dialogues : chaque personnage possède une couleur de police qui lui est propre lorsqu'il parle.

3.1.3.2) La moufle

*La moufle*⁴⁵ est un album écrit par Florence Desnouveaux et illustré par Cécile Hudrisier. Il a été publié en 2009 par les éditions Didier Jeunesse. Il se présente sous la forme d'un album papier à la couverture cartonnée, de 22cm de hauteur sur 23 cm de largeur. L'album compte 19 pages d'histoire et six personnages. La deuxième de couverture nous indique que "La randonnée (conte énumératif) où des animaux, de plus en plus gros, se serrent dans un même abri (crâne de cheval, cruche, moufle, etc.) qui finit par éclater, est un conte de tradition orale russe dont il existe de nombreuses versions." Les deux contes choisis sont donc des contes traditionnels des pays de l'Est et de la Russie.

L'histoire raconte le destin d'une moufle rouge posée sur la neige. Une souris, passant par là, trouve la moufle et s'installe à l'intérieur pour se réchauffer. D'autres animaux vont emprunter le même chemin qu'elle, trouver la moufle et vouloir s'y

⁴⁵ DESNOUVEAUX, Florence et HUDRISIER, Cécile, *La moufle*, A petits petons, Didier Jeunesse, 2009, 24p.

installer, en quête de chaleur : un lièvre, un renard, un sanglier, et un ours. Mais lorsque l'ours essaie de rejoindre les autres animaux à l'intérieur de la moufle, celle-ci éclate. L'ours reste hébété au milieu des débris de moufle tandis que les autres animaux s'enfuient. Un oiseau apparaît à la dernière page, le pouce de la moufle sur la tête en guise de chapeau.

L'album a été retranscrit et des précisions concernant les illustrations de chaque page ont été ajoutées. Cette transcription est consultable dans les annexes de ce mémoire (page 77). L'album compte 583 mots en tout. Chaque page compte entre 11 et 89 mots selon l'action.

Les thèmes abordés dans cet album sont l'hiver, la solidarité, la recherche d'un abri. L'énonciation prend la forme d'un récit narratif, avec la présence d'un narrateur. L'album comporte beaucoup de dialogue. La structure est répétitive et l'histoire progresse de manière linéaire, selon le schéma du conte en randonnée. Elle comprend une situation initiale : une moufle est déposée par le vent sur un chemin enneigé. Ensuite, les personnages arrivent successivement et s'accumulent. Un élément de rupture vient perturber l'histoire : l'arrivée de l'ours qui va faire éclater la moufle. Enfin, la situation finale montre l'ours assis au milieu des débris de moufle, hébété. L'un des morceaux va servir de bonnet à un oiseau.

Le lieu de l'action est constant : on peut voir le même paysage enneigé sur chaque page. On voit aussi plusieurs fois l'intérieur de la moufle. En revanche, on ne peut pas vraiment juger de la durée de l'action : on peut supposer que tous les événements se produisent au cours de la même journée, mais rien ne l'indique. Le temps verbal utilisé est le présent de l'indicatif.

On observe que les illustrations tiennent un rôle complémentaire par rapport au texte. En effet, elles reprennent avec exactitude les indications du texte. On remarque que les quatre premiers personnages (la souris, le lièvre, le renard et le sanglier) ont tous un point commun lorsqu'ils arrivent et voient la moufle : ils ont le nez rouge, une goutte pend de leur nez, et des stalactites se sont formées sur les oreilles du lièvre, ainsi que sur la queue du renard. Les illustrations donnent alors des indices sur ce que ressentent les animaux : ils ont froid. En revanche, l'ours ne possède aucune de ces caractéristiques. Ce qui peut nous permettre de comprendre que l'ours n'a pas froid lorsqu'il demande à entrer dans la moufle : il est tout

simplement curieux de voir ce qu'il y a à l'intérieur. Des éléments de ponctuation ont été glissés dans les illustrations, à partir du moment où l'ours arrive et décide d'entrer dans la moufle : ces éléments donnent des indices au lecteur sur les pensées des personnages. Les illustrations permettent aussi d'effectuer un travail sur les emprunts des animaux. Elles permettent ainsi de donner des indices au lecteur.

L'album comporte quelques mots de vocabulaire pouvant représenter un obstacle à la compréhension de l'histoire : une aubaine, se faufiler, tournebouler, s'ébrouer, se disperser. Dans le texte, on retrouve le champ lexical de l'hiver et du froid : moufle, laine, se camoufler, froid, neige et le champ lexical du confort : douceur, bonheur, chaleur. Le texte comprend également des expressions imagées pouvant être difficiles d'accès, comme "C'est pour ma pomme !". On remarque qu'une structure répétitive revient régulièrement : "Quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?" Tout comme *La chèvre biscornue*, l'album comporte beaucoup de rimes, qui sont présentes à chaque page.

La typographie de l'album comporte des codes particuliers. Tout d'abord, la police change de couleur selon l'animal qui parle : chaque animal possède sa couleur propre (comme dans *La chèvre biscornue*). De plus, les caractères des onomatopées représentant les bruits de pas (ch'krii ch'krii ch'krii) grossissent proportionnellement à la taille de l'animal qui les produit (cette spécificité a été reproduite dans la transcription jointe en annexe).

3.2) Mise en œuvre pédagogique

3.2.1) Protocole de lecture de l'album *La chèvre biscornue*

L'album *La chèvre biscornue* a été lu deux fois aux élèves, selon un protocole que voici :

Lors de l'annonce de la lecture, l'enseignante ne montre pas la couverture du livre, afin de ne pas donner d'indices aux élèves. Elle leur dit seulement qu'elle va leur lire une histoire une première fois sans leur montrer les images. Ensuite, elle lira l'histoire une deuxième fois en montrant les images. Elle insiste sur le fait qu'il faut

être bien attentif. L'enseignante veille à ce que ses élèves soient installés confortablement sur les bancs du coin regroupement où va se faire la lecture.

L'enseignante commence la lecture de l'album en prenant soin d'utiliser une voix expressive, qui donne du relief au texte, afin de le rendre plus compréhensible pour les élèves qui n'ont pas de support visuel afin de confirmer ce qu'ils ont entendu. L'enseignante a choisi une voix différente pour chaque personnage. Le discours répétitif de la chèvre est toujours prononcé de la même manière. L'enseignante essaie de garder un contact visuel important avec les élèves afin que ces derniers sentent qu'elle partage cette lecture avec eux malgré le fait qu'elle ne montre pas les illustrations.

A la fin de la première lecture, l'enseignante referme l'album et laisse les élèves prendre la parole librement. Elle les y invite en posant la question suivante : "Qui veut dire quelque chose sur l'histoire avant que je fasse la deuxième lecture avec les images ?" Les élèves peuvent alors s'exprimer sur ce qui les a étonnés, ce qu'ils ont le plus aimé, ce qu'ils ont trouvé drôle, etc.

L'enseignante procède ensuite à la deuxième lecture. Elle explique aux élèves que cette fois-ci les images leur seront montrées. La couverture n'est pas montrée explicitement, mais les élèves peuvent la voir. Ainsi, ils découvrent l'image des personnages un à un grâce aux illustrations de l'album. L'enseignante lit d'abord le texte de chaque double page, puis montre les illustrations aux élèves. La lecture s'effectue en continu, aucune pause n'est marquée entre les pages.

Cette méthode consistant à faire une première lecture sans montrer les images, puis une seconde en les montrant a deux objectifs principaux. Premièrement, elle doit permettre à l'élève de se créer des images mentales à partir du récit entendu, ce qui peut favoriser le processus de mémorisation. Deuxièmement, le fait de ne pas dévoiler les illustrations à la première lecture permet de justifier la seconde auprès des élèves. En effet, ces derniers attendent la deuxième lecture avec impatience afin d'obtenir une confirmation visuelle de ce qu'ils viennent d'entendre.

A la fin de la deuxième lecture, l'enseignante referme le livre, puis le tient sur ses genoux, la couverture vers les élèves. Elle pose ensuite ces questions :

- Qu'est-ce qu'il se passe dans ce livre, qui peut raconter ?
- Qui sont les personnages ?
- Quel passage avez-vous aimé ?

Ces questions doivent permettre de faire reformuler l'histoire par un ou plusieurs élèves, avec leurs propres mots, afin de vérifier que le groupe a globalement compris l'histoire, et permettre à ceux qui n'auraient pas tout compris d'entendre une reformulation avec des mots qu'ils connaissent. Ces questions permettent également de rappeler qui sont les personnages de l'histoire. Enfin, la dernière question permet aux élèves de s'exprimer sur l'album, de dire ce qu'ils ont aimé, préféré, mais aussi ce qu'ils n'auraient pas aimé. Cette question déclenche souvent des réponses chez les élèves dans lesquelles ils racontent un passage précis de l'histoire qui les a marqués. Ainsi, le groupe d'élèves se remémore des détails de l'histoire qui s'ancrent plus profondément dans leur mémoire de travail.

3.2.2) Protocole de lecture de l'album *La moufle*

L'album *La moufle* a été lu deux fois aux élèves, selon un protocole précis qui diffère de celui de *La chèvre biscornue*. En effet, l'objectif de cette séance de lecture était de rendre les élèves actifs et émotionnellement impliqués pendant la lecture de l'album. La fiche de préparation de cette séance est jointe en annexe de ce mémoire (page 66).

La séance a débuté par une activité préalable menée avec les élèves, avec une feuille de papier comme support. L'objectif était de parvenir à effectuer un bruitage pouvant être inséré dans l'album avec un objet simple : une feuille de papier. L'enseignante demande d'abord aux élèves de trouver des bruits, des sons, à faire avec cette feuille de papier. Les élèves montrent ensuite leurs propositions à tout le groupe lors d'une phase de mise en commun. L'enseignante propose alors aux élèves d'écouter un extrait sonore sur lequel on entend des bruits de pas dans la neige (comme dans l'album). Lorsque les élèves ont deviné ce dont il s'agit, l'enseignante leur propose de tenter de reproduire ce bruit avec leurs feuilles de

papier. Le groupe se met d'accord et répète le geste. C'est ce geste que les élèves reproduiront lors de la seconde lecture de l'album *La moufle*. Ainsi, cette phase préalable permet une première manipulation de l'outil, la feuille de papier, mais aussi une première mise en activité de l'élève, qui appelle à la concentration.

Après cette phase préalable, les élèves laissent de côté leur feuille de papier, puis s'installent confortablement sur les bancs, en terme d'espace. Ils sont prêts à écouter la première lecture de l'album. Cette première lecture se déroule exactement comme la première lecture de *La chèvre biscornue*. Le procédé est le même : les illustrations et la couverture ne sont pas montrées, la même question est posée aux élèves à l'issue de la lecture : "Qui veut dire quelque chose sur l'histoire ?"

L'enseignante explique alors aux élèves qu'ils vont participer à la deuxième lecture en faisant des mimes. L'enseignante montre aux élèves les mimes qu'elle a choisis pour chaque animal. Les élèves font les mimes avec elle afin de les apprendre et de les retenir. Une fois que les mimes sont tous appris, elle leur demande de les refaire dans le désordre, en donnant un nom d'animal au hasard, afin de vérifier qu'ils ont bien mémorisé. Cette partie mime vise à rendre les élèves physiquement et intellectuellement actifs pendant la seconde lecture. Elle vise aussi à les aider à mémoriser les personnages de l'album. Les différents mimes sont explicités dans la fiche de préparation de cette séance. Il y a quatre mimes en tout : la souris, le lièvre, le renard et le sanglier. Les mimes ont été pensés de manière à être simples à retenir et à être représentatifs des animaux qu'ils imitent. Les mimes sont diversifiés afin d'être facilement identifiables. Par exemple, deux des mimes s'effectuent au sol, l'un "en boule", recroquevillé sur ses genoux, l'un à quatre pattes, et les deux autres mimes s'effectuent debout, l'un immobile, l'autre en sautant à pieds joints.

