



**HAL**  
open science

## La reformulation au cycle 1

Mathilde Fournier

► **To cite this version:**

| Mathilde Fournier. La reformulation au cycle 1. Education. 2016. dumas-01412192

**HAL Id: dumas-01412192**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412192>**

Submitted on 8 Dec 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.

# **La reformulation au cycle 1**

**Mathilde Fournier**

**Sous la direction de Annette Schmehl-Postai**

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation  
Mention Enseignement Premier Degré**

# **La reformulation au cycle 1**

**Mathilde Fournier**

**Sous la direction de Annette Schmehl-Postai**

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation  
Mention Enseignement Premier Degré**

## **Remerciements**

Je souhaiterais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Madame Annette Schmehl-Postaï, qui a su me guider dans ma réflexion.

Elle m'a fourni de nombreux conseils m'aidant à me poser les bonnes questions. Son accompagnement précieux m'a permis d'approfondir mon analyse sur le concept clé qu'est la reformulation.

J'aimerais également remercier chaleureusement l'enseignant qui a accepté de mener une séance consacrée à la reformulation d'albums dans sa classe de grande section de maternelle.

J'ai pu enregistrer ses élèves et il a répondu à des questions plus pointues survenues au moment de l'analyse du corpus. Son expérience professionnelle a été d'une grande aide pour mener à bien cette étude.

## Table des matières

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>2. L'ACQUISITION DU LANGAGE AU CYCLE 1 À TRAVERS LA REFORMULATION DE RÉCITS</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Le langage et son acquisition</b>	<b>8</b>
2.1.1 Qu'est-ce que le langage?.....	8
<b>2.2 L'acquisition du langage à l'école</b>	<b>11</b>
2.2.1 Le langage dans les nouveaux programmes de l'école maternelle .....	11
2.2.2 Le rôle du maître .....	13
<b>2.3 Le concept de reformulation</b>	<b>15</b>
2.3.1 Définition de la reformulation .....	15
2.3.2 Typologie des reformulations .....	16
<b>3. PRÉSENTATION DU CORPUS</b>	<b>19</b>
<b>3.1 La méthodologie</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Présentation du texte de l'album</b>	<b>20</b>
<b>4. ANALYSE DES RAPPELS DE RÉCIT PAR DES ÉLÈVES DE CYCLE 1</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Analyse quantitative</b>	<b>23</b>
4.1.1 Remarques générales sur l'ensemble du corpus .....	23
4.1.2 La longueur des énoncés des élèves .....	24
4.1.3 La longueur des énoncés du maître .....	26
4.1.4 Les interventions du maître .....	27
<b>4.2 Analyse qualitative</b>	<b>38</b>
4.2.1 Les séquences .....	38
4.2.2 La complexité des phrases .....	41
4.2.3 Les temps employés .....	47
4.2.4 La distanciation entre le récit produit par l'élève et l'album.....	49
4.2.5 Les reformulations utilisées par les élèves .....	51

<b>5. CONCLUSION</b>	<b>56</b>
<b>6. BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAFIE</b>	<b>59</b>
<b>7. ANNEXES</b>	<b>61</b>
<b>Annexe 1 : L'album « La tétine de Nina », de Christine Naumann-Villemin</b>	<b>61</b>
<b>Annexe 2 : Retranscription des enregistrements</b>	<b>65</b>
<b>Annexe 3 : Grille d'analyse de l'album « La tétine de Nina »</b>	<b>88</b>
<b>Annexe 4 : Le texte-source découpé en séquences</b>	<b>90</b>
<b>Annexe 5 : Les différents types d'intervention du maître pour chaque élève</b>	<b>91</b>
<b>Annexe 6 : Les temps employés par les élèves</b>	<b>99</b>
<b>Annexe 7 : Les reformulations des six élèves représentatifs de la classe</b>	<b>100</b>
<b>Annexe 8 : Classement des reformulations employées par les élèves</b>	<b>109</b>

## 1. Introduction

A l'école maternelle, la priorité est donnée à l'apprentissage du langage. Ce dernier est au centre des nouveaux programmes parus en mars 2015 et appliqués dès la rentrée de septembre.

En effet, il correspond au premier des cinq domaines d'apprentissages, nommé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce domaine englobe à la fois le langage oral et le langage écrit. Il est précisé qu'à la fin de l'école maternelle, les élèves seront capables de pratiquer divers usages du langage et notamment de raconter et d'évoquer. Ces deux compétences peuvent se travailler à travers les albums de littérature jeunesse. Les élèves devront alors être capables de reformuler un récit entendu. Le langage oral, bien que fondamental en maternelle, est aussi au coeur des programmes de l'école élémentaire. Il correspond d'ailleurs au premier pilier du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, à atteindre par les élèves.

Après m'être aperçue, en début d'année scolaire, dans ma classe de petite et moyenne sections de maternelle, que la restitution d'une histoire connue n'allait pas de soi pour tous les élèves, j'ai décidé d'en faire le coeur de mon travail de recherche. Il m'a semblé intéressant d'identifier les procédures utilisées par des élèves de maternelle pour reformuler un récit et de voir dans quelle mesure cette capacité de reformulation aide les élèves à progresser dans la maîtrise du langage oral. De plus, je me demande quel est le rôle du maître dans l'acquisition de la capacité de reformulation.

Ainsi, ce mémoire aura pour objet d'essayer d'identifier les différentes procédures que peuvent employer les élèves pour reformuler une histoire connue. Il tentera de mettre en évidence le niveau de développement du langage attendant aux reformulations utilisées.

Dans un premier temps, je définirai ce qu'est le langage et comment les enfants l'acquièrent. Puis, j'exposerai le rôle de l'école et notamment du maître dans l'acquisition du langage. Enfin, je définirai le concept de reformulation et en présenterai une typologie.

Dans un second temps, je décrirai la situation de rappel de récit que j'ai pu observer : après la présentation de la méthodologie employée, il s'agira d'analyser l'album utilisé durant la séance.

Dans un troisième temps, j'analyserai les données recueillies à travers plusieurs catégories : une analyse quantitative portant sur les énoncés des élèves mais aussi du maître, puis une analyse qualitative abordant la segmentation de l'histoire en plusieurs séquences et sa restitution, la complexité des phrases employées par les élèves, les temps utilisés, la distanciation entre le récit produit par l'élève et l'album et enfin les différents types de reformulations utilisées.



## 2. L'acquisition du langage au cycle 1 à travers la reformulation de récits

### 2.1 Le langage et son acquisition

#### 2.1.1 Qu'est-ce que le langage?

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit le langage comme la

Faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue<sup>1</sup>.

Cela rejoint la définition donnée par Ferdinand de Saussure<sup>2</sup> en 1931 : le langage est la faculté propre à l'homme d'exprimer ou de communiquer sa pensée par un système de signes vocaux (langage oral) ou de signes graphiques (langage écrit).

Saussure insiste d'ailleurs sur la différence entre *langue* et *langage*. Ainsi, il explique :

Pour nous elle [la langue] ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus.<sup>3</sup>

Le langage, quant à lui, est une fonction humaine donnée à tout être humain.

Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul précisent, dans *La grammaire méthodique du français* :

Les langues sont des moyens de communication intersubjectifs et ce que l'on appelle langage n'est autre que la faculté, proprement humaine et liée à des aptitudes cognitives biologiquement déterminées, d'apprendre et d'utiliser les systèmes symboliques que sont les langues.<sup>4</sup>

Saussure ajoute d'ailleurs que le langage a un côté individuel et un côté social et que l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre.

Ainsi, *langue* et *langage* sont deux concepts différents. Le premier représente le système de signes vocaux ou graphiques, le second est la faculté à travers laquelle les humains s'expriment.

C'est donc bien le langage que l'école tend à développer.

---

<sup>1</sup> CNRTL, <http://www.cnrtl.fr/definition/langage>

<sup>2</sup> F. DE SAUSSURE, 1916, p. 25-26.

<sup>3</sup> F. DE SAUSSURE, 1916, p. 25.

<sup>4</sup> M. RIEGEL, J.C PELLAT, R. RIOUL, 2009, p. 2.

Cela rejoint les instructions officielles puisque le document *Le langage à l'école maternelle*<sup>5</sup> nous informe qu'

[en] situation scolaire, le langage correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire) qu'elles soient effectuées par les enfants eux-mêmes ou par l'intermédiaire de l'enseignante ou de l'enseignant.

Ainsi, à l'école, les élèves sont placés à la fois en situation de réception : ils écoutent, lisent ; de production : ils parlent ou écrivent et enfin en situation d'interaction : ils échangent.

### 2.1.2 L'acquisition du langage chez les jeunes enfants

L'acquisition du langage est propre à chaque enfant. Le rôle de la famille et de l'école est très largement mis en avant par les chercheurs.

D'après Laurence Lentin<sup>6</sup>, les enfants acquièrent le langage auprès de leur entourage, dès lors qu'ils sont en situation de réception et de production. Elle insiste fortement sur le rôle de la société — mère, famille et groupe — dans l'apprentissage du langage.

Cela rejoint Agnès Florin<sup>7</sup> qui rend compte du développement du langage chez l'enfant. Elle indique, en effet, que celui-ci commence par la socialisation : l'apprentissage du langage commence bien avant la restitution des premiers mots, à la fin de la première année. Les mois précédant le premier anniversaire d'un enfant est crucial : l'enfant apprend à communiquer avec son entourage, développe sa compréhension du monde et du langage oral. Ainsi, la socialisation permettrait de développer le langage. L'inverse est aussi valable.

En effet, Piaget<sup>8</sup>, en 1964, a pointé le fait qu'avec le langage, la socialisation se développe. Selon lui, avec le langage, les conduites sont modifiées sous leur aspect affectif et intellectuel. L'enfant devient capable de restituer des actions passées et de verbaliser des actions futures. Ainsi, trois conséquences sont visibles sur le développement mental. Tout d'abord, un échange et une communication continue entre les individus est possible : c'est le début de la socialisation de l'action. C'est ainsi que Piaget met en évidence le rôle important de l'imitation dans la communication. Après l'imitation sensori-motrice chez les nourrissons, l'enfant imitera

---

<sup>5</sup> CNDP-CRDP, 2011, p. 5.

<sup>6</sup> Cf. L. LENTIN, 1982, p. 10.

<sup>7</sup> Cf. A. FLORIN, 1999.

<sup>8</sup> Cf. J. PIAGET, 1964, p. 11-12.

progressivement les sons, puis les mots-phrases pour finalement utiliser une imitation réfléchie vers sept ans.

De même, on note une apparition de la pensée : la parole s'intériorise. L'intelligence, d'abord sensori-motrice, se prolonge ensuite en pensée, sous l'influence du langage et de la socialisation. L'enfant peut alors raconter des faits passés et anticiper des faits futurs. C'est le développement du langage d'évocation.

Enfin, l'action s'intériorise aussi : des images et expériences mentales se créent. Alors qu'avant sept ans, l'enfant verra le monde selon son propre point de vue, il s'ouvrira ensuite aux points de vue des autres. Véronique Boiron<sup>9</sup> explique comment construire les images mentales à travers la littérature de jeunesse : il s'agit, en premier lieu, d'apporter des savoirs à l'enfant en lisant des albums en montrant les illustrations. Puis, de les lire sans montrer les illustrations : l'enfant sera alors capable de restituer les apports et de construire des images mentales.

Agnès Florin<sup>10</sup> insiste également sur le rôle incontestable de l'entourage dans le développement langagier. Ainsi, elle affirme que :

Au cours de la première année, les enfants apprennent à communiquer avec leur entourage, ils développent leur compréhension du monde et du langage oral, et ils commencent à s'exprimer vocalement, puis par des approximations de mots, avant les mots proprement dits. Le répertoire va se développer à partir de la deuxième année, lentement tout d'abord pour les cinquante premiers mots, puis sous forme d'explosion verbale.

Ainsi, elle met en évidence le fait que, d'abord, l'accroissement du lexique est lent : il faut compter cinq ou six mois à partir de l'émission du premier mot pour que l'enfant atteigne un répertoire de cinquante mots. Puis, il devient rapide : entre deux et six ans, le répertoire lexical augmente de 20 à 2500 mots, en règle générale : soit un à deux mots nouveaux par jour.

Elle ajoute que l'âge d'apparition des premiers mots et, le rythme de développement du lexique varient d'un enfant à un autre selon son milieu culturel et social, son rang dans la fratrie mais aussi son tempérament.

Mais, acquérir le langage ne se résume pas à développer du lexique. En effet, les travaux effectués par Martinot<sup>11</sup> nous amènent à penser que l'enfant acquiert le langage dès lors qu'il est capable de transformer ce qu'il entend, lorsqu'un adulte s'adresse à lui ou d'autres, et non pas uniquement

---

<sup>9</sup> Cf V. BOIRON, 2012, p. 10.

<sup>10</sup> Cf. A. FLORIN, 2010, p. 4-7.

<sup>11</sup> Cf. C. MARTINOT, 2000 : p. 5.

parce qu'il répète ce qu'il entend. L'acquisition du langage résulterait donc de la capacité de l'enfant à reformuler ce qu'il entend. Elle rappelle que les enfants acquièrent d'abord la langue par imitations et répétitions.

Martinot<sup>12</sup> postule également qu'entre 5 et 11 ans, l'enfant atteint le premier stade d'acquisition du langage ce qui correspond à la reprise fidèle de l'énoncé qui lui est adressé. Puis, un second stade apparaît : l'enfant modifie quelques formes. Enfin, la dernière phase est celle des paraphrases sémantiques : elle en déduit que l'enfant comprend alors l'énoncé qu'on lui propose et dispose d'un stock lexical et syntaxique conséquent.

Ainsi, la reformulation correspondrait, en général, à un stade d'acquisition du langage plus élevé que la simple répétition car c'est l'illustration de la compréhension fine du discours qui lui est adressé.

## 2.2 L'acquisition du langage à l'école

### 2.2.1 Le langage dans les nouveaux programmes de l'école maternelle

Le développement du langage est un objectif fondamental de la maternelle. Il se développe naturellement auprès de la famille mais fait aussi partie d'un apprentissage spécifique à l'école. A l'école, l'enfant apprend le langage scolaire qui lui permettra d'argumenter, de réfléchir, de décrire, de résumer. C'est ce qu'explique Véronique Boiron.<sup>13</sup>

Les nouveaux programmes de la maternelle, parus au Bulletin Officiel Spécial du 26 mars 2015<sup>14</sup>, le réaffirment. Dans la composante *L'oral*, ils indiquent que :

L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire.

Le concept de reformulation est présenté dans le domaine nommé : *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* et plus particulièrement dans le sous-domaine « Echanger et réfléchir avec les autres ».

---

<sup>12</sup> Cf C. MARTINOT, 2011, p. 119.

<sup>13</sup> Cf V. BOIRON, 2012.

<sup>14</sup> Cf. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, 2015, p. 6.

Ainsi, les programmes expliquent :

L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe...). Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres.<sup>15</sup>

Afin de travailler la reformulation et le langage d'évocation, les professeurs des écoles prennent régulièrement appui sur l'album de littérature jeunesse.

Véronique Boiron met en évidence plusieurs pré-requis nécessaires à la compréhension de récits et à l'acquisition du langage chez les élèves de maternelle. Ainsi, elle pointe l'importance de la lecture dramatisée des albums. Tout d'abord, elle indique que cela permet de prendre en charge les difficultés du texte écrit. Elle explique :

Les manières de lire sont des manières de parler le texte pour les élèves, de dire aux apprentis lecteurs ce que le texte ne dit pas explicitement, en particulier les pensées des personnages, leurs émotions et leurs affects.<sup>16</sup>

Par conséquent, l'enseignant se doit de mettre en exergue l'implicite présent dans les albums de littérature de jeunesse.

De même, dramatiser la lecture, c'est aider les élèves à entrer dans le récit. Effectuer des pauses permettra de mettre en exergue certains éléments du texte comme les personnages, le cadre ou encore le genre narratif.

Bien que fondamentale à l'école maternelle, la capacité à raconter une histoire connue pourrait être très différente d'un enfant à un autre. Elle dépend en effet du milieu familial mais aussi des stratégies employées par les maitres d'école.

---

<sup>15</sup> MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, 2015, p. 8.

<sup>16</sup> V. BOIRON, 2010, p. 105.

### 2.2.2 Le rôle du maître

Le maître a un rôle important dans l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Les programmes de la maternelle le pointent, quand ils indiquent :

L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés.<sup>17</sup>

Jérôme Bruner met également en évidence le rôle incontestable du maître dans l'acquisition du langage. Tout d'abord, il insiste sur la relation de tutelle et le processus d'étaillage.

Ainsi, il indique que, pour acquérir des savoir-faire et compétences, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant. L'adulte, dans le cadre de l'école, le maître, soutient l'enfant en prenant en charge les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant. L'étaillage consiste à

prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme.<sup>18</sup>

L'étaillage se met en place dans tous les domaines, y compris l'acquisition du langage.

Cette notion est liée au concept développé par Vygotsky<sup>19</sup>, la Zone Proximale de Développement.

Ce dernier distingue deux situations : celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités et celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Entre ces deux situations se situe la "Zone Proximale de Développement" (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui d'une tierce personne.

Bruner a alors défini 6 fonctions de l'étaillage<sup>20</sup> :

- l'enrôlement : le tuteur suscite l'intérêt et l'adhésion de son partenaire dans la tâche qu'il lui propose

---

<sup>17</sup> MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, 2015, p. 7.

<sup>18</sup> J. BRUNER, 1998, p. 261.

<sup>19</sup> Cf. L.E.V VYGOTSKY, cité depuis MEIRIEU, [http://www.meirieu.com/COURS/M1/M1\\_DOC004.pdf](http://www.meirieu.com/COURS/M1/M1_DOC004.pdf)

<sup>20</sup> Cf. J. BRUNER, 1998, p. 277-278.

- la réduction des degrés de liberté : le tuteur simplifie la tâche, réduit le nombre d'étapes nécessaires pour atteindre la finalité de la tâche
- le maintien de l'orientation : le tuteur évite que l'enfant ne s'éloigne du but de la tâche
- la signalisation des caractéristiques déterminantes : l'adulte souligne les caractéristiques de la tâche qui sont déterminantes
- le contrôle de la frustration : il s'agit de faire en sorte que l'erreur ne soit pas source de frustration ou de sentiment d'échec mais à contrario que l'enfant les accepte
- la démonstration ou présentation de modèles : l'adulte propose une solution, en espérant que l'enfant l'imité

Bruner met également en exergue, dans ses travaux concernant l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, la place déterminante de l'imitation. Il a mis en évidence l'importance des jeux routiniers du type « coucou le voilà ».

Il parle alors de scénario qu'il définit comme tel :

Un scénario est un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. Ils finissent par être des exercices très familiers et routiniers dans l'interaction de l'enfant avec le monde social »<sup>21</sup>

Il explique que les scénarios se complexifient au fur et à mesure que le langage se développe.

Le maître peut alors avoir recours, avec ses élèves, à la mise en place de scénarios, tout comme les parents en mettent en oeuvre avec leur enfant. Jouer un personnage, attribuer des rôles est un moyen pour l'enfant de se sentir en confiance et pour le maître de se concentrer sur les acquisitions langagières.

---

<sup>21</sup> J. BRUNER, 1998, p. 111.

## 2.3 Le concept de reformulation

### 2.3.1 Définition de la reformulation

Au cours d'études linguistiques, des chercheurs ont tenté de définir les concepts de reformulation et de paraphrase.

En 1982, Catherine Fuchs<sup>22</sup> a d'abord tenté de définir la paraphrase :

On a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une paraphrase d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y reformule le contenu de X, autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de dire la même chose.

E. Gülich et T. Kotschi, peu après, ont donné la définition suivante du concept de reformulation, en se basant sur les apports de Fuchs :

La reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de la reformulation<sup>23</sup>.

Ce dernier peut être un marqueur verbal comme *c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes* etc ou un marqueur prolique tels que l'intonation, l'accentuation, le débit, les hésitations, les pauses et l'intensité de la voix. Ils ajoutent que dans certains cas, les marqueurs de reformulation sont inexistants, bien qu'il y ait une relation paraphrastique entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur. Ainsi, ces derniers ne semblent pas nécessaires pour avoir un énoncé reformulé. C'est d'ailleurs ce que confirment Martinot, Bouchard et Parpette et Vion.<sup>24</sup>

Martinot, quant à elle, a défini la reformulation comme tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, reconnaissable par une similitude de contenu et/ou de forme par rapport à l'énoncé-source.<sup>25</sup> Les énoncés reformulés peuvent donc être très proches de l'énoncé-source tout comme certains éléments peuvent différer. Vion a le même point de vue que Martinot puisqu'il définit la reformulation comme une « reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus ».<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> C. FUCHS, 1982, p. 7.

<sup>23</sup> E. GÜLICH et T. KOTSCHI, 1987, p. 30.

<sup>24</sup> C. MARTINOT, BOUCHARD, PARPETTE (2008), VION (1992), cités depuis C. MARTINOT, 2000, p. 95.

<sup>25</sup> Cf. C. MARTINOT, 2010, p. 64.

<sup>26</sup> VION cité depuis C. MARTINOT, 2011, p. 2.

Pour Grossman<sup>27</sup> il existe trois fonctions de la reformulation. La première est la fonction explicative et interprétative : un locuteur résume ou précise les propos de son interlocuteur, ou les siens, afin de s'assurer de ce qu'il veut dire. La seconde est la fonction argumentative et polémique. Cette fois-ci, l'objectif est de corriger, nuancer, d'infirmer ou encore de se rétracter. Enfin, la troisième et dernière fonction de la reformulation est la fonction heuristique : illustrer ce que dit l'autre ou exemplifier ses propres propos, dans le but d'inférer des principes généraux.

Jaubert et Rebière<sup>28</sup>, en 2001, ont également dégagé trois fonctions de la reformulation dans l'interaction orale. La première consiste à ancrer l'objet de discours, la seconde à co-construire un contexte et la dernière à co-construire un objet de discours.

### 2.3.2 Typologie des reformulations

Selon Gülich et Kotschi<sup>29</sup>, il existe deux types de reformulations : l'autoreformulation, lorsque le locuteur procède à une reformulation de son propre discours et l'hétéroreformulation, lorsque le locuteur reformule l'énoncé de l'autre.

Dans les interactions de type maître-élève, les hétéroreformulations sont présentes lorsque le maître est en situation d'étayage. Les autoreformulations sont également présentes si l'élève se corrige lui-même.

Ils vont d'ailleurs plus loin en distinguant trois sous-catégories de reformulations, à savoir la paraphrase, la correction ainsi que le rephrasage.

Selon leur modèle, la paraphrase est composée de deux énoncés ayant une équivalence sémantique. Parmi les paraphrases, on distingue l'expansion, la réduction ou la variation.

Dans le cas de l'expansion, l'énoncé reformulateur est plus étendu que l'énoncé-source. S'il y a présence d'un trait définitoire, alors on parle d'explication définitoire. S'il y a apport d'aspects supplémentaires dans l'énoncé reformulateur, alors on parle d'exemplification.

Dans le cas de la réduction, l'énoncé reformulateur est plus réduit que l'énoncé-source. S'il y a présence d'un trait définitoire dans l'énoncé-source, alors on parle de dénomination. Si l'énoncé reformulateur est plus réduit que l'énoncé-source, alors on parle de résumé.

---

<sup>27</sup> Cf. GROSSMAN (1995-1997), cité d'après C. GARCIA-DEBANC, 2008, p. 193.

<sup>28</sup> Cf. M. JAUBERT et M. REBIERE, 2001, p. 81-110.

<sup>29</sup> Cf. E. GÜLICH et T. KOTSCHI, 1987, cités d'après GARCIA-DEBANC, 2008, p. 195-196.

Dans le cas de la variation, il s'agit simplement des reformulations qui ne sont ni des expansions ni des réductions.

Pour Güllich et Kotschi, la correction désigne la substitution à un énoncé considéré comme fautif, d'un autre énoncé. Ainsi, l'énoncé-source se trouve partiellement ou totalement annulé par l'énoncé reformulateur.

Enfin, ils définissent le rephrasage comme étant « la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé ».<sup>30</sup>

De manière plus concise, Martinot, quant à elle, distingue plusieurs types de reformulations : la répétition, stricte ou approximative, la reformulation avec modification de sens et enfin la reformulation paraphrastique. Martinot affine cette dernière catégorie en distinguant les paraphrases sémantiques, formelles, définitoires et explicatives.

---

<sup>30</sup> E. GÜLICH et T. KOTSCHI, 1987, cités d'après GARCIA-DEBANC, 2008, p. 196.



### 3. Présentation du corpus

#### 3.1 La méthodologie

Le corpus est constitué de dix-sept enregistrements audio d'élèves d'une classe de grande section de maternelle, au sein d'une école urbaine. Les élèves étaient encadrés par un enseignant expérimenté. Les séances se sont déroulées en début d'après-midi, aux mois de décembre et de janvier. Chaque enregistrement a duré entre deux et six minutes.

La méthodologie a été la suivante. Après une lecture collective de l'album *La tétine de Nina*<sup>31</sup> de Christine Naumann-Villemin par le maître lui-même, celui-ci appelait les élèves individuellement à le rejoindre dans la salle de jeux, située à côté de la salle de classe, afin qu'aucun bruit ne puisse parasiter la séance.

Cet album était déjà connu des élèves, le maître l'ayant déjà lu ou raconté plusieurs fois les semaines précédentes. Cependant, aucune exploitation spécifique n'avait été menée, au cours d'ateliers de langage, par exemple. Il a donc procédé de la même manière que Martinot. En effet, cette dernière, dans son étude nommée *Etude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans* (2000), explique sa méthodologie :

Le texte source est un conte finnois intitulé *La pauvre grenouille* (...). Immédiatement à la suite de l'audition individuelle du conte, chaque enfant doit le restituer, c'est-à-dire raconter à son tour la même histoire.<sup>32</sup>

La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Tout à l'heure, j'ai lu de nouveau l'album *La tétine de Nina*, que tu connais bien, à toute la classe. J'aimerais que cette fois-ci, ce soit toi qui racontes l'histoire. Je vais tenir l'album et tourner les pages et pendant ce temps, toi, tu racontes l'histoire ». Le maître a procédé ainsi pour la seconde moitié des élèves. Pour la première moitié, c'est l'élève lui-même qui tenait l'album. Nous avons fait le choix de modifier la méthodologie pour le second groupe, nous rendant compte qu'il était compliqué pour les élèves à la fois de raconter l'histoire mais aussi de tenir l'album.