La deuxième lecture se fait après la récréation, la séance étant trop longue pour être effectuée en une seule fois. Les élèves s'installent sur les bancs et reprennent leur feuille de papier. Les élèves de petite section sont là, en observateurs. Ils écoutent l'histoire et participent aux mimes par imitation s'ils le souhaitent. L'enseignante, en lisant l'album, participe aux actions afin de guider les élèves. A chaque fois que les onomatopées représentant les bruits de pas sont rencontrées, le groupe manipule sa feuille de papier afin de les accompagner d'un

son représentatif et reconnu de tout le groupe comme tel. A chaque fois qu'un récapitulatif des animaux présents dans la moufle est rencontré (souvent en fin de page), les élèves, accompagnés par l'enseignante, miment les différents personnages cités. A chaque fois, le bilan s'allonge d'un animal. Lorsque les élèves ont mimé les animaux présents dans la moufle, l'enseignante dévoile l'illustration. Tout comme pour l'album *La chèvre biscornue*, l'enseignante veille à bien mettre le ton et à prendre des voix différentes pour chaque personnage de l'histoire.

Lorsque la lecture de l'album est terminée, l'enseignante remercie les élèves pour leur participation à la lecture, et leur pose les mêmes questions que lors de la lecture de *La chèvre biscornue*, à savoir :

- Qu'est-ce qu'il se passe dans ce livre, qui peut raconter ?
- Qui sont les personnages ?
- Quel passage avez-vous aimé ?

La fin de séance se termine de la même façon que lors de la séance sur *La chèvre biscornue* : les premières questions sont posées pour permettre un rappel du contenu de l'album, de la chronologie et de sa structure, la troisième question permet aux élèves de s'exprimer plus librement sur l'album, donner leur ressenti, leurs préférences.

3.2.3) Méthode d'observation et choix des élèves

Lors de la séance de lecture de l'album *La chèvre biscornue*, j'ai fait des observations afin de déterminer quels sont les élèves avec qui j'ai mené un entretien individuel. Le nombre d'élèves n'était pas prédéterminé. Il était convenu qu'il soit compris entre 2 et 4. Il est en effet préférable de pouvoir mener des entretiens avec un nombre assez significatif d'élèves afin de comparer les résultats et les tendances.

L'observation a eu lieu après chaque lecture du premier album, *La chèvre biscornue*, pendant la phase de questionnement ou d'intervention libre des élèves sur l'histoire. Il s'agissait de noter le nombre de participations par élève et ainsi de repérer les élèves qui n'ont pas pris la parole spontanément, qui ont très peu parlé ou n'ont pas levé la main pour demander à parler. Ce sont ces élèves que j'ai choisis

pour mener les entretiens individuels sur *La chèvre bicornue* et sur *La moufle*. Il est important de garder les mêmes élèves pour les entretiens sur les deux albums afin de pouvoir comparer les résultats.

J'ai choisi de mener ces entretiens avec les élèves qui ont le moins participé lors de la phase d'échanges collectifs afin de mesurer l'effet supposé de l'implication du corps lors de la lecture de l'album *La moufle* sur les petits parleurs, puisque ce sont eux qui ont le plus besoin d'améliorer leurs capacités langagières. Ce sont ces mêmes élèves qui permettront de mesurer la capacité de mémorisation dans les deux contextes différents de lecture. Ils auront également plus besoin de gagner en confiance en eux. Ainsi le passage par le corps permettra peut-être un autre rapport à l'histoire.

3.2.4) Méthode de recueil des données : entretiens individuels

3.2.4.1) Le contexte

Les entretiens ont été menés l'après-midi, le jour même de la lecture de l'album, pendant un temps de classe. Les élèves étaient divisés en trois groupes et travaillaient en ateliers autonomes afin de libérer un créneau permettant de mener les entretiens individuels avec les élèves. Ces entretiens ne se sont pas déroulés de la même manière pour les deux albums, pour des questions pratiques. Le premier entretien, concernant *La chèvre bicornue*, s'est déroulé sur une table ovale, normalement réservée aux petites sections pendant les temps de travail. Cette table était isolée du groupe mais permettait à l'enfant de voir les élèves d'un des trois ateliers.

La semaine suivante, l'entretien portant sur *La moufle* n'a pas pu se dérouler au même endroit, car les élèves ayant fait de la peinture le matin, l'ATSEM de la classe avait exposé les travaux pour qu'ils sèchent dans la partie de la classe réservée aux petites sections qui ne sont pas présents en classe l'après-midi. L'entretien s'est donc déroulé sur un îlot de quatre tables réservé aux grandes sections. Ce groupement de tables était inutilisé à ce moment de la journée.

Lors de ces temps d'ateliers, j'ai appelé les élèves concernés par les entretiens un à un. L'élève s'asseyait à la table, et je m'asseyais à côté de lui, sur le côté de la table, de manière à ce que nous puissions être presque face à face si je tournais un peu ma chaise. J'ai expliqué à l'élève que j'allais enregistrer ce que l'on allait dire grâce à un appareil que l'on appelle un dictaphone. J'ai ensuite fait en sorte que la présence de celui-ci ne perturbe pas l'élève en le plaçant entre nous deux, sur le côté.

Lorsque l'élève arrivait à la table, il ne pouvait voir que le livre posé à côté de moi, assez loin de lui. Le livre ne lui était pas présenté directement et n'était pas consultable par l'élève. Pour chaque livre, j'avais fabriqué des images plastifiées sur lesquelles apparaissent les personnages de l'histoire (un personnage par image). Je les présentais à l'élève au moment où je lui demandais de raconter l'histoire. La durée des entretiens a varié selon le volume et le débit de parole des élèves.

3.2.4.2) Choix et justification des questions posées

Les questions posées aux élèves ont été choisies après consultation des programmes officiels de l'école primaire de 2008 et des progressions proposées, ainsi que du référentiel des compétences attendues à la fin de l'école maternelle. En effet, dans ces documents, on trouve quelques pistes concernant l'évaluation du langage oral des élèves de maternelle. En effet, dans le document d'aide à l'évaluation des élèves en fin d'école maternelle du ministère⁴⁶, on trouve un item correspondant à ce que l'on veut évaluer dans cette étude. L'item se trouve dans la rubrique *Maîtrise de la langue française : s'approprier le langage* et porte le code L2 : "Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; situer les protagonistes de manière explicite".

⁴⁶ "Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle", EDUSCOL, Ministère de l'éducation nationale, 12 mars 2010

On peut également retenir deux autres items de cette grille d'aide à l'évaluation qui pourront nous aider à l'analyse des entretiens menés avec les élèves. Ce sont les items portant le code *L1 L2* : "Produire des phrases complexes correctement construites", et "Comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs)"

En lien avec ces items, voici les quatre questions choisies pour les entretiens individuels avec les élèves :

1. Quel est l'album que je vous ai raconté ce matin ?
2. Qui sont les personnages ?
3. Tu peux me raconter l'histoire ?
4. Qu'arrive-t-il au lapin ? (ou à la souris, pour *La moufle*)
5. Comment se termine l'histoire ?

Les questions sont les mêmes pour les deux albums, afin de pouvoir comparer les deux entretiens de la manière la plus juste possible. Il n'y a qu'un petit changement à la question 4, puisque le personnage principal n'est pas le même animal dans les deux albums. Pour l'album *La chèvre biscornue*, la question sera "Qu'arrive-t-il au lapin ?" ; pour *La moufle*, la question sera "Qu'arrive-t-il à la souris ?"

Les questions ont été organisées selon une progression faite pour permettre aux élèves d'exprimer d'abord tout ce dont ils se souviennent sur l'histoire (question 3). Les questions qui suivent peuvent aider les élèves qui n'auraient pas réussi à raconter toute l'histoire de pouvoir s'exprimer sur les éléments de départ et de fin (questions 4 et 5) de manière plus ciblée. Elles permettent également aux élèves ayant déjà raconté l'histoire de manière complète de montrer à l'enseignant qu'ils ont bien repéré la situation initiale et la situation finale. De plus, ils pourront éventuellement tenter d'expliquer la situation finale, la question 5 étant essentiellement ciblée sur cette partie de l'histoire.

Chapitre III

Présentation et analyse des données

4.1) Choix et profil des élèves

Le procédé de choix des élèves pour la réalisation des entretiens individuels a déjà été explicité dans le chapitre II. Lors de la première lecture, celle de l'album *La chèvre biscornue*, j'ai donc repéré quatre élèves qui n'ont pas participé à la phase d'échange collectif sous forme de réactions libres, ainsi que de questions de la part de l'enseignante.

4.1.1) Elève 1

La première élève que j'ai sélectionnée est une fille née en juin 2009. C'est l'élève de grande section la plus discrète et réservée de la classe. Lorsque je suis arrivée en janvier dans cette école, le contact n'a pas été facile à établir avec elle. En effet, elle restait renfermée sur elle-même, et lorsque j'allais la voir afin de lui poser une question sur un dessin qu'elle avait fait, ou bien lorsque je lui demandais des précisions sur la procédure qu'elle avait utilisée lors d'un exercice, elle gardait les yeux baissés vers sa table, et ne répondait que de façon laconique ou bien ne me répondait pas. Dans ces cas-là j'essayais de lui poser des questions auxquelles elle pouvait répondre par oui ou par non, ce qui rendait le contact plus facile pour elle. Encore aujourd'hui, le contact visuel n'est pas toujours bien établi. En dehors de la classe, elle accompagne presque toujours la même élève de la classe (qui est en fait l'élève 3 de cette étude). Si je lui demande de se ranger avec un autre élève parce que sa camarade n'est pas encore prête à se ranger, je peux deviner une contrariété. Très calme, elle ne fait jamais de "bêtises". Dans la cour de récréation, elle reste avec l'élève citée précédemment. Il est fréquent que d'autres élèves de la classe viennent nous informer qu'elle s'est fait embêter par d'autres ou bien qu'elle s'est fait mal. Il arrive même qu'un autre élève vienne demander la permission d'aller aux

toilettes pour elle à sa place. En revanche, à la maison, il me semble que cette élève est plus extravertie, car j'ai eu l'occasion de l'entendre échanger avec son père à l'extérieur de l'école (alors que la fenêtre de la classe était ouverte), et j'ai été surprise de l'entendre parler si fort et avec autant d'entrain.

En classe, c'est une élève qui a un bon niveau, mais qui parfois cherchera des réponses chez ses voisins au lieu de demander à l'enseignante qu'elle lui explique les consignes une nouvelle fois. C'est donc une élève qui demande une attention particulière afin de ne pas la laisser se faire trop oublier. Lors des phases collectives, je l'invite régulièrement à prendre la parole, et je l'encourage et la félicite souvent afin qu'elle gagne en confiance en elle et en l'enseignante.

4.1.2) Elève 2

Le deuxième élève sélectionné est le seul garçon de cette étude. Il est né en juin 2009. C'est un élève qui n'a pas l'air très à son aise à l'école. Il ne cherche pas forcément le contact avec les autres élèves, et ne semble pas avoir de liens particulièrement développés avec les enfants du groupe. Il ose le contact avec l'adulte si sa requête nécessite vraiment son intervention. Lorsqu'il vient me demander quelque chose, pendant l'accueil par exemple, le contact visuel ne sert qu'à capter l'attention de l'adulte. Une fois que cette attention lui est consacrée, il baisse les yeux. Il est à chaque fois nécessaire de lui demander de parler plus fort pour que j'entende ce qu'il tente de me dire. Dernièrement, cet élève m'a parlé de maux de ventre en me précisant "Maman a dit que si ça va pas on l'appelle". L'ATSEM m'ayant précisé que cela durait depuis plusieurs jours, j'ai voulu en savoir un peu plus en le questionnant. Il m'a confié que les maux de ventres ne passaient pas avec les médicaments, et que les visites chez le médecin n'avaient pas permis d'en révéler la cause. Ces maux de ventre sont-ils une traduction d'un stress lié à l'école que cet élève laisse paraître ? Bien sûr, la raison peut tout à fait être plus personnelle.

En classe, cet élève a souvent l'air absent. Cela se remarque beaucoup lors des phases collectives pendant lesquelles son regard et son attention s'échappent du groupe. Souvent, il ne semble pas concerné par la vie du groupe. Il donne

l'impression de ne pas être très curieux. Quant au travail individuel, cet élève présente quelques difficultés de concentration, mais sait être volontaire.