Le maître, pendant la restitution individuelle, restait en retrait : l'objectif était de voir si l'élève était capable de raconter une histoire connue en s'aidant des illustrations. Si l'élève se sentait en

---

<sup>31</sup> Cf annexe 1.

<sup>32</sup> C. MARTINOT, 2000, p. 98.

difficulté, il n'hésitait cependant pas à relancer ou à l'encourager, engageant alors une relation de tutelle.

L'ensemble des élèves de grande section de cette classe, classe à double niveau moyenne section-grande section, a été enregistré, soit dix-sept élèves. Les retranscriptions des enregistrements audio sont disponibles en annexes, classées par ordre alphabétique des prénoms des élèves.<sup>33</sup> Le P indiqué dans la colonne de droite signifie que le maître ou l'élève tourne la page de l'album. Le M correspond à maître.

### 3.2 Présentation du texte de l'album

#### *La tétine de Nina.*

« Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine ? » demande Maman. « Jamais ! répond Nina. C'est ma tétine ! » « Mais quand tu seras grande, il faudra bien t'en débarrasser ! » Nina met sa tétine dans sa bouche : « Amais, amais, amais ! » « Alors quand tu iras te promener, tu la prendras ? » « Bien sûr ! Avec gues gâteaux et gu kocolat. » « Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras ? » « Oui ! ye plongrai avec ! » « Et quand tu seras une grande personne et que tu partiras au travail, tu la garderas ? » « Oui, d'abord. Y'aurai kouyours ma kékine ! » « Mais quand tu te marieras, tu n'auras quand même pas ta tétine ? » « Ki ! est krès yoli avec une belle robe ! »

Et là-dessus, Nina va dehors. Soudain, un loup sort du bois. Un loup affreux, furieux et affamé. « Arghhh! Petite fille, je vais te manger ! » « Oh ! s'écrie Nina. Aikke-moi kranquille ! » « Quoi ? » fait le loup qui n'a rien compris. Nina répète : « Aikke-moi kranquille ! »

Décidément, le loup ne comprend pas. « Quoi ? Qu'est-ce que tu dis ? »

Nina ôte sa tétine et hurle : « T'es pas beau, t'es pas gentil et tu sens mauvais ! Laisse-moi tranquille ! » Le sang du loup ne fait qu'un tour. « AHHHHH !!! » « Je suis pas beau, je suis pas gentil, je sens mauvais, tu vas voir ce que tu vas voir petite fille. » Et poc! « Tiens, suce. Ça te calmera. » Finalement, le loup n'a plus trop envie de manger Nina. Le loup affreux, affamé et furieux est devenu un loup tout doux, tout mou, gros doudou. Avec un petit sourire, il disparaît dans le bois. Plus jamais il ne reviendra. Nina rentre à la maison. « Eh bien, tu n'as plus ta tétine? s'étonne Maman. J'espère que tu ne l'as pas perdue ? » « Non, répond Nina. Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin. »

---

<sup>33</sup> Cf annexe 2.

Afin d'analyser mon corpus d'un point de vue quantitatif mais aussi qualitatif, voici une analyse du texte de l'album choisi par le maître qui permettra de repérer les difficultés éventuelles auxquelles pourraient être confrontés les élèves. En effet, l'album est relativement long et il paraît judicieux de relever les quelques points pouvant nuire à sa compréhension. Ainsi, je me suis appuyée sur la grille d'analyse des albums, créée par Emmanuelle Canut et présentée dans son ouvrage *Des albums pour apprendre à parler*<sup>34</sup>. Cette grille permet de mettre en évidence le niveau de difficulté des albums jeunesse. Elle est présentée en page 62 de son ouvrage.

*La tétine de Nina* est un album de 30 pages qui traite d'un sujet proche des élèves. Souvent exploité par les enseignants d'école maternelle, il permet d'aborder la thématique du grandir à travers la tétine, objet symbolique de la petite enfance. Exploiter cet album permet donc de donner accès aux élèves à la représentation ou la verbalisation d'une expérience qu'ils ont déjà rencontrée ou qu'ils vivent actuellement.

Cette grille d'analyse met en exergue le fait que cet album, bien qu'accessible aux élèves âgés de 4 à 6 ans, comme ils le sont dans une classe de grande section de maternelle, présente des difficultés à prendre en compte.

Analysons cet album en nous appuyant sur les résultats lisibles dans la grille d'analyse.<sup>35</sup>

Il s'agit, tout d'abord, d'un album qui compte peu de personnages, trois au total : Nina, une petite fille à laquelle les élèves peuvent facilement s'identifier de par son âge et son attitude, sa maman, ainsi que le loup, personnage ici personnifié, souvent présent dans la littérature de jeunesse. L'histoire ne comporte qu'une seule péripétie, un seul problème à résoudre, celui d'abandonner sa tétine. Il y a quelques changements de lieux, facilement identifiables grâce aux illustrations très stylisées.

Le niveau de langue utilisé est courant et le système d'énonciation dominant est celui du discours. En effet, l'album est principalement constitué de dialogues, d'abord entre Nina et sa maman, puis entre Nina et le loup, lors de leur rencontre fortuite dans les bois. Sur 46 phrases relevées, 36 relèvent du discours.

Le vocabulaire utilisé par l'auteur est accessible pour les élèves.

---

<sup>34</sup> E. CANUT, 2012, p. 62.

<sup>35</sup> Cf annexe 3.

La grille montre qu'une majorité des phrases du texte sont simples. Certaines, à hauteur d'environ 34 % sont complexes. Les termes inconnus des élèves comme « plonger », « affreux », « ôter » et l'expression « Le sang du loup ne fait qu'un tour » ont été expliqués en amont, en classe.

Le temps dominant est celui du présent de l'indicatif. Comme l'indique Emmanuelle Canut<sup>36</sup>, un album écrit au présent sera davantage accessible aux élèves de maternelle, car c'est le temps qu'ils utilisent spontanément. Cependant, on note, lorsque la maman pose des questions et que sa fille y répond, beaucoup de verbes sont conjugués au futur de l'indicatif. Cela peut représenter un frein pour les élèves, qui utilisent encore peu ce temps. On peut donc s'attendre, non pas à des difficultés de compréhension mais plutôt à des difficultés de conjugaison de certains verbes lors de la restitution orale des élèves.

Les illustrations permettent aux élèves de suivre le cours de l'histoire. La difficulté réside dans l'identification du moment : certaines montrent Nina au moment présent, d'autres imaginent Nina dans le futur.

---

<sup>36</sup> Cf. E. CANUT, 2012, p. 57.

## 4. Analyse des rappels de récit par des élèves de cycle 1

### 4.1 Analyse quantitative

#### 4.1.1 Remarques générales sur l'ensemble du corpus

13 élèves sur 17 restituent l'histoire qui leur a été lue sans difficulté apparente. Une élève éprouve des difficultés à raconter l'histoire seule au début de l'exercice puis devient à l'aise dans l'exercice grâce aux interventions du maître. Trois élèves ne sont pas capables de raconter l'histoire seuls.

Globalement, la chronologie de l'histoire est respectée, les lieux des différentes actions correctement identifiés. Cela est facilité par le soutien de l'illustration. En effet, les élèves racontaient l'histoire en s'aidant du support de l'album.

La relation entre les personnages, à savoir mère-fille est identifiée pour tous les élèves.

Les longueurs des productions sont différentes. Certaines productions sont très proches du texte-source. D'autres sont plus éloignées. Si l'on considère le nombre de mots total, le texte-source en comprend 295. Un élève en produit plus, cinq en produisent plus de 200, les autres sont plus proches de la moitié des mots du texte. Enfin, un élève est très éloigné puisqu'il en produit moins de 100 soit trois fois moins que le texte initial.

J'ai découpé le texte-source en 10 séquences<sup>37</sup>. La plupart de ces 10 séquences correspondent à une double-page de l'album. La séquence 8 correspond à deux double-pages (et une partie de la page où est écrite la séquence 7). 10 élèves sur 17 ont raconté toutes les séquences de l'album. Parmi les 7 autres élèves, trois ont oublié une seule séquence, un en a oublié 2, les deux autres ont en oublié respectivement 3 et 5.

A la lecture, c'est la production de Soleil qui a le style le plus proche de celui du texte-source : elle restitue presque mot à mot l'histoire. Pour autant, elle ne connaissait pas l'album avant la découverte en classe. D'autres racontent l'histoire à la troisième personne, ce qui peut expliquer l'éloignement par rapport au texte initial. Malgré cela, toutes les séquences sont restituées.

Les récits produits sont cohérents, dans l'ensemble. On voit que les élèves s'appuient sur les illustrations pour suivre le déroulement de l'histoire. Un élève se trompe dans l'ordre d'apparition des différentes séquences mais se reprend en énonçant « Euh ça je l'ai déjà dit ».

---

<sup>37</sup> Cf annexe 4.

#### 4.1.2 La longueur des énoncés des élèves

Dans un premier temps, il s'agit d'analyser la longueur des énoncés produits par chacun des élèves. Cette analyse permettra d'identifier la longueur moyenne des énoncés et de situer les élèves par rapport à cette moyenne. Il s'agira ensuite d'essayer de trouver des liens entre la longueur des énoncés produits et le nombre d'interventions effectuées par le maître ou encore entre la longueur des énoncés produits et les types de phrases utilisées.

##### Le nombre de mots total produit par chaque élève

Prénom	Nombre de mots total	Prénom	Nombre de mots total
Enzo	92	Arthur	196
Félix	113	Datchi	199
Ilan	150	Célestine	201
Milan	166	Soleil	202
Suzon	166	Rafaël	248
Lilie	179	Nina	253
Maëlle	180	Serge	275
Fernand	182	Clotilde	309
Charlie	189		
Nombre de mots moyen			193
Ecart-type par rapport à la moyenne			52,9

On remarque que les énoncés des élèves comportent plus ou moins de mots. Ceux-ci vont de 92 mots pour Enzo à 309 mots produits par Clotilde, soit plus de 3 fois plus. Le nombre de mots moyen des élèves de cette classe est de 193 mots. L'écart-type par rapport à la moyenne est de 52,9 mots. On peut en déduire que la dispersion est plutôt faible. Les élèves produisent donc un nombre de mots plutôt similaire, ils se répartissent de façon équilibrée autour de la moyenne.

### Le nombre de mots moyen produit par énoncé

Prénom	Nombre de mots moyen par énoncé	Prénom	Nombre de mots moyen par énoncé
Enzo	3,5	Fernand	15,2
Datchi	4,2	Maëlle	16,4
Félix	4,3	Ilan	16,7
Charlie	8,2	Rafaël	24,8
Suzon	8,3	Lilie	25,6
Milan	10,4	Soleil	28,8
Nina	11,5	Clotilde	38,6
Célestine	11,8	Serge	39,3
Arthur	12,25		
Moyenne nombre de mots moyen par énoncé			16,5

En moyenne, les élèves produisent 16,5 mots par énoncé, c'est-à-dire par prise de parole ininterrompue par une intervention du maître. Là encore, on remarque des disparités : alors que l'élève qui compose les énoncés les plus courts produit en moyenne 3,5 mots par prise de parole, certains en produisent quasiment 40 soit plus de 11 fois plus.

Alors que certaines prises de paroles correspondent à des mots isolés comme *Oui*, *Non*, en réponse à des questions du maître, d'autres élèves effectuent de longues prises de parole et sont ainsi plus autonomes dans la restitution de l'histoire.

### 4.1.3 La longueur des énoncés du maître

#### Le nombre de mots total produit par le maître en comparaison au nombre total produit par l'élève

Elève	Nombre de mots total produit par l'élève	Nombre de mots total produit par le maître
Enzo	92	315
Félix	113	370
Ilan	150	64
Milan	166	127
Suzon	166	172
Lilie	179	35
Maëlle	180	64
Fernand	182	56
Charlie	189	115
Arthur	196	102
Datchi	199	402
Célestine	201	183
Soleil	202	43
Rafaël	248	68
Nina	253	141
Serge	275	74
Clotilde	309	39

Là encore, on peut pointer le fait que le maître se place beaucoup plus en retrait pour certains élèves, comme Lilie, Clotilde ou encore Soleil avec un nombre de mots total vacillant de 35 à 43 mots. Cela signifie que ces élèves produisent de 4,5 à 8 fois plus de mots que le maître, au total.

A contrario, l'étayage du maître peut être tellement important avec certains élèves qu'il produit alors plus de mots que l'élève lui-même. C'est le cas pour Enzo, Félix ou encore Datchi.

Ces trois élèves ont produit 92, 113 et 199 mots respectivement. En cumulant ses interventions, le maître en a produit, lui, 315, 370 et 402 soit de 2 à plus de 3 fois plus que l'élève. C'est donc la tendance inverse qui se dessine. Enfin, pour les élèves se situant dans la moyenne en termes de

nombre total de mots produits, le nombre total de mots du maitre est toujours inférieur ou équivalant.

Une tendance ainsi se dégage : quand l'élève produit beaucoup de mots, le maitre en produit très peu ; quand l'élève produit peu de mots, le maitre en produit beaucoup.

On remarque cependant une exception : Datchi. Il produit beaucoup de mots (199), le situant dans les 7 élèves en produisant le plus. Si l'on suivait la tendance, le maitre en produirait peu. Ce n'est pas le cas puisque le maitre en produit deux fois plus que Datchi, à savoir 402 au total.

#### 4.1.4 Les interventions du maitre

Il s'agit d'analyser l'ensemble des interventions orales du maitre qui ont permis de développer un processus d'étayage.

J'ai distingué différents types d'interventions utilisées par le maitre lors des enregistrements. Le premier type est le **questionnement**. Parmi les questions, je distinguerai : les questions fermées, les questions ouvertes et les questions utilisées comme « mémoire didactique », c'est-à-dire comme rappel de ce qui a été vu (*Tu te souviens?*).

Le deuxième type d'intervention relevé est la **validation** : le maître intervient pour valider les propos de l'élève. Puis, on distingue la **reformulation** : l'enseignant répète tout ou partie de l'énoncé de l'élève en apportant des corrections syntaxiques ou lexicales (*Elle est partie au jardin, elle est partie dans le jardin.*) ; l'**incitation** lorsqu'il encourage les élèves, les sollicite pour aller plus loin dans leur intervention ; l'**amorce**, quand le maitre propose un début de phrase et que l'élève le complète. Enfin, les trois derniers types d'intervention relevés sont l'**ordre** ; l'**apport d'informations** et la **réfutation**, lorsque le maitre corrige l'énoncé de l'élève.

Au total, il y a donc 8 grandes catégories d'interventions et 3 sous-catégories pour ce qui relève du questionnement. Chaque intervention est analysée dans son ensemble. Par exemple, une validation du type *Bien compte* pour une intervention, tout comme une reformulation du type *Elle a sa tétine dans la bouche pour aller à la piscine* représente aussi une et une seule intervention. Ce n'est donc pas le nombre de mots qui est pris en compte.

Dans un premier temps, il s'agira d'analyser le nombre d'interventions orales du maitre en fonction des élèves. Cela permettra de vérifier si elles sont ou non égalitaires entre les élèves et d'essayer d'expliquer les résultats relevés.

### Le nombre d'interventions du maître

Prénom	Nombre d'interventions	Prénom	Nombre d'interventions
Soleil	8	Arthur	26
Lilie	9	Nina	27
Clotilde	9	Suzon	28
Serge	9	Charlie	29
Rafaël	11	Célestine	32
Fernand	13	Enzo	54
Ilan	13	Félix	55
Maëlle	18	Datchi	70
Milan	23		
Nombre d'interventions moyen			25,5

On remarque que le nombre d'interventions du maître varie fortement d'un élève à un autre. Quand certains racontent l'histoire d'eux-mêmes, sans avoir besoin de l'intervention du maître - avec seulement 8 ou 9 interventions correspondant en grande partie à une validation ou une incitation - d'autres ont fortement besoin d'étayage. La nombre d'interventions moyen est de 25,5, ce qui est élevé compte tenu de cet exercice de restitution d'une histoire connue.

Dans un second temps, il s'agit d'analyser les différents types d'interventions du maître pour chaque élève<sup>38</sup>. J'émetts l'hypothèse que les petits parleurs nécessiteront particulièrement des interventions du type questionnement tandis que le maître validera plutôt les énoncés des grands parleurs.

Pour effectuer cette analyse, il me paraît intéressant de répartir les dix-sept élèves en trois groupes. Le premier correspond aux petits parleurs. Le second aux moyens parleurs. Le dernier aux grands parleurs. Cela permettra d'observer finement quel type d'intervention le maître utilise en fonction

---

<sup>38</sup> Cf annexe 5.

des compétences de l'élève. En effet, j'imagine que le maître n'utilisera pas le même type d'intervention s'il a en face de lui un élève ne maîtrisant pas encore la langue française ou un élève parfaitement à l'aise dans les échanges, en grand groupe, en petit groupe ou en individuel.

Pour répartir les élèves dans les groupes, j'ai procédé de la sorte : je me suis appuyée sur les informations dont m'a fait part le maître (évaluations antérieures) mais aussi sur la longueur des énoncés produits, le nombre d'interventions du maître et la complexité des phrases produites.

Ainsi, ma répartition est la suivante :

- petits parleurs : Enzo, Félix, Datchi
- moyens parleurs : Célestine, Arthur, Charlie, Maëlle, Milan, Suzon, Ilan
- grands parleurs : Serge, Rafaël, Nina, Soleil, Lilie, Clotilde, Fernand

Pour les analyses quantitatives et qualitatives, je considérerai donc un groupe de 3 petits parleurs, un groupe de 7 moyens parleurs et un groupe de 6 grands parleurs.

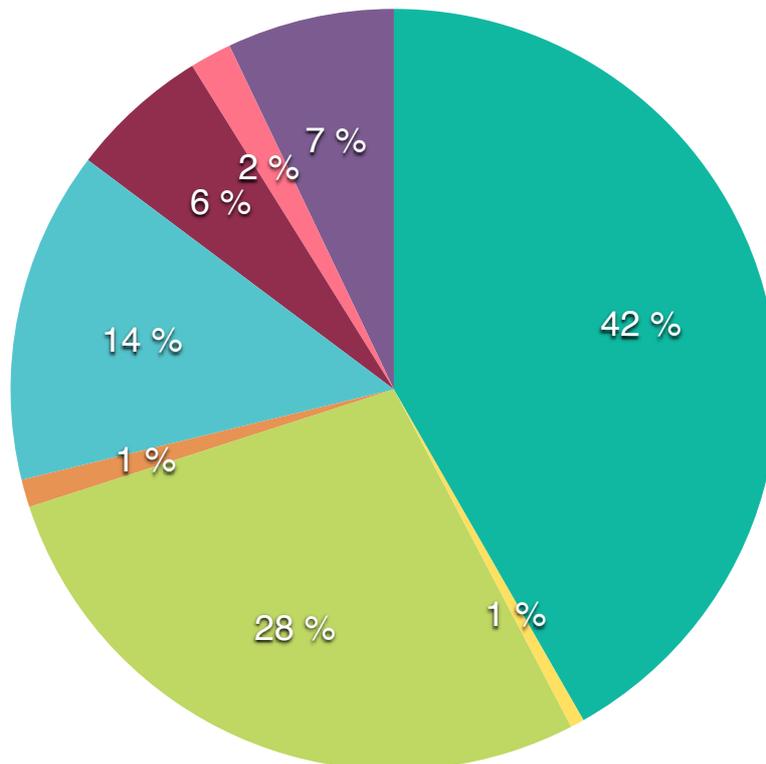
Globalement, les résultats sont très contrastés. Alors que le questionnement prédomine chez les petits et moyens parleurs, représentant respectivement 42% et 44% des interventions, la proportion de questions est bien moins importante chez les grands parleurs : 22% seulement. La même tendance est visible pour la validation : elle représente 28% des interventions du maître dans les deux premiers groupes mais est largement majoritaire avec les grands parleurs (57%).

Regardons en détail les interventions du maître en fonction de chacun des trois groupes.

## 1. Le groupe des petits parleurs

### Graphique représentant les différents types d'interventions du maitre chez les petits parleurs

● Questionnement    ● Réfutation    ● Validation    ● Ordre  
● Reformulation    ● Incitation    ● Amorce    ● Apport d'information



Le maitre utilise tous les types d'intervention avec ces trois élèves, considérés dans leur ensemble. Cependant, on compte 5 types d'intervention avec Enzo : le questionnement, la validation, l'incitation, l'ordre et l'apport d'informations. Avec Félix et Datchi, deux nouvelles formes d'interventions s'ajoutent, à savoir la réfutation pour Félix et la reformulation pour Datchi.

Majoritairement, le maitre utilise le questionnement avec ces élèves : on note 17 questions pour Enzo, 25 pour Félix et 29 pour Datchi. Cela représente 42% des interventions du maitre.

Ces questions, très souvent des questions ouvertes, permettent d'étayer les élèves, les aider à prélever des indices sur les illustrations pour se rappeler de l'histoire (utilisation de déictiques : *Qu'est-ce qui se passe là ? Et là que fait Nina?*). Il s'agit de moments durant lesquels le maitre pointe un élément de l'illustration.

Avec un des élèves cependant, c'est la validation des énoncés qui prime : c'est le cas pour Enzo.

Je me suis donc rapprochée du maître pour en connaître la raison. Il m'explique qu'Enzo est un élève qui a peu confiance en lui. Ainsi, dès que cet élève raconte des bribes d'histoire, il fait le choix de valider ses énoncés pour l'encourager. Il pense que valider les propos d'Enzo est plus efficace que poser « des centaines de questions ».

La validation est d'ailleurs la deuxième catégorie d'intervention la plus utilisée, à hauteur de 28% des interventions.

On peut supposer que ces élèves, qui effectuent de très courtes prises de paroles, ont besoin, plus que les autres, d'être encouragés, valorisés. Tout comme Enzo, on relève une difficulté pour Félix à raconter seul une histoire, à la vue du nombre d'interventions du maître, et donc une volonté de ce dernier d'encourager l'élève dans ses essais et erreurs.

D'ailleurs, un nouveau type d'intervention du maître s'ajoute avec cet élève : la réfutation. Le maître invalide un morceau d'énoncé de Félix, lorsqu'il raconte : *Tétine de Nina elle donne à loup* au lieu de *Nina la donne au loup*. On remarque la confusion entre le titre de l'album - *La tétine de Nina* - et le prénom de l'héroïne, Nina.

Par ailleurs, on remarque que c'est avec Datchi que le maître utilise le plus la reformulation : 16 reformulations d'énoncés syntaxiquement incorrects ou incomplets (*Euh mari. / Elle enlève pas. / Lui aussi a tétine.*). On note également des confusions entre les mots *personne* et *quelqu'un*, mais aussi *pourquoi* et *parce que*.

Cela place ce type d'intervention à la troisième place, avec une proportion égale à 14% des interventions du maître.

Ainsi, la longueur des énoncés de ces trois élèves, toutes situés en deçà de 5 mots en moyenne par prise de parole, explique aussi le nombre d'apports d'informations du maître. A 6 reprises, soit 6 passages différents de l'histoire (une grande majorité des séquences de l'album), le maître intervient pour apporter des informations à Enzo : il lit le début du passage, joue le rôle de la maman afin d'inciter Enzo à répondre en se mettant dans la peau de Nina. A 5 reprises, c'est le même scénario qui se met en place pour Félix.

Cela rejoint la notion mise en valeur par Jérôme Bruner, celle de scénario. Pour rappel, ce dernier définit le scénario comme étant un modèle d'interaction entre un adulte et un enfant dans lequel chacun a un rôle déterminé.

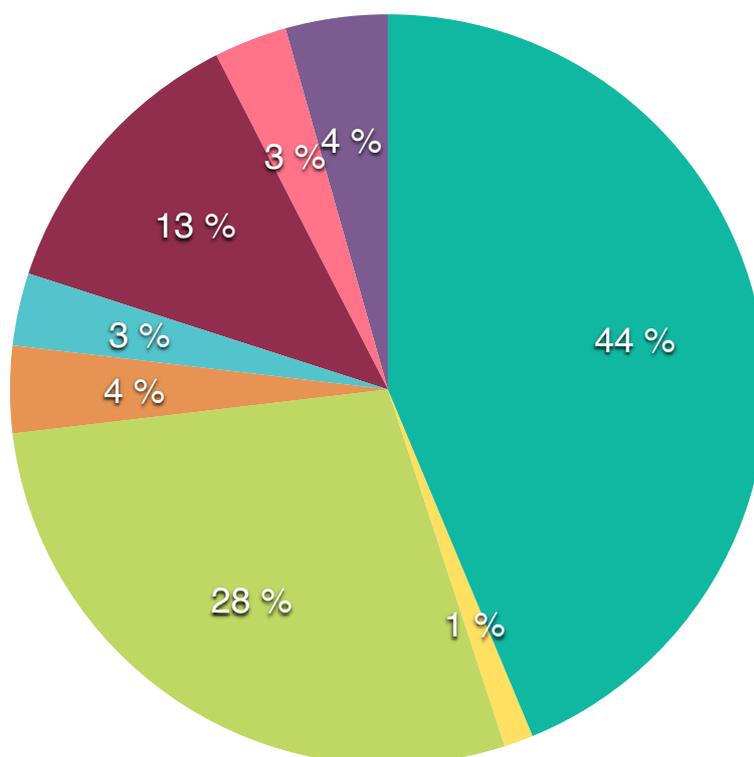
Ici, le maître joue le rôle d'un personnage clé de l'histoire : la maman. Il l'explique d'ailleurs à l'élève quand il dit *Alors moi je joue toujours la maman, la maman qui demande « Et quand tu seras une grande personne, tu partiras au travail avec ta tétine ?*

Par le biais du scénario, il incite donc les élèves à s'identifier à l'héroïne de l'album en répondant aux questions de la maman. C'est un moyen d'inciter à la reformulation lorsque le questionnement ne suffit plus.