4.1.3) Elève 3

La troisième élève de cette étude est une fille née en avril 2009. C'est une élève très calme, qui est dans son monde lorsqu'elle arrive le matin à l'école, mais qui sait s'ouvrir aux autres assez rapidement. Elle ne prend que très rarement la parole lors des phases collectives, mais lorsque je l'invite à participer, elle expose volontiers son avis, même si il lui manque un peu d'aisance, et peut-être un peu de confiance en elle. On peut alors se rendre compte qu'elle a souvent beaucoup de choses à dire sur le sujet. Cette élève a une grande imagination et se lance avec plaisir dans des récits imaginaires lorsque je discute avec elle ou lors de phases de dictée à l'adulte. Elle est souvent accompagnée de l'élève 1 de cette étude dont nous avons déjà parlé. Cette élève possède de bonnes capacités de concentration, et s'applique souvent à terminer une tâche en gardant la même rigueur jusqu'au bout. Elle est très rarement impliquée dans des conflits entre élèves. La communication avec ces derniers n'est que très peu développée. Il est rare que je l'observe discuter avec d'autres élèves en classe. Cependant, c'est une élève très appréciée du groupe. Elle est observatrice, et pourra se souvenir de détails entendus dans une histoire. Cependant, il peut lui arriver d'être distraite et de ne pas toujours maintenir son attention jusqu'au bout lors de la lecture d'un album par exemple. Lors d'un échange verbal, le contact du regard n'est pas maintenu. L'élève semble avoir du mal à affronter le regard de l'adulte. Lorsque l'élève se trouve en difficulté, ce contact se perd.

4.1.4) Elève 4

L'élève 4 est une fille née en novembre 2009. Elle est bien intégrée au groupe classe. Elle est volontaire et propose souvent son aide lorsqu'un camarade se trouve en difficulté. Par exemple, il lui arrive de s'occuper d'élèves de petite section ayant parfois du mal à quitter leurs parents le matin au moment de l'accueil. C'est une élève persévérante qui a envie de réussir ce qu'elle fait, et n'hésite pas à passer du temps à la réalisation d'une tâche afin que celle-ci aboutisse au résultat attendu. Lorsqu'elle est en difficulté, elle n'hésite pas à le faire savoir afin de recevoir l'aide de l'adulte pour progresser.

Elle a parfois besoin d'être encouragée pour gagner en confiance et oser "faire seule". C'est notamment le cas lors des séances d'Aide Personnalisée Complémentaire que je mène le mardi midi entre 12H50 et 13H20, avec cette élève et un autre élève de grande section. Pendant ces séances nous travaillons sur la reconnaissance des chiffres de 5 à 10 et de la correspondance entre signe visuel et signe oral d'un même chiffre. Ces séances ont débuté début janvier, elles ont lieu une fois par semaine. L'élève 4 s'implique beaucoup lors de ces séances. Elle sollicite même ses parents à la maison afin qu'ils lui apportent une aide supplémentaire pour dépasser ses difficultés.

Elle aime raconter ce qu'il se passe à la maison, chez elle, ou bien parler des relations qu'elle entretient avec les élèves de l'école. Elle rit beaucoup et aime faire de petites blagues ou y participer. Le contact visuel est très bon avec cette élève, même si parfois, lorsqu'elle est en difficulté, elle préfère orienter son regard vers le plafond pour réfléchir.

4.2) Tendances des résultats : tableaux récapitulatifs des données chiffrées

Les tableaux qui vont suivre annoncent la tendance des résultats chiffrés des entretiens effectués avec les élèves sur les deux albums, dont les transcriptions sont disponibles en annexes (à partir de la page 83). Ces tableaux analyseront le nombre de mots produits par élève et par entretien, ainsi que la durée de chaque entretien.

4.2.1) Nombre de mots produits par entretien

	Nombre de mots produits		
	Entretien 1 : <i>La chèvre biscornue</i>	Entretien 2 : <i>La moufle</i>	Augmentation / diminution
Elève 1	26	23	- 13 %
Elève 2	38	91	+ 139 %
Elève 3	267	314	+ 18 %
Elève 4	201	230	+ 14,5 %
Total	532	658	+ 23,6 %
Moyenne	133	164,5	+ 23,6 %

Voici un tableau indiquant le nombre de mots produits par élève pour chaque entretien. Ce tableau indique également la moyenne des mots produits pour l'entretien 1 portant sur l'album *La chèvre biscornue*, ainsi que pour l'entretien 2 portant sur l'album *La moufle*. Le pourcentage d'augmentation ou de diminution du nombre de mots produits lors de l'entretien 2 (par rapport à l'entretien 1) a également été calculé.

On remarque que le nombre de mots produits est plus important lors du deuxième entretien pour les élèves 2, 3 et 4. On peut donc affirmer que ces élèves ont plus parlé lors de l'entretien portant sur l'album lu avec implication du corps. L'élève 4 est celle qui présente le taux d'augmentation le plus faible : il est de 14,5%. L'élève 3 affiche un taux d'augmentation du nombre de mots produits de 18% en passant de 267 à 314 mots. L'augmentation la plus importante est celle de l'élève 2 qui est passé de 38 mots à l'entretien 1 à 91 mots lors de l'entretien 2, ce qui donne un taux d'augmentation de 139%.

L'élève 1, en revanche, affiche une baisse du nombre de mots prononcés entre l'entretien 1 et l'entretien 2 : on passe de 26 mots à 23 mots. Le taux de diminution est de 13%. On notera que le nombre global de mots est très bas, l'élève ayant laissé beaucoup de silences lors des entretiens. Il faut aussi prendre en compte un élément important lié à cette expérience : lors de la lecture active de l'album *La moufle*, l'élève 1 n'a pas participé aux mimes ni à la sonorisation accompagnant les bruits de pas dans la neige, malgré mes encouragements et sollicitations. Les effets du protocole ne peuvent donc pas réellement être vérifiés sur cette élève.

Le nombre moyen de mots prononcés par élève lors de l'entretien 1 est de 133, pour 164,5 mots pour l'entretien 2 portant sur *La moufle* dont la lecture a impliqué les élèves corporellement et émotionnellement. Le nombre de mots a un taux d'augmentation de 23,6% en moyenne lors de l'entretien 2, par rapport à l'entretien 1.

4.2.2) Durée des entretiens

	Durée des entretiens		
	Entretien 1 : <i>La chèvre bicornue</i>	Entretien 2 : <i>La moufle</i>	Augmentation / diminution
Elève 1	4min 32sec	2min 37sec	- 1min 55sec
Elève 2	3min 15sec	2min 58sec	- 0min17sec
Elève 3	7min 34sec	6min 11sec	- 1min 23 sec
Elève 4	5min 44sec	3min 35sec	- 2min 09sec
Total	21 min 05sec	15min 21sec	- 5min 44sec
Moyenne	5min 16sec	3min 50sec	- 1min 26sec

Le tableau ci-dessus présente un aperçu de la durée des entretiens menés avec les élèves. On remarque une baisse générale de la durée lors de l'entretien sur *La moufle*, en comparaison avec l'entretien sur l'album *La chèvre bicornue*. En moyenne, l'entretien portant sur *La moufle* dure 1 minute et 26 secondes de moins que l'entretien portant sur *La chèvre bicornue*. Parmi les élèves 2, 3 et 4, on

remarque que plus le nombre de mots prononcés lors de l'entretien augmente, plus l'écart entre la durée des deux entretiens diminue. Par exemple, pour l'élève 1, le taux d'augmentation du nombre de mots lors de l'entretien 2 est de 139%, tandis que l'écart de durée des deux entretiens n'est que de 17 secondes. En revanche, pour l'élève 4, le taux d'augmentation du nombre de mots lors de l'entretien 2 est de 14,5%, alors que l'écart de durée entre les deux entretiens est de 2 minutes et 9 secondes.

On constate donc que les élèves ont parlé plus lors de l'entretien sur *La moufle*, et que l'entretien a duré moins longtemps. Nous pouvons donc supposer que les élèves ont été plus efficaces dans leur discours lors du deuxième entretien, le nombre de mots prononcés à la minute ayant augmenté par rapport à l'entretien 1.

4.3) Analyse des entretiens individuels

Afin d'analyser les entretiens individuels réalisés avec les quatre élèves, un tableau comprenant plusieurs items pouvant être vérifiés grâce aux transcriptions des entretiens a été conçu. Quelques items concernent également le comportement de l'élève au cours de l'entretien s'y trouvent (relation avec le matériel proposé, expressivité, ...). Ce tableau a été pensé de manière à pouvoir comparer les deux entretiens de chaque élève, ainsi que les élèves entre eux, éventuellement, puisque l'outil d'analyse est identique pour tous. Il permettra en outre de vérifier si l'élève présente une bonne compréhension de chaque album, ainsi que les éléments qu'il a mémorisés ou non. Chaque tableau comporte deux ensembles distincts intitulés "mémorisation" et "compréhension", qui permettront une lecture claire des résultats, même si ces deux éléments sont intimement liés dans la pratique. Les éléments sur lesquels nous nous concentrons (compréhension et mémorisation), et qui vont nous permettre de vérifier ou non les hypothèses émises, ne nous permettent pas de développer une analyse détaillée de la qualité de la langue orale.

4.3.1) Elève 1

	Entretien 1	Entretien 2
MÉMORISATION		
Se souvient du titre de l'album	Non	Non
Se souvient des personnages, les nomme	Oui : nomme 3 personnages sur 6 (ours, renard, lapin) Plus tard, nomme la chèvre et l'abeille.	Oui : nomme 3 personnages, dont 2 corrects sur 6 (ours et souris, elle ajoute l'écureuil qui ne fait pas partie de l'histoire)
Se souvient du début de l'histoire	Non : commence par "L'avait une chèvre" (c'est le lapin que l'on rencontre en premier)	Non : ne se souvient que du fait que la moufle explose.
Raconte tous les épisodes de l'histoire	Non : se souvient qu'il y a une chèvre et une abeille, et que l'abeille veut "ratatir le lapin" (Or c'est la chèvre qu'elle veut chasser)	Non
Raconte les épisodes dans l'ordre	Non	Non
Sait comment l'histoire se termine	Non . Semble confondre la chèvre et le lapin : "Il est parti" (en parlant du lapin, or c'est la chèvre qui s'enfuit)	Oui : "La moufle elle explosait"
Cite de petits détails présents dans l'album (texte ou images)	Non	Non
COMPRÉHENSION		
Relate les paroles des personnages avec une voix différente	Non	Non
Utilise les étiquettes personnages pour rejouer la scène	Non	Non

Se corrige si des erreurs surviennent dans le discours	Non	Non : pas d'erreurs
Réutilise du vocabulaire du texte	Non	Non
Utilise des bruitages / onomatopées	Non	Non
Tous les éléments cités existent dans l'histoire initiale	Non : "L'abeille elle voulait ratatir le lapin" (lapin à la place de chèvre)	Non : Le personnage de l'écureuil qui n'est pas présent dans l'histoire
Utilise des connecteurs indiquant : - la chronologie - la relation de cause à effet	Non	Non

Les transcriptions de ces entretiens sont disponibles en pages 83 et 87 des annexes.

Comme cela a été indiqué précédemment, l'élève 1 n'a pas participé aux mimes ni à la sonorisation des bruits de pas des personnages à l'aide d'une feuille de papier. En effet, elle est restée assise sur le banc, observant les autres, mais n'a pas pris part aux activités collectives malgré plusieurs sollicitations et encouragements de ma part. Elle n'a donc pas été impliquée corporellement lors de la lecture de *La moufle*. Il est possible que la barrière émotionnelle ait été trop forte pour elle. Nous avons déjà montré qu'elle avait produit 3 mots de moins lors de l'entretien 2 (par rapport à l'entretien 1), donnant un taux de baisse de 13%. Ces résultats ne suivent pas la tendance générale. Analysons maintenant les différences de contenu des deux entretiens grâce à ce tableau comparatif.

Dans les deux entretiens, l'élève 1 nomme trois personnages sur six. La différence intervient lors de l'entretien sur *La moufle*, durant lequel elle nomme l'écureuil qui ne fait pas partie des personnages de l'album. Elle ne nomme donc que deux personnages corrects sur six. On peut faire l'hypothèse qu'elle a confondu l'un des personnages avec un écureuil à cause des illustrations (le renard par exemple). Dans les deux entretiens, l'élève ne se souvient pas du début de l'histoire. En

revanche, on remarque qu'elle se souvient de la fin de l'histoire *La moufle*, alors qu'elle ne se souvient pas de la fin de *La chèvre biscornue*. De plus, on peut ajouter qu'elle fait une erreur lorsqu'elle raconte l'histoire de *La chèvre biscornue* : "L'abeille elle voulait raturer le lapin" (c'est en réalité la chèvre qu'elle souhaite chasser), tandis qu'elle n'en fait pas lors de l'entretien sur *La moufle*.