A la vue du nombre d'interventions du maitre et de leur diversité, on peut en déduire que ces élèves sont peu à l'aise avec ce type d'exercice de restitution d'une histoire connue. Peu autonomes, l'étayage du maitre est crucial s'il souhaite parvenir à son objectif, c'est-à-dire amener les élèves à reformuler une histoire.

## 2. Le groupe des moyens parleurs

### Graphique représentant les différents types d'interventions du maitre chez les moyens parleurs



Avec ce groupe, le maitre utilise également tous les types d'interventions. Avec les élèves dans leur individualité, il utilise en revanche entre 4 et 7 types d'interventions.

Comme on peut le voir sur le graphique, le maître emploie principalement le questionnement, à hauteur de 44% des interventions, soit deux points de plus que pour les petits parleurs. C'est le cas pour Célestine, où 19 interventions sur 28 sont représentées par des questions dont 10 ouvertes, 3 fermées et 6 comme mémoire didactique, mais aussi pour Maëlle, Milan, Ilan, Charlie et Arthur. Suzon est la seule élève avec laquelle le maître emploie majoritairement la validation, à hauteur de 11 interventions sur 28 au total.

Généralement, le questionnement a pour but de les relancer dans des moments où ils ne se souviennent plus du déroulement de l'histoire : *Et que dit Nina? Que répond le loup là?*

Certaines questions ont pour objectif de pousser ces élèves à justifier, argumenter, comme c'est le cas pour Charlie (*Il crie? Il n'entend pas ou il ne comprend pas?*). L'enseignant le « teste » en répétant ce que l'élève vient de dire afin de vérifier s'il est sûr de lui.

On relève également beaucoup de validations, qui représentent 28% des interventions. Les validations sont globalement positives : *c'est bien, bravo*. Cependant, pour certains élèves de ce groupe, le maître emploie majoritairement le terme *d'accord*. Il s'agit bien d'une validation des propos des élèves mais moins encourageante que certains termes comme *très bien, bravo*. C'est le cas pour Charlie, où, hormis un seul *bravo* relevé, toutes les validations sont similaires : le maître dit *d'accord*. La même tendance se dessine pour Arthur par exemple. De même, je relève très peu de validations des énoncés de Milan.

Peut-être que le maître attendait des énoncés plus étoffés de la part de ces élèves.

D'ailleurs, une catégorie d'intervention qui est davantage représentée qu'avec les petits parleurs est celle de l'incitation. L'idée pour le maître est de les encourager à raconter davantage. Cela se vérifie dans l'interaction avec Milan où le maître emploie des relances du type *Tu as quelque chose d'autre à dire, non?* ou encore *C'est tout?* A la fin de l'enregistrement, le maître commentait rapidement le passage des élèves. Pour Milan, il m'avait par exemple indiqué qu'il était étonné car il le pensait capable de mieux, à savoir capable de raconter tous les passages de l'histoire.

Mais, une question est récurrente avec beaucoup de moyens parleurs : *est-ce que je tourne la page?* On suppose que le maître veut s'assurer que les élèves ont dit tout ce qu'ils souhaitaient concernant une page de l'album et qu'il les incite à poursuivre leur récit sur la page suivante : le début et la fin de certains énoncés ne sont donc pas clairement définis.

Par ailleurs, la reformulation n'est plus représentée qu'à hauteur de 3% des interventions du maître ce qui représente une baisse de 11 points par rapport aux petits parleurs. On remarque que,

contrairement aux petits parleurs, le maitre n'effectue pas de correction grammaticale avec les moyens parleurs. Par exemple, contrairement à Félix, le maitre ne reformule pas les phrases dans lesquelles Maëlle fait des erreurs de conjugaison, comme *Je la \*gardera (...)* ou encore *Et quand \*t'alleras à la piscine?*

Questionnée quant à la raison pour laquelle il n'intervenait pas en cas d'erreur grammaticale avec ces élèves, j'ai interrogé le maitre. Celui-ci m'a indiqué : « Effectivement je n'ai pas corrigé certains élèves. Je ne voulais pas les stopper dans leur récit. Une élève comme Maëlle par exemple, si je la reprends tout le temps, elle va se bloquer. Ça lui est déjà arrivé de se mettre à pleurer si je rectifiais trop. Du coup je m'adapte en fonction des élèves que j'ai en face de moi ».

Cependant, il n'hésite pas à rectifier la confusion de Milan entre les verbes *demander* et *répondre*, chose qu'il ne faisait pas systématiquement avec les petits parleurs.

De même, le maitre rectifie la confusion de Suzon entre les verbes *entendre* et *comprendre*, comme pour Charlie. Il reformule également l'expression (...) *tu pues* employée par Ilan, corrigée en *tu sens mauvais* par le maitre.

Ainsi, le maitre semble corriger les erreurs de registre mais pas de conjugaison. Emmanuelle Canut rappelait que la conjugaison des verbes au futur de l'indicatif était complexe pour des élèves de cycle 1 : ce n'est pas le temps qu'ils utilisent spontanément ni même régulièrement dans leurs échanges. Ainsi, le maitre préfère ne pas focaliser les élèves sur des erreurs de conjugaison pour ne pas les freiner dans le récit de l'histoire. En revanche, le fait de corriger le registre de langage montre que le maitre a un niveau d'exigence supérieur vis-à-vis des moyens parleurs. Il leur apporte du vocabulaire.

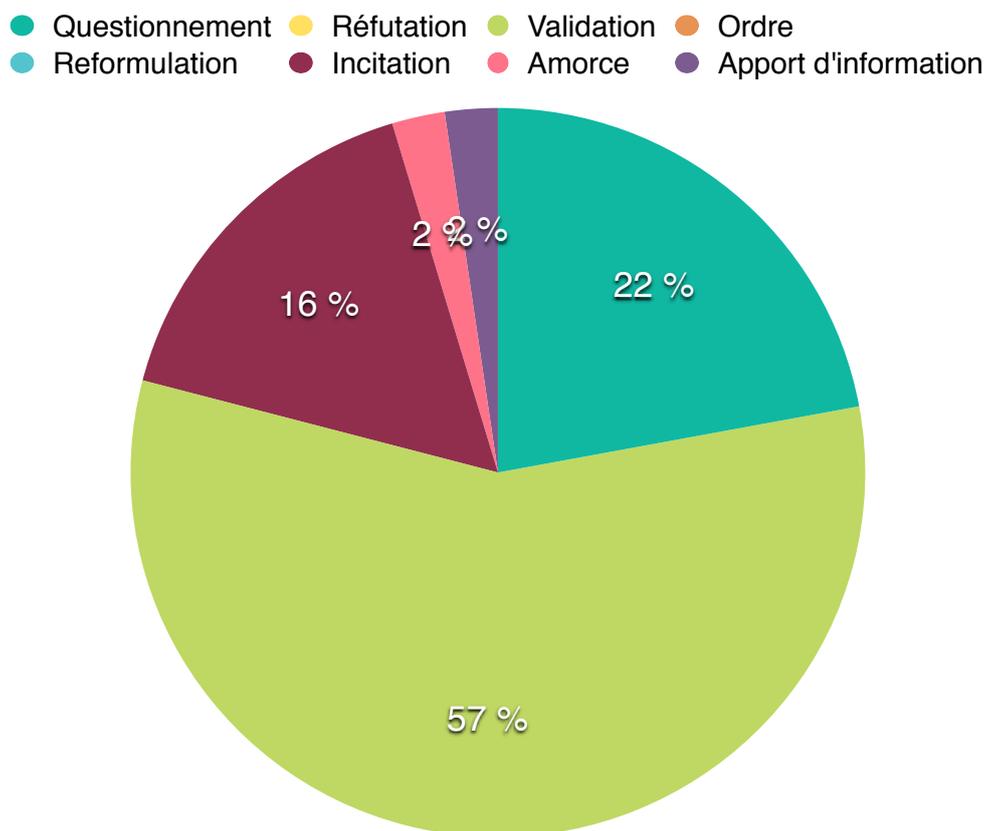
Enfin, le maitre use légèrement plus de l'ordre dans ses interventions qu'avec les petits parleurs. Les ordres représentent en effet 4% de ses interventions contre seulement 1% avec le premier groupe. Ceux-ci concernent principalement la hauteur de voix *Parle plus fort*. Cela pointe un autre problème : le fait de ne pas parler suffisamment fort pour que l'énoncé soit audible : c'est le cas pour Arthur et Maëlle.

Finalement, on voit que, globalement, le maitre intervient pour relancer ces élèves en leur posant des questions très ouvertes ou parfois plus guidées. Ces élèves nécessitent donc l'étayage du maitre, notamment au début de leur production. Ils ont globalement besoin d'un adulte qui les guide.

De même, il incite régulièrement les moyens parleurs à aller plus loin dans leur production. Enfin, on remarque que ces élèves paraissent plus à l'aise et capables de raconter l'histoire seuls à la fin de l'exercice. On le voit grâce au nombre d'interventions du maitre qui va decrescendo.

### 3. Le groupe des grands parleurs

Graphique représentant les différents types d'interventions du maître chez les grands parleurs



Les résultats lisibles sur le graphique précédent sont sans appel : le maître utilise, pour plus de la moitié de ses interventions (57%), la validation des énoncés des élèves, soit respectivement 27 et 29 points de plus que pour les petits et moyens parleurs.

Cette tendance, dégagée pour l'ensemble des élèves grands parleurs, est aussi applicable à chaque élève. Ainsi, 6 interventions sur 11 avec Rafaël correspondent à une validation, 15 sur 27 pour Nina, 5 sur 8 pour Soleil etc.

C'est seulement avec Serge que la répartition des interventions est égale : 3 interventions de chaque type (question ouverte, validation et incitation).

Toutes les validations sont cette fois très positives. On relève des validations du type *C'est bien, très bien, bravo, super, parfait* ou encore des répétitions des énoncés des élèves (*Elle ôte sa tétine de sa*

*bouche, oui*). On remarque la gradation des validations. Le maître s'autorise même à dire à une élève : *Eh bah dis donc, je suis fier de toi, tu as très bien raconté l'histoire.*

Ce qui est flagrant aussi est qu'avec ce groupe, le maître n'utilise pas tous les types d'interventions précédemment relevés. Ainsi, il ne fait pas usage de la réfutation, de l'ordre ni même de la reformulation. Leurs énoncés sont en effet corrects sur tous les plans : syntaxe, conjugaison, vocabulaire, registre utilisé. Ils maîtrisent donc les différences entre le code oral et le code écrit : on n'écrit pas comme on parle. De même, étant donné qu'aucun élève n'utilise de langage familier, on peut en déduire qu'ils ont une capacité d'adaptation au niveau d'une variabilité langagière. Au niveau diaphasique, les élèves respectent les formes d'expression liées à la situation de communication : les protagonistes de l'échange (je parle au maître, pas à mes parents ni même à mes amis), des objectifs de l'échange (je dois raconter l'histoire, il faut que le maître me comprenne). Ceci est rendu possible grâce aux compétences développées hors cadre scolaire. Françoise Favart précise, dans la revue *Pratiques* :

Même s'ils sont peu nombreux, les travaux concernant l'acquisition du diaphasique chez les premiers mettent en évidence que cette maîtrise ne s'acquiert pas dans le cadre scolaire. Le locuteur natif dispose de références linguistiques variées ainsi que des références sociales externes qui sont associées et qui lui permettent de moduler son style en fonction des différentes situations d'énonciation.<sup>39</sup>

Le deuxième type d'intervention le plus utilisé est le questionnement, pour 22% de ses interventions. Bien que plus autonomes dans la restitution de l'histoire, ces élèves ont ponctuellement besoin d'être guidés par des questions, principalement ouvertes du type *Qu'a dit le loup à Nina, tu t'en rappelles?*

Le nombre de questions posées à chaque élève vont de 1 question pour Clotilde à 8 pour Nina, ce qui est très peu compte tenu de la longueur de l'histoire à raconter. Il y a même une élève, Soleil, à laquelle le maître ne pose aucune question. Cela signifie qu'avec le seul support de l'album, elle est capable de raconter l'histoire sans omettre d'éléments attendus par le maître.

Avant l'enregistrement, le maître m'avait indiqué que cette élève de grande section savait déchiffrer quelques mots et qu'il avait peur qu'elle lise le texte plutôt qu'elle reformule l'histoire avec ses propres mots. Son intervention *T'es pas obligée de lire hein, d'accord, tu te souviens. Vas-y.* le confirme d'ailleurs. Pour ne pas fausser l'exercice de reformulation, le maître cachait le texte avec ses mains afin qu'elle s'aide uniquement des illustrations. On remarque cependant que cette élève se souvenait parfaitement du texte et qu'elle l'a ainsi raconté avec les mots de l'auteur. Elle a donc une

---

<sup>39</sup> F. FAVART, 2010, p. 176-193.

capacité de mémorisation très développée. Le maître n'a pas eu besoin de la relancer une seule fois. Ses interventions consistaient simplement en des encouragements et des compliments. À la fin des enregistrements, il m'a cependant fait part de son ressenti : il considère que l'exercice est plus réussi par une élève comme Lilie, qui reformule l'histoire avec ses propres mots, que par Soleil, qui paraît plutôt s'inscrire dans un exercice de récitation.