Des erreurs interviennent donc dans les deux entretiens. Néanmoins, on peut se demander si ces erreurs ne sont pas des erreurs d'inattention. Il est donc difficile de juger de la compréhension des deux albums pour cette élève. On retiendra tout de même qu'elle a été capable de dire comment se termine *La moufle*, mais pas *La chèvre biscornue*, la mémorisation a donc été meilleure pour *La moufle*.

4.3.2) Elève 2

	Entretien 1	Entretien 2
MÉMORISATION		
Se souvient du titre de l'album	Non	Non
Se souvient des personnages, les nomme	Non : les nomme une fois que les images lui sont montrées.	Oui : nomme 4 personnages sur 6 (souris, sanglier, renard, ours)
Se souvient du début de l'histoire	Oui	Oui : se souvient que la souris a froid.
Raconte tous les épisodes de l'histoire	Non	Non
Raconte les épisodes dans l'ordre	Non	Non
Sait comment l'histoire se termine	Non	Oui
Cite de petits détails présents dans l'album (texte ou images)	Non	Oui : "l'ours il a mis la patte dans..; là d'dans"

COMPRÉHENSION		
Relate les paroles des personnages avec une voix différente	Non	Non
Utilise les étiquettes personnages pour rejouer la scène	Non	Non
Se corrige si des erreurs surviennent dans le discours	Non : pas d'erreurs	Non : pas d'erreurs
Réutilise du vocabulaire du texte	Non	Oui : éclater
Utilise des bruitages / onomatopées	Non	Non
Tous les éléments cités existent dans l'histoire initiale	Oui	Oui
Utilise des connecteurs indiquant : - la chronologie - la relation de cause à effet	Non	Oui : "et après" (x2), "parce que" (x2), "par' que" Total : 5 connecteurs

Les transcriptions de ces entretiens sont disponibles en pages 84 et 88 des annexes.

Lors de la lecture de l'album *La moufle*, l'élève 2 n'a pas été très actif tout de suite, surtout lors des mimes. Il a fallu des encouragements de ma part pour qu'il participe à tous les mimes avec le groupe. Analysons les différences notables lors des deux entretiens.

On peut tout d'abord noter que l'élève ne peut nommer que les personnages de *La moufle* : il nomme quatre personnages sur six : la souris, le sanglier, le renard et l'ours. En revanche, il ne nomme les personnages de *La chèvre bicornue* qu'une fois que les images des personnages se trouvent devant lui. L'élève se souvient du début de chaque histoire. Néanmoins, on note qu'il ne se souvient de la fin que d'un

seul album : *La moufle*. Il se souvient que la moufle explose et il sait dire pourquoi (c'est à cause de l'ours). Il cite des détails précis de l'histoire concernant ce passage : "l'ours il a mis la patte dans..; là d'dans". Il a l'air d'insister sur la cause de l'éclatement de la moufle, même si ses phrases sont maladroitement. Il se focalise sur la fin de l'histoire et réutilise un mot de vocabulaire utilisé dans l'album : le verbe "éclater".

On remarque que durant l'entretien 2, l'élève a utilisé des connecteurs indiquant la chronologie d'événements et des relations de cause à effet. Lors de l'entretien 1, il n'en avait pas utilisé. Les connecteurs utilisés lors de l'entretien 2 sont au nombre de cinq : "après" a été utilisé deux fois, et "parce que" a été utilisé trois fois. Cette utilisation de connecteurs temporels et de causalité montre que lors de l'entretien sur *La moufle*, l'élève semble avoir mieux structuré sa pensée, il a notamment établi des connections logiques entre différents éléments de l'histoire.

D'après les résultats de l'analyse des deux entretiens, on peut affirmer que l'élève semble avoir mieux compris et mieux mémorisé l'album *La moufle*, puisqu'il a su nommer des personnages de l'histoire et a utilisé des connecteurs temporels et de causalité. De plus, il a su raconter la fin de l'histoire en donnant des détails sur la cause de l'événement inattendu (l'éclatement de la moufle).

4.3.3) Elève 3

	Entretien 1	Entretien 2
MÉMORISATION		
Se souvient du titre de l'album	Non	Non
Se souvient des personnages, les nomme	Oui : Nomme 5 personnages sur 6 (ours, coq, lapin, abeille, chèvre)	Oui : nomme 5 personnages sur 6 (souris, ours, renard, lapin, cochon d'inde, <i>qu'elle nomme pour désigner le sanglier</i>). Nomme l'oiseau dans son récit de l'histoire
Se souvient du début	Oui	Oui

de l'histoire		
Raconte tous les épisodes de l'histoire	Non : omet l'épisode avec le renard	Oui
Raconte les épisodes dans l'ordre	Oui	Oui
Sait comment l'histoire se termine	Oui , mais c'est assez confus : raconte la fin dans son récit de l'histoire, mais ne sait pas répondre à la question "Comment se termine l'histoire ?"	Oui , elle cite l'oiseau qui apparaît en dernière page.
Cite de petits détails présents dans l'album (texte ou images)	Oui : " elle a des p'tits boutons" "deux yeux rouges"	Oui : l'oiseau se sert d'un morceau de moufle comme chapeau " il rentre sa p'tite queue"
COMPRÉHENSION		
Relate les paroles des personnages avec une voix différente	Oui	Oui
Utilise les étiquettes personnages pour rejouer la scène	Non	Oui
Se corrige si des erreurs surviennent dans le discours	- Oui : "Le loup cherchait... Euh, le renard !" - Non : le renard veut "chacher" le lapin	- Oui : "Y'a pus, y'a plus, y'a une petite place !" (rectifie son discours lors de l'épisode du sanglier : la souris l'autorise à entrer) - Non : " A la souris ? Elle fait sa crotte crotte."
Réutilise du vocabulaire du texte	Oui : "sacher" (pour chasser) "la bête"	Oui : "le moufle"
Utilise des bruitages / onomatopées	Oui : "Pique pique pique" "waa"	Oui : "crr crr crr crr ..."
Tous les éléments cités existent dans l'histoire initiale	Non : personnage du loup "madame abeille" "monsieur lapin"	Non : " A la souris ? Elle fait sa crotte crotte."
Utilise des connecteurs	Oui : "Après" (x2)	Oui : "après" (x3)

indiquant : - la chronologie - la relation de cause à effet	"du coup" (x7) "parce que" "maintenant" "mais" Total : 12 connecteurs	"du coup" (x4) Total : 7 connecteurs
Remarques	Utilise beaucoup la répétition de mots : - "pique pique pipi-pique ..." - "serchait, serchait, cherchait, ..."	Utilise des voix expressives pour les paroles des animaux.

Les transcriptions de ces entretiens sont disponibles en pages 85 et 89 des annexes.

Analysons maintenant les deux entretiens réalisés avec l'élève 3. Tout d'abord, on peut remarquer que l'élève réussit à citer cinq personnages sur six concernant les deux albums. Pour *La moufle*, elle cite le "cochon d'inde" au lieu du "sanglier". Ce mot était sans doute nouveau ou peu connu pour elle. L'illustration du livre lui faisait peut-être aussi véritablement penser à un cochon d'inde. Dans les deux entretiens, elle cite les six personnages et elle parvient à faire un récit assez détaillé de chaque album ; néanmoins, concernant *La chèvre bicornue*, elle omet l'épisode avec le renard : elle oublie donc de raconter l'un des épisodes de l'histoire. De plus, on peut noter que son récit de *La chèvre bicornue* comporte une erreur qu'elle ne corrige pas : "Le renard veut chacher le lapin". C'est aussi le cas dans ses réponses sur *La moufle* : "A la souris ? Elle fait sa crotte crotte." Dans l'album, la souris ne fait pas de crotte. On peut supposer que c'est le côté créatif de l'élève qui ressort : cela relève-t-il d'un problème de compréhension ? De plus, on peut noter qu'elle ajoute des épithètes aux noms des personnages lors de son discours sur *La chèvre bicornue* : "Monsieur lapin" et "Madame abeille". Ces épithètes ne sont pas présentes dans l'album.

Afin de raconter l'histoire de *La moufle*, l'élève 3 utilise les étiquettes personnages qui sont mises à sa disposition. Ainsi, elle illustre son récit et laisse s'exprimer son imagination par le jeu. Elle utilise des bruitages ou onomatopées lors des deux récits. De plus, elle semble réinvestir du vocabulaire tiré des albums (il semble difficile de vérifier si la connaissance de ces mots est antérieure à la lecture de l'album). L'élève se souvient de détails provenant des deux albums et les cite. Elle

utilise des connecteurs temporels et de causalité lors des deux entretiens : 12 pour l'entretien 1, et 7 pour l'entretien 2. On remarque que lors de l'entretien 1, elle utilise sept fois le connecteur "du coup", contre quatre fois lors de l'entretien 2, celui-ci est donc moins parasité par ce tic de langage. Les connecteurs utilisés sont plus riches lors de l'entretien 1 : l'élève utilise les mots "parce que", "maintenant", "mais", en plus des mots "du coup" et "après", qui sont les seuls connecteurs présents lors de l'entretien 2.

Lors de l'entretien 1, l'élève omet l'un des épisodes du conte en randonnée *La chèvre biscornue*, et raconte la fin de l'histoire de manière assez confuse. Lors de l'entretien 2 portant sur *La moufle*, elle raconte tous les épisodes, ainsi que la fin de l'histoire de manière très précise. On peut donc en conclure que l'album *La moufle* a été mieux mémorisé. En revanche, on note des erreurs de compréhension concernant les deux albums.

4.3.4) Elève 4

	Entretien 1	Entretien 2
MÉMORISATION		
Se souvient du titre de l'album	Non	Non
Se souvient des personnages, les nomme	Oui : elle nomme tous les personnages en utilisant le mot "poule" pour le coq, et "méchant" pour la chèvre.	Oui : elle en nomme 4 sur 6 (lapin, souris, ours, renard) Elle cite ensuite le sanglier et l'oiseau dans son discours.
Se souvient du début de l'histoire	Oui	Oui
Raconte tous les épisodes de l'histoire	Oui	Oui
Raconte les épisodes dans l'ordre	Oui	Oui

Sait comment l'histoire se termine	Oui	Oui
Cite de petits détails présents dans l'album (texte ou images)	Oui : - elle tente de redire les paroles de l'ours et de prononcer le mot "spaghetti" - Indique que le méchant a des boutons après s'être fait piquer.	Oui : - Se souvient que c'est à cause de la queue de l'ours que la moufle explose. - Se souvient que l'oiseau trouve un morceau de moufle et s'en fait un chapeau.
COMPRÉHENSION		
Relate les paroles des personnages avec une voix différente	Oui , pour les paroles de l'ours uniquement	Oui
Utilise les étiquettes personnages pour rejouer la scène	Non	Oui
Se corrige si des erreurs surviennent dans le discours	Oui : " Et après le coq c'était l'ours ou le renard. Ou la... L'ours ! Ah non c'était le renard après ! Après il a appelé le renard et après l'ours." " Pique pique pique à l'ours. Au méchant"	Oui : "Après l'ours il arriva (...) ah nan c'est le sanglier !"
Réutilise du vocabulaire du texte	Oui : " spaghetti ! euh spaghatti, non s.. bon voilà"	Oui : la moufle
Utilise des bruitages / onomatopées	Oui : pique pique pique	Oui : cric cric cric cric
Tous les éléments cités existent dans l'histoire initiale	Oui	Oui
Utilise des connecteurs indiquant : - la chronologie - la relation de cause à effet	Oui : "après" (x10) "donc" (x2) "mais" Total : 13 connecteurs	Oui : "après" (x7) "puis" "parce que" (x2) Total : 10 connecteurs

Remarques	Elle est distraite par les autres élèves en activité. Elle fait quelques commentaires sur ce qu'elle voit.	Utilise le passé simple.
-----------	---	--------------------------

Les transcriptions de ces entretiens sont disponibles en pages 86 et 90 des annexes.

Lorsque l'on compare les deux entretiens menés avec l'élève 4, on constate qu'ils sont assez homogènes : le tableau d'analyse montre peu de différences significatives entre les deux entretiens. On peut tout de même noter qu'à la question "Peux-tu me dire qui sont les personnages ?", l'élève 4 donne une réponse complète lors de l'entretien 1 puisqu'elle nomme les six personnages, même si les termes les désignant diffèrent de ceux du texte. En revanche, lors de l'entretien 2, elle ne cite que quatre personnages sur six (lapin, souris, ours, renard). Elle cite les autres personnages plus loin dans son récit : ils ne sont pas oubliés.

Dans les deux entretiens, l'élève 4 réutilise des mots de vocabulaire provenant de l'album, cite de petits détails de l'histoire tirés du texte ou des illustrations, et utilise des onomatopées. Néanmoins, elle semble plus investie, plus concentrée lors de l'entretien portant sur *La moufle*. En effet, lors de cet entretien, elle a utilisé les étiquettes personnages afin de rejouer l'histoire et a utilisé plusieurs voix pour faire parler les personnages. Lors de l'entretien sur *La chèvre bicornue*, elle n'a pas utilisé les étiquettes, et n'a changé de voix que pour le personnage de l'ours. De plus, lors de ce premier entretien, elle s'est laissée distraire par un groupe d'élèves qui était en activité autonome non loin d'elle et a fait des commentaires sur ce qu'ils étaient en train de faire.

Elle utilise des connecteurs spatiaux et de causalité lors des deux entretiens : 13 connecteurs lors de l'entretien 1 ("après", "donc", "mais"), et 10 connecteurs lors de l'entretien 2 ("après", "puis", "parce que"). On remarque que lors de l'entretien sur le conte en randonnée *La moufle*, l'élève 4 a utilisé le passé simple dans son récit oral, alors qu'il n'est pas employé dans l'album.

Il est très difficile de juger des différences de compréhension pour cette élève : les résultats des deux entretiens sont très proches, elle semble avoir bien mémorisé et bien compris les deux albums. On pourra tout de même noter qu'elle a plus parlé

lors de l'entretien 2, pendant lequel elle a joué avec les étiquettes représentant les personnages : son discours était plus complet et plus vivant.

4.3) Bilan

Globalement, on peut affirmer que le nombre de mots prononcés par élève lors des entretiens est plus important lors de l'entretien sur *La moufle* pour les élèves qui ont participé aux mimes et à la sonorisation lors de la deuxième lecture de l'album. Pour ces élèves-là, le discours a été plus complet, plus "fourni". De plus, la durée des entretiens était plus courte pour l'entretien sur *La moufle*. Le discours des élèves 2, 3 et 4 semble donc avoir été plus efficace lors de l'entretien 2.

Dans l'ensemble, on peut affirmer que l'album *La moufle* a été mieux mémorisé que l'album *La chèvre biscornue*. En ce qui concerne la compréhension, il est plus difficile de l'évaluer : certains élèves ont manifestement mieux compris l'album *La moufle* (élève 2), mais elle reste difficile à évaluer pour d'autres élèves. Néanmoins, on remarque qu'une meilleure mémorisation induit de plus grandes chances de compréhension de l'histoire, puisque l'élève a accès à un nombre plus important d'éléments qu'il peut mettre en relation. Le bilan global de l'expérience est donc positif, puisque l'implication du corps et des émotions de l'élève semble être un outil efficace permettant aux élèves d'accéder à une meilleure mémorisation des éléments vus et entendus.

Il faut néanmoins faire remarquer que l'expérimentation proposée présente plusieurs limites. Nous allons en citer quelques unes :

- **Le refus d'engagement moteur et / ou émotionnel.** Comme nous l'avons constaté lors de la présentation et de l'analyse des résultats, il peut arriver que la situation proposée lors de la lecture active de l'album (mimes impliquant le corps) représente une charge émotionnelle trop forte pour certains élèves, qui n'osent pas prendre part à l'activité collective. Dans ce cas, le bénéfice supposé de l'implication du corps ne profite pas à tous les élèves. Il peut être intéressant de penser à d'autres

situations à mettre en place permettant l'implication corporelle et émotionnelle de l'élève en lien avec l'album, de manière plus douce, avec un objet transitionnel par exemple (marotte).

- **La participation de l'enseignant lors de l'entretien.** Elle peut influencer les élèves dans leurs réponses, et ainsi parasiter les résultats obtenus. En effet, même si la formulation des questions posées a été la plus identique possible pour tous les élèves lors des deux entretiens, il peut arriver que l'enseignant ait à intervenir en dehors de ces questions. Par exemple, il a parfois été nécessaire que j'aie à poser des questions fermées lorsque l'élève interrogé restait muet (ce fut le cas pour l'élève 1 et l'élève 2.) De plus, il a parfois été nécessaire que j'intervienne afin de recentrer l'élève sur la tâche à effectuer (répondre à la question posée). En effet, lors de l'entretien 1 avec l'élève 4, je lui ai demandé de continuer son récit lorsqu'elle s'intéressait aux élèves en activité autonome et faisait des remarques sur leur travail. Concernant l'élève 3, je lui ai demandé de continuer son récit lorsqu'elle a inlassablement répété "Pique pique, pipi pique, pique pique".

- **La condition personnelle des élèves.** Comme tout le monde, les élèves ont des humeurs et des sentiments. Il leur arrive donc d'avoir une attention et des performances qui varient selon les jours. Leur concentration peut être parasitée par un événement familial ou une contrariété par exemple. Les différences observées dans les résultats peuvent éventuellement être en lien avec cette limite.

- **Le contexte de l'entretien.** Les entretiens portant sur les albums *La chèvre biscornue* et *La moufle* ayant eu lieu à une semaine d'intervalle, le contexte n'était pas le même : le paysage de classe a évolué. De plus, comme expliqué dans le chapitre II, le lieu de l'entretien a changé d'une semaine sur l'autre. Des travaux de peinture ayant été entreposés à l'endroit où avait eu lieu le premier entretien, le second entretien s'est déroulé à un autre endroit de la classe, ce qui a pu influencer les élèves (ambiance, position par rapport aux autres élèves de la classe).

- **Le choix des albums.** Comme cela a été spécifié dans le chapitre 2, les albums ont été choisis de manière à être le plus identiques possible dans leur forme : nombre de personnages, quantité de texte, type de récit, etc. Néanmoins, malgré de grandes précautions quant au choix des albums, ces derniers ne peuvent être totalement identiques.

- **Les questions larges lors de l'entretien.** Elles peuvent bloquer les petits parleurs. Des questions plus précises auraient permis aux élèves de se concentrer sur un élément de l'histoire. Des questions plus précises auraient aussi pu permettre d'analyser plus précisément la compréhension des albums par les élèves.

4.4) Pistes pour aller plus loin

Voici quelques propositions d'activités pouvant être proposées en complément, qui pourront aider à développer la compréhension et la mémorisation de l'histoire. Elles permettraient également d'aider les élèves à acquérir une certaine aisance dans la prise de parole, notamment dans le cas du théâtre de marottes qui se présente sous la forme d'un jeu pour l'élève.

4.4.1) Théâtre de marottes

Le théâtre de marottes se présente sous forme d'un atelier dirigé par l'enseignant. Les élèves y participent par groupes de six élèves au maximum, afin que chaque élève dispose d'une marotte représentant un personnage. Chaque élève sera chargé de jouer le rôle du personnage dont il tient la marotte. Le groupe va ainsi rejouer l'histoire en respectant l'ordre d'apparition des personnages. Ce sera aussi l'occasion de réutiliser des structures du livre, notamment les structures répétitives. L'enseignant pourra contrôler et orienter les propositions. Le travail accompli sera ensuite être rejoué devant la classe.

Ainsi, ce travail par le jeu incitera les élèves à se remémorer les étapes de l'album, les structures et le vocabulaire employé. L'emploi du jeu accorde à l'élève la possibilité de gagner en aisance grâce à la présence des marottes qui dédramatiseront la situation de langage, l'élève parlant à travers l'identité du personnage. Ce sera également l'occasion pour les élèves de respecter la prise de parole de chaque membre du groupe.

4.4.2) Dessin

La seconde activité proposée est une activité de dessin, déjà menée en classe avec un album qui n'est pas présenté ici. Lors de cette activité, chaque élève va choisir le passage de l'album qui lui a plu le plus, et le dessiner. Pour cela, une première phase orale peut avoir lieu afin de s'assurer que tous les élèves auront choisi un passage. L'album reste à disposition des élèves, dans le cas où ils auraient besoin d'observer les illustrations.

Cette activité amène les élèves à se remémorer l'histoire, afin de déterminer le passage qu'ils ont le plus aimé pour pouvoir le dessiner. Lors de l'activité de dessin, ce passage s'ancre dans leur mémoire. Ensuite, une phase de présentation des dessins s'effectue au coin regroupement : elle permet à chaque élève de s'exprimer sur ce passage de l'album et de le resituer dans la chronologie du livre. Les autres élèves peuvent aussi tenter de deviner de quel passage il s'agit. Ce travail incite les élèves à poser leurs souvenirs sur le papier et à entamer une réflexion sur le passage du livre qu'ils ont choisi. Ce moment consacré à la réalisation d'une trace visuelle en lien avec l'album est un moyen de renforcer la mémorisation de l'album.

Conclusion

Les réflexions menées tout au long de ce mémoire m'ont permis de m'interroger sur les moyens à mettre en place pour aider les élèves à progresser, quel que soit le niveau de classe et le domaine d'apprentissage. J'ai constaté que grâce à des outils simples et immatériels, il est possible de concevoir des situations d'apprentissage ludiques et efficaces. De plus, ces situations peuvent aider à développer la confiance en soi et les liens sociaux à l'intérieur d'une classe. Cette expérimentation m'a amené à réfléchir sur la posture de l'enseignant et sur les formes possibles que peuvent prendre les enseignements.

Mon travail s'est beaucoup axé sur la maîtrise de la langue, d'abord écrite au cycle 3, puis orale au cycle 1. Néanmoins, on peut imaginer que le travail mené visant à améliorer la mémorisation et la compréhension chez les élèves puisse être remanié afin d'être transposé à d'autres domaines de l'école primaire. En effet, les objectifs principaux étant la mémorisation et la compréhension, ce sont deux compétences utiles à toutes les disciplines présentes à l'école.

Il pourrait donc être intéressant de réinvestir ce travail dans d'autres classes, en l'adaptant au niveau et aux objectifs visés. Par exemple, le travail commencé en CM2 sur la production d'écrit pourrait être repensé pour être adapté aux objectifs visés. Il serait notamment intéressant d'établir un cheminement par le dessin, qui interviendrait comme un élément transitionnel entre la pensée et l'écrit, et qui dédramatiserait la production d'écrit chez certains élèves qui peuvent ne pas se sentir à l'aise dans ce domaine.

Bibliographie

Livres

- AUBIN, Henry, *Art et magie chez l'enfant*, Privat, 1951, 184p.
- BRUNER, Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz 1983 (édition de 2002), 127p.
- COHEN, Lawrence, *Qui veut jouer avec moi ? Jouer pour mieux communiquer avec nos enfants*, JC Lattès, 2013, 468p.
- DANON BOILEAU, Laurent, *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, Que sais-je ?, Presses universitaires de France, 2004, 128p.
- DELANNOY, Cécile, *Une mémoire pour apprendre*, Ressources formation, Centre national de documentation pédagogique, Hachette Éducation, 1994, 139p.
- DESNOUVEAUX, Florence, HUDRISIER, Cécile, *La moufle*, A petits petons, Didier Jeunesse, Paris, 2009, 24p.
- DOLTO, Françoise, *Tout est langage*, Le livre de poche, Vertiges du Nord/Carrere, 1987, 131p.
- DUBORGEL, Bruno, *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclaste scolaire à la culture des songes*, Le sourire qui mord, 1976, 277p.
- DUPRÉ, Corinne, *L'apprentissage de la parole*, Que faire ?, Studyparents, 2008, 144p.
- HARRIS, Paul L., *L'imagination chez l'enfant, Son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Retz, 2007, 222p.
- KIFFER, Christine, BADEL, Ronan, *La chèvre biscornue*, A petits petons, Didier Jeunesse, Paris, 2008, 24p.
- LENTIN, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit*, ESF Editeur, 2009, 178p.