L'incitation représente également une part significative des interventions du maître : 16% de ses interventions auprès des grands parleurs. Elles est représentée globalement par des interventions du type *Je tourne la page?* ou *Tu peux tourner la page.*

Là encore, soit le maître souhaite s'assurer que l'élève a raconté tout ce dont il se souvenait, soit il l'incite à poursuivre son récit car il juge qu'il n'y a rien à ajouter.

Enfin, bien que ces élèves soient à l'aise dans cet exercice, le maître intervient de temps en temps pour apporter des informations (2% des interventions) ou effectuer une amorce (également 2%).

Les apports d'informations concernent quelques répliques que les élèves ont oubliées, comme *Elle dit comme ça* « *Oh laisse moi tranquille* ».

Cependant, cela ne concerne que 2 élèves sur 6, tout comme l'amorce. Ces deux types d'interventions ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble du groupe des grands parleurs.

Finalement, ces 6 élèves sont à l'aise avec cet exercice de restitution d'une histoire connue. Leurs énoncés sont longs, bien connectés les uns aux autres. Les élèves sont autonomes, tournent globalement les pages de l'album d'eux-mêmes. Certains ont besoin d'un coup de pouce de temps en temps, se traduisant par une amorce, une question ou encore une incitation. Le maître les encourage beaucoup et les complimente encore davantage.

En conclusion, on peut voir que le maître intervient de manière différente en fonction des élèves.

Alors qu'il utilise indéniablement le questionnement en premier recours avec les petits et les moyens parleurs, c'est la validation qui prend le pas pour les grands parleurs.

De même, on remarque une diversité des interventions plus évidente chez les petits et moyens parleurs. Les proportions sont d'ailleurs mieux équilibrées chez les moyens parleurs où seule la réfutation ne correspond qu'à 1%. Tous les autres types d'interventions atteignent au moins 4%.

Ce n'est pas le cas chez les petits parleurs où la réfutation et l'ordre ne représentent qu'1% de ses interventions et l'amorce seulement 2%.

Les interventions sont bien moins diversifiées avec les grands parleurs puisque 3 types d'interventions prédominent : le questionnement, la validation et l'incitation. L'ordre, la réfutation et la reformulation sont inexistantes.

Enfin, on remarque que les exigences du maître ne sont pas les mêmes en fonction de l'élève qui se prête à l'exercice. Quand il sera intransigeant sur la conjugaison ou le vocabulaire avec certains élèves, d'autres ne seront pas repris. De même, quand il poussera certains élèves à en raconter toujours davantage, il se contentera de quelques mots pour d'autres.

Ainsi, on sent que le maître s'adapte fortement en fonction de l'élève auquel il s'adresse. Cela fait partie de la différenciation, encouragée par les programmes de la maternelle.

## 4.2 Analyse qualitative

### 4.2.1 Les séquences

Le texte de l'album peut être découpé en 10 séquences allant de 13 mots pour la plus courte (séquence 2) à 56 mots pour la plus longue (séquence 8).

Le maître attend des élèves qu'ils racontent toutes les séquences, sans pour autant attendre du mot à mot. Pour la séquence 1, un élève comme Fernand, qui raconte *La maman de Nina lui dit « Mais quand vas-tu arrêter de sucer ta tétine? »*. « Jamais », répond Nina. aura atteint les objectifs du maître, bien que tout ne soit pas restitué. C'est le cas aussi pour Clotilde par exemple, qui reformule cette séquence en une phrase : *La maman, elle dit, euh, il faut arrêter qu'elle suce sa tétine.*

J'émet l'hypothèse que certaines séquences ne seront pas, ou seulement de façon partielle, restituées par certains élèves. Je pense notamment à la séquence 1 car il est plus difficile pour les élèves de lire l'illustration, moins explicite, mais aussi à la séquence 8, plus étoffée.

Je fais le choix, en premier, d'effectuer une analyse globale, puis, d'analyser quelques séquences dans le détail. Ainsi, j'essaierai de pointer les obstacles qui peuvent expliquer ces oublis.

De manière globale, 60% des élèves (10 élèves sur 17) ont raconté toutes les séquences de l'album, même si certains le font de manière partielle. Trois élèves ont oublié de raconter une séquence. Un autre en a oublié 2. Un élève a oublié de raconter 3 passages de l'histoire. Enfin, un a oublié 4 passages et le dernier a omis de parler de 5 séquences de l'album.

La séquence la moins restituée par les élèves est la séquence 2 : elle a été oubliée par 5 élèves sur 17 soit 29,4%.

Puis, les séquences oubliées sont la séquence 1 (trois fois), 3 (une fois), 4 (deux fois), 5 (trois fois), 7 (une fois), 8 (deux fois) et 10 (une fois).

Ainsi, hormis la séquence 2, nous ne pouvons pas faire de généralité concernant l'oubli d'une séquence particulière. Cependant, il serait intéressant de voir quels élèves ont oublié les séquences 1 et 5 et de tenter de trouver une explication.

### L'oubli de la séquence 2

La séquence 2 est très courte : elle compte 13 mots seulement :

« Alors quand tu iras te promener, tu la prendras? »

« Bien kûr! Avec gues gâteaux et gu kocolat. »

L'illustration est parlante : des gâteaux (brioches, gaufres et biscuits) et du chocolat sont effectivement dessinés. On voit également Nina représentée à deux reprises : une fois regardant avec envie les gâteaux sur la page de gauche, une seconde fois des paquets de gâteaux et du chocolat à la main, sur la page de droite. Le décor (arbres, herbe) est suffisamment explicite pour que les enfants comprennent qu'il s'agit d'un jardin ou d'une forêt. L'héroïne se promène.

On ne peut donc pas expliquer ces oublis par le manque d'indices sur l'illustration.

En revanche, c'est la première double-page sur laquelle le dialogue récurrent tout au long de l'album est écrit : « Alors quand (...), tu la prendras? », « Bien sûr (...) ». On a donc un changement de perspective, de situation narrative. Les trois double-pages suivantes reprennent le même principe.

Peut-être un temps de remémoration est-il nécessaire aux élèves pour se souvenir de cette formule.

Parmi les élèves ayant raconté cette séquence, tous réemploient le verbe *se promener* hormis Ilan qui utilise le verbe *pique-niquer*. Cela est acceptable car l'illustration prête à confusion. En effet, on y voit une table à carreaux bancs et verts qui fait penser à une nappe de pique-nique. De plus, l'héroïne est sur le point de manger, tout comme on le ferait lors d'un pique-nique.

De même, Lilie remplace *Quand tu iras te promener* par *Quand tu iras dans le jardin*.

Une autre élève, Clotilde, oublie la formule. Elle énonce simplement : *Elle met sa tétine dans la bouche et elle dit « Bien sûr avec du gâteau et du chocolat »*. Son récit est donc partiel.

Parmi les élèves ayant oublié cette séquence, on trouve le groupe des petits parleurs au complet : chaque fois, c'est le maître qui effectue une intervention du type apport d'informations. Il joue le rôle de la maman.

Les deux autres élèves l'ayant oubliée sont des moyens parleurs. Ils effectuent simplement une description de l'image suite aux relances du maître : *De la brioche aussi et des gâteaux là* pour Célestine et *Y'a du gâteau au chocolat* pour Milan. On ne retrouve pas d'éléments de récit et aucun lien avec la page précédente.

On remarque d'ailleurs l'utilisation de déictiques (*là*), qui montre que l'élève ne se rappelle pas du passage et est donc dans la lecture d'indices visuels.

L'élève racontant partiellement cette séquence, Clotilde, fait partie, quant à elle, du groupe des grands parleurs.

Ainsi, l'explication la plus probable serait qu'il s'agit de la deuxième séquence : elle se situe donc au début de l'histoire. Les élèves ont certainement oublié le jeu de question/réponse entre la maman et Nina.

#### L'oubli des séquences 1 et 5

La séquence 1 correspond au début de l'histoire. Elle compte 37 mots :

« Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine ? » demande Maman. « Jamais !  
répond Nina. C'est ma tétine ! »  
« Mais quand tu seras grande, il faudra bien t'en débarrasser ! »  
Nina met sa tétine dans sa bouche : « Amais, amais, amais ! »

La séquence 5 se situe au milieu de l'histoire. Elle compte 20 mots :

« Mais quand tu te marieras, tu n'auras quand même pas ta tétine ? »  
« Ki ! est krès yoli avec une belle robe ! »

Les trois élèves ayant oublié ces deux séquences sont le groupe des petits parleurs. Aucun n'est capable de commencer seul le récit de l'histoire. Au mieux, ils donnent le titre de l'album complètement (Enzo) ou partiellement (Datchi). C'est ensuite le maître qui pose des questions ouvertes pour lancer le récit. Cela est d'ailleurs sans efficacité avec deux élèves. Le maître opte donc pour une nouvelle stratégie en mettant en place un scénario tel que le décrivait Jérôme Bruner : dès la séquence 1 pour Enzo, 2 pour Félix. Ce n'est pas le cas pour Datchi, avec lequel le maître continue d'utiliser le questionnement.

Ainsi, ce qui semble poser problème à ces élèves est la localisation de cette séquence : au tout début de l'album. Il ne semble pas aisé pour eux de prendre en main seul la tâche : ils ont besoin d'un temps de mise en route. La séquence est également longue et leur capacité de mémorisation sans doute pas suffisante pour se rappeler de tout. On remarque en effet des essais de restitution de la séquence chez Félix : *Elle met sa tétine*.

En revanche, quand ce même élève dit *J'aime beaucoup ma tétine*, il semble s'identifier au personnage principal : il raconte une anecdote de sa vie personnelle et n'est pas dans le récit de l'histoire. Datchi, lui, semble vouloir raconter tout de suite la séquence concernant le futur mariage de Nina : *Euh, mari*.

Il ne s'appuie donc pas sur l'illustration de la double-page qui montre pourtant un dialogue entre Nina et sa mère, les deux personnages étant représentés.

La séquence 5, en revanche, ne semble pas poser de difficultés particulières : le texte est simple, l'illustration tout à fait explicite. Il n'y a aucun essai de restitution chez Félix ou Enzo : c'est le maître qui la prend en charge.

Datchi, qui pourtant semblait vouloir parler de mariage dès la séquence 1, a fini par oublier. Même si dans son récit, on ne retrouve pas la forme « Et quand (...)? », « Bien sûr », il y a tout de même une lecture d'indices visuels par l'élève : *Il donne la main au Nina*. Il a aussi compris que la fillette ne veut jamais enlever sa tétine : *Il enlève pas encore sa titine*.

#### 4.2.2 La complexité des phrases

Il s'agit d'analyser la complexité des phrases produites par les élèves en comparaison de celles présentes dans le texte initial. J'émetts l'hypothèse que si les reformulations sont complètes, alors l'album est adapté au niveau grande section. Il s'agira également de pointer les capacités en termes de formulation de phrases de ces élèves.

Je suppose que les élèves formuleront plus de phrases simples que de phrases complexes. Par ailleurs, il se pourrait que certains phrases dotées d'un vocabulaire spécifique (mots nouveaux) fassent l'objet d'un oubli ou d'une transformation. Je pense notamment aux phrases « Nina **ôte** sa tétine et hurle : T'es pas beau, t'es pas gentil et tu sens mauvais ! » et « Le sang du loup ne fait qu'un tour. » Bien que le terme « ôte » ait été défini en classe et l'expression « Le sang du loup ne fait qu'un tour » également expliquée, il est probable que les élèves ne les réinvestissent pas dans

leur production orale, notamment la seconde. Très complexe, cette expression, datant du 18<sup>ème</sup> siècle et signifiant « être bouleversé » est très peu utilisée dans le langage courant.

Enfin, il s'agira de voir si les élèves produisent les nombreuses propositions coordonnées du début de l'album (*Mais quand tu te marieras, tu n'auras quand même pas ta tétine?*) ou encore la proposition subordonnée *Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin.*

Selon *La grammaire méthodique*<sup>40</sup>, une phrase simple se compose de la manière suivante :

(CC) - Sujet - (CC) - Verbe - (CC) - Complément(s) / Attribut - (CC), où (CC) symbolise le complément circonstanciel, facultatif et mobile.