- LOUNDON, Nathalie et BUSQUET, Denise, *Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique*, Médecine Sciences Flammarion, 2009, 183p.
- LURÇAT, Liliane, *L'enfant et l'espace, le rôle du corps*, Presses universitaires de France, 1979, 207p.
- MAURY, Liliane, *Le développement de l'enfant*, Presses universitaires de France, 1993, 127p.
- MILLAR, Susanna, *La psychologie du jeu (chez les enfants et les animaux)*, Petite bibliothèque Payot, 1968, 365p.
- MOREAU, Marie-Louise et RICHELLE, Marc, *L'acquisition du langage*, Mardaga, 1997, 261p.
- PIAGET, Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Quadrige, Presses Universitaires de France, 2013, 336p.
- SCHACTER, Daniel, *Sciences de la mémoire, oublier et se souvenir*, Odile Jacob Sciences, 2003, 318p.
- VARRAUDD, Mazy et ALIS, Valérie, *L'apprenti parleur, Conseils, informations, pour aider l'enfant dans sa conquête du langage*, Jacques Grancher, 1995, 273p.
- WALLON, Philippe ; CAMBIER, Anne et ENGELHART, Dominique, *Le dessin de l'enfant*, Presses universitaires de France, 1990, 296p.
- WINNICOTT, D.W, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1971, 275p.
- WINNICOTT, D.W, *L'enfant et le monde extérieur*, Petite bibliothèque Payot, 1957, 192p.

Articles et documents officiels

- Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. "Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire", B.O hors série n°3, 19 juin 2008, 39p.

- "Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle", EDUSCOL, Ministère de l'éducation nationale, 12 mars 2010, 60p.

URL :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/evaluation/36/1/aide_evaluation_GS_maternelle_136361.pdf

- Groupe "maternelle" départemental du Doubs, "Apprendre à comprendre au cycle 1", 2012-2013, 39p.

URL : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article3166>

- "Le langage à l'école maternelle", SCEREN CNDP-CRDP, mai 2011, 214p.

URL :

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

- GARDAIR, E. (2007). "Heuristiques et biais : quand nos raisonnement ne répondent pas nécessairement aux critères de la pensée scientifique et rationnelle", *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°1, pp. 35-46. Disponible à l'adresse suivante : <<http://RePS.psychologie-sociale.org>>

- LHEUREUX-DAVIDSE Chantal, "La mise en mouvement dans la pensée magique", *Cliniques méditerranéennes*, 2012/1 n° 85, p. 7-7

URL : <http://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2012-1-page-7.htm>

- TAINÉ, Hippolyte, "Sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine", 1876, 19p.

- MORGENSTERN, Sophie, « La Pensée magique chez l'enfant », *Revue Française de Psychanalyse*, Septième année, T. VII, n° 1, Éd. Denoël et Steele, 1934, pp. 98-115.

Dictionnaires

- CHAMPY, Philippe et ÉTÉVÉ, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1998, 1167p.
- CHAMPY, Philippe et ÉTÉVÉ, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, troisième édition entièrement revue et mise à jour*, Retz, 2005, 1102p.
- FOULQUIÉ, Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Quadrige, Presses Universitaires de France, 1991, 492p.

Pages WEB

- Ministère de l'éducation nationale, Programmes de l'école primaire de 2008 :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, Programmes de l'école maternelle de 2002 :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, Eduscol, "La classe au quotidien" :
<http://eduscol.education.fr/cid48445/la-classe-au-quotidien.html#lien5>
- Banque d'outils d'aide à l'évaluation des élèves :
<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/index.php>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :
<http://www.cnrtl.fr/>

Annexes

1) Annexe 1 : Fiche de préparation : Séance de lecture de l'album *La moufle*

Séance de lecture du livre *La moufle*, Didier Jeunesse, Florence Desnouveaux et Cécile Hudrisier

La moufle est un album en randonnée, sa structure est donc répétitive. Les personnages s'accumulent au fil de l'histoire, jusqu'à l'arrivée de l'ours qui va faire éclater la moufle. Présence d'un narrateur et de dialogues entre les personnages. L'histoire est racontée au présent de l'indicatif.

Activité préalable :

Cette activité, ainsi que la lecture du livre, se fera au coin regroupement. Chaque élève sera assis sur un banc. L'enseignante veillera à ce que chaque élève dispose d'un espace confortable en répartissant les élèves de manière équitable sur les trois bancs si besoin.

L'enseignante mène une activité courte : manipuler un morceau de papier de papier afin de trouver plusieurs sons différents. Les élèves manipulent librement pendant 2 minutes pour trouver plusieurs manipulations et sons possibles. Les élèves peuvent s'isoler afin de mieux se concentrer.

Une mise en commun des possibilités s'effectue au coin regroupement. Les élèves montrent tour à tour leurs trouvailles : froisser, froter avec ses mains ou contre un tissu/le tapis, déchirer, agiter, enrouler, plier, ...

Lorsque toutes les propositions ont été entendues, l'enseignante propose de faire écouter un extrait sonore aux élèves, sur lequel sont enregistrés des bruits de pas sur la neige. Elle leur demande d'écouter attentivement le morceau qui dure 21 secondes et d'essayer de deviner de quoi il s'agit. Les élèves doivent écouter sans parler afin que tout le monde puisse rester concentré.

A la fin de l'extrait, l'enseignante reçoit les propositions des élèves, qui peuvent exprimer leur avis, leur accord ou désaccord. Une seconde écoute peut être proposée, même si la réponse attendue a été donnée.

L'enseignante demande alors aux élèves : "Peut-on essayer d'imiter ce son avec nos feuilles de papier ?" Les propositions sont recueillies. Le groupe se met d'accord pour ne retenir qu'une seule proposition (celle qu'ils devront alors utiliser lors de la lecture de l'album). Lorsque la technique est déterminée, tout le groupe produit le bruitage.

Lors de la dernière phase de l'activité préalable, l'enseignante demande : "Et est-ce qu'on pourrait imiter ce bruit là avec notre bouche ?" Cette phase doit être très rapide. Elle permet de se mettre d'accord sur un bruitage que tous les élèves reconnaîtront comme étant le bruit de pas dans la neige. Lors de la lecture de l'album, l'enseignante remplacera le bruit indiqué par l'onomatopée "ch'krii ch'krii ch'krii" du livre par celle proposée par les élèves afin de garder une cohérence entre ces deux activités. Lors de la lecture, l'enseignante invitera les élèves à produire les bruitages avec le papier grâce à un regard ou un geste.

Lecture du livre :

Première lecture

L'enseignante annonce aux élèves qu'elle va leur lire un album. Elle explique aux élèves qu'elle va lire le livre une première fois sans leur montrer les images. Il va donc falloir bien écouter et essayer de s'imaginer les images dans sa tête. Les feuilles de papier utilisées lors de la phase préalable auront été posées par terre, devant chaque élève. Ils n'ont plus de droit d'y toucher pour l'instant.

La couverture n'est pas montrée aux enfants car elle comporte des indices sur l'histoire. L'enseignante leur lit le titre et commence à lire. L'enseignante procède à la lecture de l'album de manière expressive, avec une voix différente pour chaque personnage.

Après la première lecture, elle laisse les élèves réagir et pose la question "Est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose sur cette histoire ?"

Deuxième lecture

L'enseignante annonce aux élèves qu'elle va procéder à une nouvelle lecture du conte. Les illustrations seront montrées à la fin de chaque double page (sauf pour l'entrée de l'ours dans la moufle : on montrera alors image par image à l'aide d'un cache afin de respecter un dévoilement progressif des événements de l'histoire et garder une cohérence récit - illustration). Cette fois-ci, les élèves vont participer à la lecture du conte avec leur maîtresse. Elle leur explique donc les rôles qu'ils vont tenir : "Lorsque je lirai les "ch'krii ch'krii ch'rii", bruits des pas dans la neige, vous reproduirez le bruitage que l'on vient de choisir (elle demande à un élève de rappeler ce bruitage en utilisant sa feuille de papier). Puis, à la fin de chaque double page, on mimera les animaux qui sont entrés dans la moufle. Je vais vous montrer comment."

L'enseignante montre alors aux élèves le mime qu'elle a choisi pour chaque animal et demande aux élèves de le reproduire avec elle. Pour la souris, les élèves se recroquevillent au sol (ils se mettent en boule) et placent leurs deux mains jointes en pointe devant leur nez pour symboliser le museau pointu. Pour le lièvre, les élèves se lèvent et font trois bonds sur place en plaçant leurs mains levées derrière leur tête pour symboliser les oreilles. Pour le renard, les élèves se lèvent et se passent la langue sur les lèvres en regardant autour d'eux, tout en se frottant les mains l'une contre l'autre. Pour le sanglier, les élèves se mettent à quatre pattes et frottent l'une de leurs mains au sol avec un geste large (pour symboliser l'animal prêt à charger). L'ours n'est pas mimé parce que son apparition ne suit pas le même schéma que celui des autres animaux (il n'entre pas en entier dans la moufle).

L'enseignante commence la deuxième lecture du livre après s'être assurée que tous les élèves ont compris les différentes actions à mener durant celle-ci, et que chacun dispose d'un espace confortable. Son débit de lecture laisse le temps aux élèves de produire les différentes actions aux bons moments. Afin de les aider à suivre, elle peut faire les mimes avec eux. Ainsi, les élèves peuvent prendre appui sur elle s'ils ne se souviennent plus bien des mimes qui correspondent aux différents animaux. Elle prendra soin de maîtriser le temps passé à faire les mimes qui ne doit pas s'éterniser afin de ne pas parasiter la continuité de la lecture de l'album. Pour cela, elle attendra que tous les élèves se soient rassis sur le banc pour montrer l'illustration de la page qui vient d'être lue.

A la fin de la lecture, l'enseignante laisse les élèves réagir et leur demande : "Que se passe-t-il dans cette histoire ?" Elle s'assure ainsi que les élèves ont bien compris l'histoire. Ce temps de verbalisation permet aussi aux élèves de raconter des passages de l'album avec leurs propres mots et de rappeler la chronologie des événements.

2) Annexe 2 : Transcription de l'album *La chèvre biscornue*

Transcription du texte de l'album *La chèvre biscornue* de Christine Kiffer et de Ronan Badel

Dans cet album, à chaque personnage correspond une couleur de police différente lorsqu'il y a du dialogue. Les dialogues sont ici transcrits en italique, comme ils le sont dans le texte d'origine. Des indications sur chaque illustration seront données en caractères gras.

Page 1

Illustration : Un petit lapin court sur un chemin qui s'enfonce dans la forêt. On le voit à travers les arbres.

Il était une fois un pays,
dans ce pays il y avait une forêt,
dans cette forêt il y avait un chemin,
et sur ce chemin un lapin.

Page 2

Un lapin pressé de rentrer chez lui
et de se coucher dans son lit
Il bâille :
- Ahhhh ! Vite mon lit !

Page 3

Illustration : Le lapin sort de derrière un arbre pour aller se cacher derrière un tronc d'arbre tombé à terre. Il tremble. Plusieurs lapins ont été dessinés pour montrer son déplacement et ses attitudes.

Quand lapin arrive à l'entrée de son terrier,

un bruit bizarre le fait sursauter.

Dedans, il y a quelque chose qui bouge,

Quelque chose avec deux yeux rouges.

Page 4

Illustrations : Il y a deux illustrations sur cette page. Sur la première, on voit le terrier du lapin, et à l'intérieur, deux yeux rouges. Sur la seconde, on voit le lapin recroquevillé derrière le tronc d'arbre, les mains devant la bouche en signe de peur.

- *Y'a quelqu'un ?* dit lapin.

Une voix terrible répond :

Je suis la chèvre bicornue,

et j'ai deux cornes très très pointues.

Si tu t'approches, tant pis pour toi,

tu finiras tout raplapla !

Page 5

Illustrations : Il y a deux illustrations sur cette page. Sur la première, on voit un coq, assis sur une souche, qui lit un journal. Le lapin, en arrière plan, lui indique une direction. Sur la seconde illustration, le coq s'est levé et a rejoint le lapin, une aile levée en "garde à vous".