Il existe cependant diverses structures possibles pour une phrase simple : elle peut être minimale : *C'est ma tétine !* mais aussi étendue : *Le loup affreux, affamé et furieux est devenu un loup tout doux, tout mou, gros doudou.*

Riegel nous indique qu'une phrase est complexe si elle possède globalement les attributs définitoires de la phrase, comprend un constituant qui, ayant lui-même la structure d'une phrase se trouve ainsi être en relation de dépendance ou d'association avec une autre structure de phrase. Par ailleurs, il met en avant différents types de composition de la phrase complexe. Tout d'abord, il y a juxtaposition lorsque la phrase complexe est formée d'une suite de deux ou de plusieurs propositions qui pourraient être considérées chacune comme une phrase autonome, qui sont généralement séparées à l'oral par une hausse et à l'écrit par un signe de ponctuation. *Je suis pas beau, je suis pas gentil, je sens mauvais, tu vas voir ce que tu vas voir petite fille.*

Puis, il y a coordination lorsque la phrase complexe est formée d'une séquence de propositions juxtaposées dont la dernière au moins est reliée aux autres par un mot de liaison, qui peut-être soit une conjonction de coordination, soit un adverbe conjonctif. *Et quand tu seras une grande personne et que tu partiras au travail, tu la garderas ?*

Par ailleurs, il y a subordination si la phrase complexe est construite sur le rapport de dépendance orientée entre une proposition dite subordonnée et une proposition dite principale. Elles sont généralement introduites par des conjonctions de subordination (*que, quand, parce que...*), pronoms relatifs et mots interrogatifs. « *Quoi ?* » *fait le loup qui n'a rien compris.*

---

<sup>40</sup> Cf M. RIEGEL, J-C. PELLAT, R. RIOUL, 2009, p. 212.

Il existe aussi des subordonnées sans terme introducteur comme les subordonnées infinitives ou encore participiales.

Enfin, il y a insertion lorsqu'une proposition détachée par des marques prosodiques ou graphiques est placée à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition.

Selon cette méthodologie, j'ai relevé 29 phrases simples et 15 phrases complexes dans le texte d'origine. La proportion est donc la suivante : environ 66% de phrases simples contre 34% de phrases complexes. Voici la reproduction du texte permettant de mieux dégager les phrases simples et complexes. En orange, les phrases simples et en bleu, les phrases complexes.

### *La tétine de Nina.*

« Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine ? » demande Maman. « Jamais ! répond Nina. C'est ma tétine ! » « Mais quand tu seras grande, il faudra bien t'en débarrasser ! » Nina met sa tétine dans sa bouche : « Amais, amais, amais ! » « Alors quand tu iras te promener, tu la prendras ? » « Bien sûr ! Avec gues gâteaux et gu kocolat. » « Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras ? » « Oui ! ye plongrai avec ! » « Et quand tu seras une grande personne et que tu partiras au travail, tu la garderas ? » « Oui, d'abord. Y'aurai kouyours ma kékine ! » « Mais quand tu te marieras, tu n'auras quand même pas ta tétine ? » « Ki ! est krès yoli avec une belle robe ! »

Et là-dessus, Nina va dehors. Soudain, un loup sort du bois. Un loup affreux, furieux et affamé. « Arghhh! Petite fille, je vais te manger ! » « Oh ! s'écrie Nina. Aikke-moi kranquille ! » « Quoi ? » fait le loup qui n'a rien compris. Nina répète : « Aikke-moi kranquille ! »

Décidément, le loup ne comprends pas. « Quoi ? Qu'est-ce que tu dis ? »

Nina ôte sa tétine et hurle : « T'es pas beau, t'es pas gentil et tu sens mauvais ! Laisse-moi tranquille ! » Le sang du loup ne fait qu'un tour. « AHHHHH !!! » « Je suis pas beau, je suis pas gentil, je sens mauvais, tu vas voir ce que tu vas voir petite fille. » Et poc! « Tiens, suce. Ca te calmera. » Finalement, le loup n'a plus trop envie de manger Nina. Le loup affreux, affamé et furieux est devenu un loup tout doux, tout mou, gros doudou. Avec un petit sourire, il disparaît dans le bois. Plus jamais il ne reviendra. Nina rentre à la maison. « Eh bien, tu n'as plus ta tétine? s'étonne Maman. J'espère que tu ne l'as pas perdue ? » « Non, répond Nina. Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin. »

Dans les productions des élèves, le nombre de phrases totales produites diffèrent : il va de 14 à 36.

Les petits parleurs produisent en moyenne 22 phrases. J'ai fait le choix de ne pas prendre en compte les réponses spontanées du type *Je sais pas* ; *Oui*. En effet, il s'agit de réponses aux relances du maître qui ne font pas lien avec le texte d'origine.

De façon contradictoire, c'est un petit parleur, Datchi, qui produit le plus de phrases (36), bien que ses phrases soient incomplètes et bien souvent syntaxiquement incorrectes. Le nombre de relances du maître explique également ce nombre de phrases produites conséquent.

Les moyens parleurs produisent en moyenne 24 phrases.

Les grands parleurs, eux, en produisent 30,5.

On remarque donc que plus l'élève est habituellement à l'aise en grand groupe, prend la parole, exprime son avis, dans la vie de la classe, plus il produit de phrases de son plein gré, sans nécessiter de relances, pour raconter l'histoire.

Analysons désormais la complexité des phrases produites chez ces élèves.

### 1. Le groupe des petits parleurs

Les petits parleurs produisent en moyenne 78% de phrases simples contre 22% de phrases complexes tandis que les moyens parleurs produisent en moyenne 62% de phrases simples contre 38% de phrases complexes. Ces chiffres se rapprochent fortement de ceux liés à l'album. Le support proposé semble donc se rapprocher du niveau des locuteurs.

Enfin, les grands parleurs produisent presque autant de phrases simples (52%) que de phrases complexes (48%).

Aucun petit parleur n'a réinvesti l'expression *ôte sa tétine* ou *Le sang du loup ne fait qu'un tour*. Mais, un des élèves utilise un synonyme de *ôte* : *enlève*. Les deux autres oublient ce passage et énoncent simplement que Nina donne la tétine au loup.

De même, aucun de ces trois élèves ne réinvestit une seule fois les propositions coordonnées du début de l'album du type *Alors quand tu iras te promener, tu la prendras?* On remarque que c'est toujours l'enseignant qui joue le rôle de la mère de Nina et pose les questions.

En ce qui concerne la proposition subordonnée finale, *Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin*, le constat n'est pas le même : les trois élèves produisent une phrase très proche de celle de l'album. On note quelques erreurs syntaxiques cependant : oublie du COD *l'* et du verbe

conjugué *avait* pour Datchi, du *en* COD pour Enzo. Enfin, Félix oublie le COD *l'* et utilise l'expression *très besoin*, syntaxiquement incorrecte.

On peut donc déduire que les petits parleurs maîtrisent peu les structures des phrases complexes : coordination, juxtaposition, subordination et qu'il ne réutilisent pas le mot nouveau *ôte* ni l'expression complexe.

## 2. Le groupe des moyens parleurs

Parmi les moyens parleurs, 5 élèves sur 7 emploient le verbe *ôte* (ou *enlève*). Une explique la signification de ce mot : *Elle ôte sa tétine, ça veut dire enlève*. Une autre tente de le réutiliser mais sous une forme incorrecte : *osse*.

A contrario, une seule élève, Célestine, réutilise l'expression *Le sang du loup ne fait qu'un tour*. Les autres n'y font pas référence, ni sous cette forme, ni sous une autre. Le maître ne tente d'ailleurs pas de les guider vers la restitution de l'expression.

De plus, ils réutilisent des structures de phrases complexes comme la coordination. Tous le font sauf Charlie et Suzon qui ont choisi une énonciation quelque peu différente. Ils reformulent l'histoire en la racontant à la troisième personne : les dialogues ne sont donc pas réutilisés. De même, Maëlle n'utilise pas la coordination : elle pose seulement le début des questions, comme par exemple *Et quand tu seras grande? Et quand tu te marieras?* Elle semble imiter le discours direct.

On remarque que, dans l'album, les connecteurs logiques introduisant ces phrases complexes sont diversifiés : ***Mais** quand tu seras grande ; **Alors** quand tu iras te promener ; **Et** quand tu iras à la piscine.*

Dans les productions des élèves, en revanche, le connecteur employé est toujours le même : *Et*.

De même, la plupart des moyens parleurs emploient la proposition subordonnée relative à *quelqu'un qui en avait vraiment besoin*. On note simplement une erreur lexicale : emploi de *très* à la place de *vraiment* et confusion entre le COD *l'* (*quelqu'un qui l'avait vraiment besoin*) et le COD *en* (*quelqu'un qui en avait vraiment besoin*). Milan et Ilan sont les seuls à ne pas réemployer cette proposition subordonnée : Ilan l'esquive (*Je l'ai donnée à quelqu'un, j'en avais très très besoin*) , Milan oublie ce passage.

### 3. Le groupe des grands parleurs

Je fais le constat que le verbe conjugué *ôte* ou un de ses synonymes *enlève* est utilisé par 6 élèves sur 7, ce qui est conséquent. L'emploi de *enlève* n'est pas gênant : cela montre que les élèves ont compris le sens du verbe *ôter* et qu'ils sont capables de le reformuler.

En revanche, le constat est le même que pour les moyens parleurs : une seule élève exprime correctement l'expression *Le sang du loup ne fait qu'un tour*. Une seule autre tente de la réutiliser : on sent que le sens n'est pas acquis puisqu'elle énonce *Il fait un tour* (*il* désignant le loup).

Par ailleurs, les grands parleurs réutilisent tous, sans exception, les propositions coordonnées du début de l'album.

Tout comme les moyens parleurs, les grands parleurs utilisent un seul type de connecteur pour introduire ces propositions coordonnées : *Et*. La seule élève à ne pas en employer du tout est Clotilde qui démarre ses phrases directement par le pronom interrogatif *Quand*.

Enfin, tous les grands parleurs, sans exception, répètent à l'identique la phrase complexe contenant une proposition subordonnée relative : *Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin*. Elle est acquise par tous.

Ainsi, on peut en déduire que les phrases complexes de type coordination posent problème pour environ un tiers des élèves. Il s'agit des petits parleurs et de certains moyens parleurs. Ces phrases sont cependant accessibles, les deux autres tiers étant capables de les restituer sans erreur.

L'expression *ôter sa tétine* est bien comprise de la plupart des élèves : certains l'expliquent, d'autres la reformule en utilisant un synonyme : *enlever*.

L'expression *Le sang du loup ne fait qu'un tour*, en revanche, n'est pas comprise : le peu d'élèves ayant tenté de la restituer le font maladroitement. Beaucoup oublie ce passage. On peut supposer qu'elle est trop complexe pour des élèves de cycle 1. C'est pourquoi le maître n'attendait pas spécifiquement une restitution de l'expression.

Enfin, les propositions subordonnées relatives semblent accessibles à des élèves de grande section de maternelle : la grande majorité restitue la proposition finale sans difficulté.

### 4.2.3 Les temps employés

Il s'agit d'analyser les temps que les élèves utilisent et notamment de voir si le futur employé dans l'album l'est aussi dans les récits des élèves.

Dans l'album *La tétine de Nina*, de nombreux verbes sont employés. On compte 57 verbes conjugués et 8 verbes à l'infinitif.

Deux modes sont utilisés : l'indicatif pour la très grande majorité du texte mais on dénombre aussi 5 verbes au mode impératif : « Laisse-moi tranquille » répété trois fois par la fillette mais aussi « Tiens » et « Suce ».

Dans l'ensemble du texte initial, quatre temps sont sollicités : le présent, le futur simple, le passé composé et l'imparfait.

Les temps ne sont pas utilisés de manière égalitaire. En effet, parmi les 57 verbes conjugués, l'utilisation du présent de l'indicatif domine largement puisqu'il représente 65% des verbes. La seconde position est accordée au futur simple avec 26%. Le passé composé et l'imparfait sont minoritaires : 7% des verbes conjugués le sont au passé composé ce qui représente 4 verbes seulement et 1 seul verbe est conjugué à l'imparfait : *Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin.*

Comme le montre l'annexe 6<sup>41</sup>, les élèves utilisent globalement des temps grammaticaux plus variés que dans le texte initial. Ainsi, 6 élèves utilisent du passé simple. De même, un élève, Serge, utilise du conditionnel quand il dit : *Et quand tu te marieras, tu ne la prendrais quand même pas?*

Cependant, je pense que c'est involontaire de sa part. En effet, il semblerait que cet élève utilise simplement une forme erronée du verbe *prendre* conjugué au futur simple de l'indicatif.

C'est l'unique fois, dans son récit, où il utilise du conditionnel. Peut-être s'essaie-t-il aussi à une nouvelle forme. En effet, les apprentissages langagiers passent aussi par le tâtonnement. Si ce type d'essai se confirmait, cela pourrait provoquer un réel usage du conditionnel.

Tous les élèves utilisent majoritairement le présent de l'indicatif pour raconter l'histoire. En effet, tous utilisent entre 48,7% et 88,4% de verbes conjugués au présent. Pour calculer ces pourcentages, je me suis basée sur l'ensemble des verbes conjugués, laissant de côté les verbes à l'infinitif, hormis

---

<sup>41</sup> Cf annexe 6.

pour Datchi qui utilise l'infinitif comme si c'était une forme conjuguée : *z'amaïs voir Nina ; z'amaïs manger Nina*.

C'est le seul élève qui en fait cet usage.

De surcroît, on remarque que 2 élèves n'utilisent pas du tout de futur simple : deux petits parleurs. En effet, ils ne racontent pas les séquences dans lesquelles des verbes sont conjugués au futur : c'est le maître qui le fait. Charlie, quant à lui, conjugue tous les verbes de ces séquences-là au futur périphrastique : *Elle va aller (...)*.