Lapin a peur, il appelle Coq, son voisin :

- *Coq, viens m'aider, il y a une bête dans mon terrier*

et je ne peux pas aller me coucher.

- *Attends, dit Coq, j'veais la chasser !*

Page 6

Illustration : Le coq est devant le terrier du lapin, les ailes près de son bec en porte voix. Le lapin s'est réfugié derrière l'arbre tombé.

Les voilà tous les deux à l'entrée.

Coq claironne :

- *Cocorico ! Sors de là!*

T'es pas chez toi !

La voix terrible répond :

Je suis la chèvre bicornue,

et j'ai deux cornes très très pointues.

Si tu t'approches, tant pis pour toi,

tu finiras tout raplapla !

Page 7

Illustration : Un renard portant des lunettes de soleil est appuyé contre un arbre. Le coq court vers lui, l'air affolé, et le lapin pleure.

Coq a peur et Lapin pleure.

Sur ces entrefaites, Renard pointe sa tête.

- *Renard ! dit Coq, toi t'es malin ! Viens nous aider.*

Lapin ne peut pas aller se coucher !

Il y a une bête dans son terrier !

- *allons-y ! dit Renard.*

Page 8

Illustration : On voit le terrier avec les deux yeux rouges à l'intérieur. Le coq, le renard et le lapin s'enfuient en courant.

Les voilà tous les trois à l'entrée.

Renard chantonne :

- *ohé la bébête !*

Sors de là et j'te donnerai des cacahuètes !

La voix terrible répond :

Je suis la chèvre bicornue,

et j'ai deux cornes très très pointues.

Si tu t'approches, tant pis pour toi,

tu finiras tout raplapla !

Page 9

**Illustration : Le coq, le renard et le lapin sont cachés derrière le tronc d'arbre.
Un ours avance vers le terrier, il a l'air déterminé.**

Renard a peur,

Coq a peur

et Lapin pleure.

Ours, le costaud du coin, passe par là.

- *Une affreuse bête ? Où ça, où ça ?*

dit Ours en montrant ses gros biscotos :

- *Laissez-moi faire ! Poussez-vous, et regardez-moi !*

Page 10

Illustration : L'ours est posté devant le terrier, les genoux fléchis et les bras levés, poings fermés.

Les voilà tous les quatre à l'entrée

Ours hurle :

- *Ouste la bête !*

*Si dans trois secondes t'es pas sortie,
je te transforme en spaghettis !*

La voix terrible répond :

*Je suis la chèvre biscornue,
et j'ai deux cornes très très pointues.*

*Si tu t'approches, tant pis pour toi,
tu finiras tout raplapla !*

Page 11

Illustration : L'ours est maintenant derrière le tronc, les autres animaux en sont sortis. Le lapin regarde vers le sol : une abeille est posée dans l'herbe.

Ours ne fait plus le fier-à-bras : il a peur.

Renard a peur,

Coq a peur
 et Lapin pleure,
 pleure de plus en plus fort.
 - *Mon lit ! Je veux rentrer chez moi.*
 Tout à coup, bzzz !
 Abeille est là, sur le chemin.

Page 12

Illustration : Les animaux sont placés comme sur l'illustration précédente. L'abeille est posée sur le doigt du lapin qui pleure, la main tendue vers son terrier. Les autres animaux rigolent.

- *Bonsoir Lapin, bonsoir les gars,
 qu'est ce qui ne va pas ?*
 - *Il y a une bête dans mon terrier,
 personne n'arrive à la chasser
 et je n'peux pas aller
 m'coucher,*
 dit Lapin.
 - *Moi, je peux essayer ?* demande Abeille.
 Cop, Renard et Ours rigolent.

Page 13

Illustration : L'ours, le renard et le coq rient. Le lapin a l'air triste. L'abeille vole vers le terrier, une patte tendue en avant.

Les voilà tous les cinq à l'entrée.
 Abeille prend son élan
 et fonce tout droit sur Biscornue.

Page 14

Illustration : On voit l'intérieur du terrier du lapin. L'abeille est représentée trois fois afin de montrer ses déplacements et attitudes. Elle pique la chèvre qui a l'air effrayée et tente de lui échapper.

Bzzz ! Elle pique, pique Biscornue !

Bzzz bzzz ! Elle pique les pattes de biscornue !

Bzzz bzzz bzzz ! Elle pique les fesses de Biscornue !

Page 15

Illustration : On voit l'extérieur du terrier. Des objets (une chaise, une carotte, un tableau, une cuiller), volent à l'extérieur du terrier. Le lapin, l'ours, le renard et le coq, devant le terrier, semblent très étonnés.

A l'intérieur, on entend ouille !

On entend aïe !

On entend ouille! aïe ! aïe !

Page 16

Illustration : Même plan qu'à l'illustration précédente. On voit la chèvre sortir en courant, les yeux remplis de larmes. L'abeille sort triomphalement du terrier. Les autres animaux regardent la chèvre, surpris.

Biscornue crie :

- Drapeau blanc, je me rends !

Elle bondit hors du terrier et disparaît dans la forêt.

Page 17

Illustration : Même plan que sur l'illustration précédente, sur une double page. L'ours, le renard et le coq ramassent les objets ayant été propulsés hors du terrier. Le lapin serre la patte de l'abeille. Il arbore un grand sourire.

- Merci Abeille, dit Lapin,

avec un sourire grand jusqu'aux oreilles.

- De rien Lapin, répond Abeille,

tout le plaisir était pour moi !

Maintenant tu vas pouvoir

aller te coucher !

- J'ai plus sommeil, entrez, entrez !

Je vous invite tous à manger ! dit Lapin.

Page 19

Illustration : C'est la nuit, De l'extérieur, on voit le terrier du lapin. La porte et la fenêtre son éclairées. On aperçoit l'ours, le coq et l'abeille qui semblent heureux.

Coq, Renard, Ours, Abeille

et Lapin sont entrés.

Ils ont passé une bonne soirée.

Il paraît que la lumière est restée allumée toute la nuit !

C'est ce qu'on dit.

3) Annexe 3 : Transcription de l'album *La moufle*

Transcription du texte de l'album *La moufle* de Florence Desnouveaux et de Cécile Hudrisier

Dans cet album, à chaque personnage correspond une couleur de police différente lorsqu'il y a du dialogue. Les dialogues sont ici transcrits en italique, comme ils le sont dans le texte d'origine. Des indications sur chaque illustration seront données en caractères gras.

Page 1

Illustration : Dans un paysage enneigé, une moufle rouge est posée par terre.

C'est l'histoire d'une moufle rouge
déposée par le vent sur la neige du chemin.

Page 3

Illustration : Même paysage qu'à la page précédente. Une souris se dirige vers la moufle, une goutte pend à son nez.

ch'krii ch'krii ch'krii

Souris vient à passer par là.

Elle voit la moufle :

- Quelle aubaine ! Une maison de laine !

Y'a quelqu'un ?

Personne ne répond.

- Si y'a personne, c'est pour ma pomme !

Page 4

Souris se faufile et se camoufle dans la moufle.

- Mmmm ! Quelle douceur !

Souris est ravie.

Page 5

Illustration : Même paysage, la moufle est un peu plus grosse. Un lièvre passe et regarde la moufle. Ses oreilles sont ornées de stalactites, une goutte pend à son nez.

ch'krii ch'krii ch'krii

Mais qu'est ce que c'est ?

Souris entend des bruits de pas...

... et une voix :

- *Quelle aubaine ! Une maison de laine !*

Y'a quelqu'un ?

- *Oui ! Y'a moi, Souris !* répond souris

du fond de la moufle. *Et toi, qui es-tu ?*

Page 6

Illustration : C'est l'intérieur de la moufle. La souris est bien installée, le lièvre est en train de passer sa tête à l'intérieur.

- *Je suis lièvre. J'ai froid. Je peux entrer ?*

- *Oui ! Oui !* répond Souris.

Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle, tout contre Souris.

- *Ahhh ! Quel bonheur !* soupirent-ils en chœur.

Maintenant, ils sont deux dans la moufle : Lièvre et Souris.

Page 7

Illustration : A l'intérieur de la moufle, la souris et le lièvre semblent heureux, serrés l'un contre l'autre.

ch'krii ch'krii ch'krii

Encore !

Lièvre et Souris

entendent des bruits de pas...

... et encore une voix :

- *Quelle aubaine !*

Une maison de laine !

Y'a quelqu'un ?

- *Oui ! Oui !*

Y'a nous, Lièvre et Souris !

Et toi, qui es-tu ?

- *Je suis renard.*

Je peux entrer ?

J'ai si froid !

- *Mais viens donc !*

répond Souris.

Page 8

Illustration : Un renard se trouve devant la moufle qui a pris du volume. Ses genoux se rejoignent, des stalactites ornent sa queue, une goutte pend à son nez. Il montre la moufle du doigt.

Renard se faufile et se camoufle dans la moufle, tout contre Lièvre et Souris.

- *Ahhh ! Quelle chaleur !*

soupirent-ils en chœur.

Maintenant, ils sont trois dans la moufle : Renard, Lièvre et Souris.

Page 9

Illustration : Un sanglier se tient devant la moufle qu'on ne voit qu'à moitié. Il a les mains jointes et une goutte pend à son nez.

ch'krii ch'krii ch'krii

Cette fois, Renard, Lièvre et Souris entendent de gros bruits de pas...

... et une grosse voix :

- *Quelle aubaine ! Une maison de laine !*

Y'a quelqu'un ?

- Oui ! Oui ! Y'a nous, Renard, Lièvre et Souris !

Et toi, qui es-tu ?

- Je suis Sanglier. Je suis gelé. Je peux entrer ?

- Bon... d'accord...

il reste un tout petit peu de place, répond Souris.

Sanglier se faufile et se camoufle dans la moufle,
tout contre Renard, Lièvre et Souris.

Page 10

Illustration : On voit la souris, le lièvre, le renard et le sanglier à l'intérieur de la moufle. Ils sont recroquevillés sur eux même et semblent souffrir du manque de place et de la chaleur : une goutte de sueur perle à leur front.

- Ouh ! là là ! Quelle erreur ! soupirent-ils en chœur.

Maintenant, ils sont quatre dans la moufle : Sanglier, Renard, Lièvre et Souris.

Page 11

Illustration : Un gros ours soulève l'ouverture de la moufle pour voir ce qu'il y a dedans. On peut voir la queue du renard et deux pattes du sanglier qui dépassent. La souris passe son buste par un trou dans la moufle et regarde l'ours d'un air mécontent.

ch'krii ch'krii ch'krii

Sanglier, Renard, Lièvre et Souris entendent d'énormes bruits de pas...

Page 12

... et une énorme voix :

- Tiens ! Une maison qui bouge ? Y'a quelqu'un ?

- Oui ! Oui ! Y'a nous, Sanglier, Renard, Lièvre et Souris !

Et toi, qui es-tu ?

- Je suis Ours Potelé. Je peux entrer ?

- *Y'a plus de place !* répond Souris.

- *Ah bon ? Je peux voir ?*

Page 13

Ours Potelé passe sa tête dans la moufle : crr

Pages 13 - 14

Illustrations : Il y a trois illustrations sur cette double page. Sur la première, on voit l'ours qui a passé sa tête dans la moufle. Sur la deuxième, l'ours passe son buste et l'une de ses jambes. Le pouce de la moufle s'est arraché. Sur la troisième, l'ours se retrouve sur le dos, à moitié dans la moufle.

Ours Potelé passe une patte dans la moufle : crrr

Ours Potelé passe une deuxième patte dans la moufle : crrrr

Page 14

Ours Potelé pousse son ventre rebondi

dans la moufle : crrrrr

Ours Potelé pousse tout son corps

dans la moufle : crrrrrr

Mais quand il veut faire entrer le bout de sa queue...

Page 15

Illustration : La moufle s'est déchirée en huit morceaux. Les animaux qui étaient à l'intérieur ont été propulsés par le choc. On ne voit qu'une patte de l'ours, le reste de son corps est hors de l'illustration.

CrrCCCCCrrrrAAC !

La moufle craque !

Sanglier, Renard, Lièvre et Souris

tourneboulent dans la neige.

Page 16

Ils se redressent,
s'ébrouent, se regardent...
Et pffuuuitt ! se dispersent à toute vitesse.

Page 17

Illustration : L'ours est assis, l'air hébété, des débris de moufle se trouvent sur son corps et autour de lui. On peut voir la souris courir sur la ligne d'horizon. Les autres animaux ont disparu.

Quant à Ours Potelé, il reste assis tout hébété sur la moufle éclatée.
- Mais, mais... Qu'est ce qui s'est passé ?

Page 19

Illustration : Au milieu de la page blanche, un cercle laisse voir en gros plan un oiseau qui porte sur sa tête le doigt de la moufle.

C'est comme ci,
c'est comme ça,
le conte finit là !

4) Annexe 4 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 1

Enseignante : C'était quoi l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 1 : ...

Enseignante : Tu ne te souviens pas ?

Elève 1 : *Fait signe que non.*

Enseignante : Est ce que tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 1 : L'a un ours, un renard pi un lapin.

Enseignante : Est ce que tu peux me raconter l'histoire ?

Place les images des personnages sur la table.

Elève 1 : L'avait une chèvre...

Enseignante : Et ensuite ?

Elève 1 : L'a l'abeille...

Enseignante : Et qu'est ce qu'il se passe dans l'histoire ?

Elève 1 : Que l'abeille elle voulait ratatir le lapin.

Enseignante : Qu'est ce qui lui arrive au lapin ?

Elève 1 : Il est parti.

Enseignante : Comment ça se termine, l'histoire ?

Elève 1 : J'me rappelle pu.

Total élève 1, entretien 1 : **26 mots**

5) Annexe 5 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 2

Enseignante : C'était quoi l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 2 : Je sais pas.

Enseignante : Est ce que tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 2 : Je sais pas.

Enseignante : Est ce que tu peux me raconter l'histoire ?

Place les images des personnages sur la table.

Elève 2 : L'a le renard. L'a un ours. Et l'a le lapin. L'a le coq. Et l'a l'abeille.

Enseignante : Et ça c'est qui ? *Montre la chèvre biscornue.*

Elève 2 : Une chèvre.

Enseignante : Qu'est ce qu'il lui arrive au lapin ?

Elève 2 : Bah il... Ben dans son terrier y l'a une chèvre. Il pleure.

Enseignante : D'accord. Et est-ce que tu te souviens de la suite ?

Elève 2 : Non.

Enseignante : Est-ce que tu te souviens de comment se termine l'histoire ?

Elève 2 : Non.

Total élève 2, entretien1 : **38 mots**

6) Annexe 6 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 3

Enseignante : C'était quoi l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 3 : L'a une chèvre. Qui fait peur au lapin et le lapin il arrive pas à dormir.

Enseignante : Est ce que tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 3 : Un lapin. Un coq. Un ours. Une abeille.

Enseignante : Est ce que tu peux me raconter l'histoire ?

Place les images des personnages sur la table.

Elève 3 : Et bah y'avait un chemin et y'avait l'lapin qui courait. Après il, il allait dormir dans sa maison et là il voyait des yeux rouges, et du coup il appelait le coq. Le coq il dit que "Où elle est cette bête, je vais la sacher." Et après il dit "Oh non j'ai peur". Là il app'lait son ami l'ours. Et du coup y venait aller le tuer l'animal mais mais mais sauf que y z'avaient peur tous. Du coup tous les trois y z'allaient voir madame abeille qui allait, et y disaient "Madame abeille, madame abeille, waa, tu veux nous aider parce monsieur lapin il veut, il arrive pas à dormir y'a une bête dans...". Du coup il a dit "J'arrive, j'arrive". Du coup elle arrive dans, piquer la bête. Pique pique pique pique pique pique pique pipi pipi-pique pipi-pique. *Elle continue jusqu'à ce que je lui demande la suite.* La bête elle sauuuute, elle a des p'tits boutons. Le renard lui il veut cha... ch... cha-cher le lapin. Du coup lui y dit "Nan nan nous... Bon maintenant vous pouvez... tu peux aller dormir". "Nan j'veux vous inviter, j'ai pus sommeil". Et du coup le loup, lui y serchait y serchait y serchait y serchait y cherchait y cherchait y cherchait y cherchait y cherchait pour all... mais il les trouvait pas. Euh ! le renard.

Enseignante : Qu'est ce qu'il lui arrive au début le lapin ?

Elève 3 : Il est content.

Enseignante : Et comment ça se termine ?

Elève 3 : Euh, je sais pu. Pas bien. Il faisait le midi.

Total élève 3, entretien 1 : **267 mots**

7) Annexe 7 : Transcription de l'entretien 1 avec l'élève 4

Enseignante : C'était quoi l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 4 : J'me souviens pu.

Enseignante : Est ce que tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 4 : Euh L'avait l'ours, le lapin qu'était fatigué, l'avait eum la poule, le renard, le méchant. Le méchant il était dans le terrier du petit lapin. L'abeille elle a piqué aux fesses, à les jambes, et aussi à... Et après il est sorti. Bah Anna elle fait une plus grande tour que vous (*elle parle à des élèves*).

Enseignante : Est ce que tu peux me raconter l'histoire ?

Place les images des personnages sur la table.

Elève 4 : En fait le lapin il est fatigué et puis il ren... il voulait rentrer chez lui mais la bête elle était dans le terrier. Donc il appellera le coq. Cocorico ! Et après le coq c'était l'ours ou le renard. Ou la... L'ours ! Ah non c'était le renard après ! Après il a appelé le renard et après l'ours. Et après l'abeille elle est passée. Pique pique pique à l'ours. Au méchant. En fait il dit "A trois si tu sors pas, je te transforme en spaghetti ! euh spaghatti, non s.. bon voilà. C'est nul ils ont détruit notre tour ! (*parle des élèves de la classe*) Je lui demande de continuer. Et après l'abeille elle est venue et elle a piqué le méchant. Et après voilà, il est r'parti en courant avec des boutons.

Enseignante : Qu'est ce qu'il lui arrive au lapin ?

Elève 4 : Euh, et après il était allé au lit. Il s'est couché, et il les a habités, et après donc il, la lumière elle restait toute la nuit. Allumée.

Enseignante : Comment ça se termine l'histoire ?

Elève 4 : Et après je sais plus. La lumière, elle reste allumée !

Total élève 4, entretien 1 : **201 mots**

8) Annexe 8 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 1

Enseignante : Tu te souviens de l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 1 : Non.

Enseignante : Est ce que tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 1 : L'a un écureuil, l'a un ours et... La souris.

Enseignante : Est ce que tu peux me raconter l'histoire ?

Place les images des personnages sur la table.

Elève 1 : La moufle elle avait explosé. Je m'en rappelle pas.

Enseignante : Qu'est ce qu'il lui arrive à la souris ?

Elève 1 : ...

Enseignante : Est ce que tu te souviens comment se termine l'histoire ?

Elève 1 : La moufle elle explosait.

Total élève 1, entretien 2 : **23 mots**

9) Annexe 9 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 2

Enseignante : Tu te souviens de l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 2 : Nan.

Enseignante : Est ce que tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 2 : La souris. Le sanglier, le renard, l'ours, et je sais pas le dernier.

Enseignante : Est ce que tu peux me raconter l'histoire ?

Place les images des personnages sur la table.

Elève 2 : Y'avait la souris, le sanglier, le lièvre, l'ours, le renard. Et après elle va s'claquer. Le gant. Parce que l'ours était trop gros. Et c'était tout détruit.

Enseignante : Qu'est ce qu'il lui arrive à la souris ?

Elève 2 : Elle est pas contente par' que elle a froid.

Enseignante : Comment se termine l'histoire ?

Elève 2 : Euh je sais pas. *Je lui montre la moufle et lui demande ce qu'il lui arrive.* Et bah elle s'est arrachée parce que il avait l'ours. Et que l'ours il a mis la patte dans..; là d'dans, et après il s'est mis dedans et il s'éclate. Et la tête. Et la patte dedans.

Total élève 2, entretien 2 : **91 mots**

10) Annexe 10 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 3

Enseignante : C'était quoi l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 3 : Je sais pas.

Enseignante : Tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 3 : La souris, l'ours, euh, le renard, le lapin, et je me rappelle pus... Ah oui le cochon d'inde !

Enseignante : Tu peux me rappeler l'histoire ?

Pose les personnages devant elle.

Elève 3 : En fait la souris elle était dans le chemin, elle entend, elle avait vu le moufle, et du coup elle est rentrée dedans. Après elle entend crr crr crr crr crr crr crr crr, et c'était le lapin. Et y disait "Oh ! un moufle !" Du coup lui il a dit "Qui est dedans ?" "C'est moi, Souris !" Et bah il est rentré dans le moufle. *(Elle fait jouer les personnages avec le matériel et prends des voix différentes pour les personnages)* Après y z'entend le lapin et la souris y z'entendaient crr crr crr crr, et c'était le renard. Et y disait "Oh un moufle !" Et du coup y rentrait dedans, y rentrait dedans, et oh ! "Qui est dedans ?" "C'est nous ! C'est, c'est, c', c'est, c'est Souris et Lapin !" "J'peux rentrer ?" "Ouiiiii !" . Après, le cochon, y disait *(prend une grosse voix)* "Oh un moufle ! Y'a quelqu'un ?" "Oui y'a, y'a Souris, y'a, y'a Lapin et y'a Renard !" "J'peux rentrer ? J'suis tout glacé !" "Y'a pus, y'a plus, y'a une petite place !" "D'accord je vais aller. Voilà !" "Ca va mieux ?" "Oui." Là y z'entendaient crr crr crr crr. Et là y disaient "C'est qui ?" "C'est, c', je suis un ours, j'peux rentrer ?" "Y'a pu de place" "Ah bon, on va voir ça ! ... Moi j'vais aller là." Il rentre sa tête, son corps, et il rentre ses jambes, et il rentre sa p'tite queue et crrraa pfiou pou. C'est pas, c'est fini.

Enseignante : Qu'est ce qui lui arrive à la souris ?

Elève 3 : A la souris ? Elle fait sa crotte crotte.

Enseignante : Comment ça se termine l'histoire ?

Elève 3 : Quand quand quand le l'ours y s'assit et y disait "Qu'est ce qui s'est passé ?" Et l'a l'oiseau y, y l'a, y l'a trouvé le p'tit bout qu'était là. Et du coup il s'en servait en chapeauuu !

Total élève 3, entretien 2 : **314 mots**

11) Annexe 11 : Transcription de l'entretien 2 avec l'élève 4

Enseignante : C'était quoi l'histoire que je vous ai racontée ce matin ?

Elève 4 : Euh... J'm'en souviens pu.

Enseignante : Est-ce que tu peux me dire qui sont les personnages ?

Elève 4 : L'a le lapin, le renard, la souris, l'ours, euh... après je sais pu.

Enseignante : Est-ce que tu peux me raconter l'histoire ?

Elève 4 : La souris elle arrivait et e.. è rentrait dedans. Et après, après la souris, c'est le lapin. Il arrivait, et dit "L'a quelqu'un ?" Répond la souris "L'.. L'a la souris." Elle entendait cric cric cric cric. Après, l'a le renard il arrive et puis ils entendent encore cric cric, et puis il demande "L'a quelqu'un ?" et on entend "L'a moi, la souris, et le lapin." Après le... après l'ours il arriva il lui d'mande "Y'a quelqu'un ?" Ah nan c'est le sanglier ! "Y'a quelq'un ?" puis répond la voix : "L'a le, l'a la sour... L'a le renard, moi la souris, et le lapin" "Est-c'que y'a encore de la place ?" demanda, il demanda. "L'a encore une toute petite place". Y rentra dans la moufle, et y z'entendra des graaands bruits, et c'est l'ours. Il demanda (*elle prend une grosse voix*) "L'a quelqu'un ?" Et après la moufle elle, il rentre tout son corps et puis la moufle PAN ! (*elle agite les images des personnages et de la moufle*) Tombé. Ca a explosé parce que en fait il a rentré sa queue et après ça a explosé.

Enseignante : Qu'est ce qu'il lui arrive à la souris ?

Elève 4 : La souris, ye sais... Bah elle rentre dans la moufle. En fait les autres y roulent après.

Enseignante : Comment elle se termine l'histoire ?

Elève 4 : L'oiseau il était pas, l'oiseau il était content pa'ce que le doigt d'la moufle et bah y, c'était son chapeau.

Total élève 4, entretien 2 : **230 mots**