Parmi les 14 élèves employant du futur, 5 utilisent des formes erronées : c'est le cas d'Arthur (*\*prenderas*), de Maëlle : (*\*alleras, je la \*gardera*) ; de Ilan (*\*pareras*), de Rafaël (*quand t'\*auras promené, je \*prendra*), et enfin de Fernand (*tu \*pareras te promener*).

Ce sont trois moyens parleurs et deux grands parleurs. Même si les formes ne sont pas encore grammaticalement correctes, ces élèves essaient : ils ont la capacité d'élargir leur système de temps grammaticaux. Ils ont déjà une sensibilité à reconnaître d'autres formes de temps : le principe de construction est en cours d'analyse chez eux.

Le passé composé, quant à lui, est utilisé par tous les élèves sans exception et sous des formes correctement conjuguées.

L'imparfait est esquivé par deux élèves : Enzo et Datchi. Les autres l'emploient à bon escient (*quelqu'un qui en avait vraiment besoin*). Deux élèves ont fait le choix de l'utiliser pour raconter d'autres séquences : Ilan une autre fois et Clotilde à 9 reprises. Cela s'explique par le changement de point de vue que cette élève adopte : elle ne raconte pas l'histoire comme l'auteur mais a fait le choix de le raconter à la troisième personne ce qui provoque des conjugaisons de verbes à l'imparfait : *Et après elle mettait sa tétine dans la bouche ; Et après elle disait (...)*.

On remarque des hésitations puis rectifications de la part de Clotilde : *Elle dira, elle disait « Oui c'est très joli avec une belle robe »*.

D'ailleurs, on sent que la concordance des temps n'est pas maîtrisée, quand elle dit : *Et elle met sa tétine dans la bouche et elle disait « Bien sûr »*.

Le retour au présent peut s'expliquer du fait que le texte initial est principalement raconté au présent. L'élève semble donc faire des allers-retours entre le texte initial et son propre récit à la troisième personne du singulier (l'imparfait est bien un temps du récit).

Enfin, contrairement au texte d'origine, certains élèves ont décidé d'employer du passé simple pour raconter l'histoire. C'est le cas de 6 élèves. 4 l'emploient correctement. 2 font des erreurs grammaticales : Maëlle conjugue de façon incorrecte 3 verbes sur 4 et Lilie le seul verbe qu'elle emploie à ce temps.

Finalement, on se rend compte que les élèves emploient plus de temps que proposé dans le texte initial, même si cela est fait de manière maladroite, notamment pour le passé simple.

Le futur n'est pas maîtrisé par tous. Cependant, ce n'était pas un objectif visé par le maître d'où sa décision de ne pas corriger systématiquement tous les élèves. Le futur simple est en effet difficilement accessible à des élèves de maternelle. En revanche, et c'est important à souligner, les verbes au présent de l'indicatif sont grammaticalement corrects.

#### 4.2.4 La distanciation entre le récit produit par l'élève et l'album

Nous avons vu que certains élèves utilisent plus de verbes conjugués au passé composé ou à l'imparfait que dans le texte initial, d'autres emploient également du passé simple. Certains esquivent l'utilisation du futur. Ainsi, il serait intéressant de voir si cela peut s'expliquer par le système d'énonciation dans lequel les élèves s'ancrent.

Dans le texte initial, le système énonciatif est mixte : on trouve à la fois du discours et du récit. Riegel définit le discours comme tel :

Comme l'énoncé est formellement relié à la situation d'énonciation, il peut comporter aussi bien des pronoms désignant les acteurs de la communication (*je, tu, nous, vous*) que des pronoms représentant l'objet de celle-ci (troisième personne). La temporalité est directement repérée par rapport au moment de l'acte d'énonciation. Le système des temps du discours est très riche, puisqu'il comporte tous les temps, à l'exception du passé simple et du passé antérieur. Les adverbes et compléments circonstanciels de lieu et de temps sont aussi repérés par rapport à la situation d'énonciation. Comme l'énoncé est mis en relation avec la situation d'énonciation, les pronoms personnels, les possessifs, les démonstratifs, les adverbes peuvent avoir une valeur déictique.<sup>42</sup>

Plus loin, il ajoutera que les trois temps de base du discours sont le passé composé, le présent et le futur.

---

<sup>42</sup> M. RIEGEL, J.C PELLAT, R. RIOUL, 2009, p. 1002-1003.

A contrario, il définit le récit<sup>43</sup> (qu'il nomme *énonciation historique*) comme étant un système excluant les déictiques comme *je, tu, ici, maintenant*. Il ajoute que « seule la troisième personne est possible, puisqu'elle ne représente pas un des acteurs de la communication ».

Il explique que les temps des verbes sont principalement orientés vers le passé, mais coupés du moment de l'énonciation : le passé simple est « le temps du récit par excellence ».

Enfin, il ajoute que les adverbes et expressions circonstancielles ne peuvent pas avoir de valeur déictique.

Analysons désormais le système d'énonciation séquence par séquence : les séquences 1 à 5 sont du discours, les séquences 6, 7, 8 et 10 sont mixtes et la séquence 9 est du récit.

On peut s'attendre à ce que les élèves utilisent le même système énonciatif.

Globalement, les séquences sont racontées par les élèves en suivant le même système énonciatif. Ils reprennent les dialogues entre la mère de Nina et la fillette et utilisent donc le « je » et le « tu ».

Cependant, trois élèves changent de point de vue pour les premières séquences et font le choix de les raconter à la troisième personne du singulier.

C'est le cas pour Clotilde pour une partie de la séquence 1 : *La maman, elle dit, euh, il faut arrêter qu'elle suce sa tétine.*

C'est plus prononcé pour Suzon qui raconte les 5 premières séquences à la troisième personne du singulier, d'où l'absence du jeu de questions/réponses et l'absence également de verbes conjugués au futur : *Il veut garder aussi à la piscine. Et aussi il veut garder au travail. Il veut garder avec une robe parce que il veut garder tout le temps sa tétine.*

On peut remarquer la même tendance avec Charlie qui raconte, lui aussi, les 5 premières séquences à la troisième personne du singulier :

En fait elle veut plus enlever sa tétine. Et elle veut jamais arrêter de la sucer. Du coup elle va aller à la forêt et elle va prendre des gâteaux mais elle va encore garder sa tétine. Même elle va plonger avec sa tétine dans la bouche. Elle va aller au travail avec sa tétine. Elle va se marier avec sa tétine.

On remarque d'ailleurs chez Suzon une confusion entre les pronoms personnels « elle » et « il », pour désigner la fillette. Cela peut être dû à la proximité phonétique. En effet, cette erreur est remarquable chez plusieurs élèves, qui, de temps à autre, emploient « elle » correctement pour désigner Nina, et de temps à autre emploient le pronom « il » pour désigner la fillette : c'est le cas de Datchi, Milan, et Enzo. Félix, lui, désigne l'héroïne par *Tétine de Nina*.

---

<sup>43</sup> Cf M. RIEGEL, J.C PELLAT, R. RIOUL, 2009, p. 1003-1004.

Agnès Florin<sup>44</sup> donne des précisions quant au développement du syntagme nominal. Elle indique en effet que les pronoms personnels sont appris dans l'ordre : 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personnes puis 3<sup>ème</sup> personne. Ils sont acquis vers quatre ans. Dans cette classe, les élèves ont en moyenne cinq ans.

Ainsi, on voit qu'une majorité d'élèves font le choix de rester proches des mots de l'auteur. Certains changent de point de vue ce qui entraîne une évidente distanciation avec le texte d'origine. Cela a pour conséquence d'entraîner des reformulations.

#### 4.2.5 Les reformulations utilisées par les élèves

Il s'agit d'analyser les reformulations utilisées par les élèves de cette classe. Je distinguerai la répétition approximative ou à l'identique du texte-source, la reformulation avec changement de sens et la paraphrase.

Parmi les paraphrases, il s'agira d'affiner les résultats en distinguant la paraphrase sémantique, paraphrase dans laquelle le sens est conservé mais le lexique et/ou la construction sont différents ; la paraphrase interprétative lorsque l'élève fait des inférences ; la paraphrase avec réduction de l'énoncé-source et enfin la paraphrase avec expansion de l'énoncé-source.

Les inférences prises en compte sont les inférences logiques, créatives et pragmatiques.

Jocelyne Giasson<sup>45</sup>, en référence à Cunningham (1987), a défini la compréhension littérale comme telle : « Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. »

Selon le modèle de Cunningham, elle précise les différents types d'inférences.

Les premières sont les inférences logiques : elles sont nécessairement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs car fondées sur le texte initial.

Les secondes sont les inférences pragmatiques : elles sont possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs. Elles sont cette fois-ci fondées sur les expériences extérieures du lecteur.

Les troisièmes sont les inférences créatives : elles sont possiblement vraies et particulières à quelques lecteurs. Elles proviennent des connaissances des lecteurs.

---

<sup>44</sup> Cf A. FLORIN, 2016.

<sup>45</sup> Cf J.GIASSON, 1990.

Pour analyser les reformulations de ces élèves de grande section, je fais le choix d'analyser en détail les productions de 6 élèves<sup>46</sup> représentatifs de l'ensemble du groupe puis de dégager des tendances valables pour tous. Nous verrons donc les reformulations de trois grands parleurs, deux moyens parleurs et un petit parleur, reformulations utilisées pour raconter chacune des 10 séquences de l'album. À première vue, le choix de ces élèves pourrait être intéressant car ils utilisent tous les types de reformulations retenus. Par ailleurs, ils ont des manières différentes de traiter les connecteurs logiques. Enfin, certains racontent l'histoire comme le fait l'auteur, d'autres ont choisi de la raconter à la troisième personne du singulier.

Répétition à l'identique	Reformulation avec changement de sens	Paraphrase			
		Sémantique	Interprétative	Avec réduction de l'énoncé-source	Avec expansion de l'énoncé-source
26	26	20	16	87	5

Cinq élèves sur les dix-sept enregistrés utilisent les trois types de reformulations, c'est-à-dire des répétitions approximatives ou à l'identique du texte-source, des reformulations avec changement de sens et des paraphrases.

Les douze autres élèves ont utilisé deux types de reformulations. Cela signifie qu'aucun élève n'en a utilisé qu'un seul.

C'est la paraphrase qui est la plus utilisée pour raconter les différentes séquences. D'ailleurs, tous les élèves y ont recours au moins une fois. Parmi les paraphrases utilisées, c'est la réduction de l'énoncé-source qui l'est le plus : on relève 87 réductions de l'énoncé-source.

Si l'on regarde le tableau répertoriant les différents types de reformulations utilisés par les élèves<sup>47</sup> de plus près, on voit qu'hormis la paraphrase avec réduction de l'énoncé-source, tous les élèves n'utilisent pas le même type de paraphrase. Huit élèves utilisent des paraphrases sémantiques, c'est-à-dire qu'ils modifient le lexique ou la construction des phrases mais conservent le sens : il s'agit de moyens et grands parleurs.

<sup>46</sup> Cf annexe 7.

<sup>47</sup> Cf annexe 8.

Pour la grande majorité d'entre eux, il s'agit d'une modification du point de vue : les élèves racontent l'histoire à la troisième personne du singulier et ne réinvestissent donc pas les dialogues entre Nina et sa mère. Lors de la restitution avec ce changement d'énonciation, le sens en est pourtant conservé.

Onze élèves utilisent des paraphrases interprétatives, c'est-à-dire qu'ils effectuent des inférences. Cette fois, il s'agit à la fois de petits, moyens et grands parleurs. Les principales inférences effectuées sont créatives : l'enfant ajoute des éléments de ses connaissances extérieures pour interpréter le texte. Par exemple, Célestine en effectue une lorsqu'elle reformule la séquence 6 et nomme le loup « Le grand méchant loup » : elle interprète alors les adjectifs qualificatifs « affreux, furieux et affamé » et utilise ses connaissances extérieures liées à l'image du loup qu'elle a pu croiser dans les albums de littérature jeunesse.

C'est le cas aussi pour Félix qui annonce « J'aime ma tétine. » : parle-t-il de l'héroïne ou de lui-même? L'élève semble s'identifier au personnage principal à tel point qu'il ne raconte plus l'histoire mais plutôt des anecdotes liées à son vécu.

On rencontre également quelques inférences logiques : là, les élèves s'appuient sur les illustrations de l'album et ajoutent des éléments non initialement présents dans le texte. Arthur, par exemple, ajoute une phrase dans la séquence 8 : « Il [le loup] ouvre grand la bouche » et Maëlle explique le terme « ôter » en ajoutant « ça veut dire enlève ».

Les paraphrases les moins utilisées sont les paraphrases avec expansion de l'énoncé-source. Elles sont investies par seulement 4 élèves dont un seul en utilise à deux reprises. Par exemple, dans la séquence 8, Soleil ajoute une réplique à la fillette s'adressant au loup : « Je t'aime pas. ».

On peut expliquer la faible utilisation d'expansions par le fait que le texte-source est déjà étoffé. De plus, les élèves de grande section de maternelle sont encore peu capables d'effectuer ce type de reformulation. Martinot indiquait que jusqu'à cinq ans, les enfants avaient tendance à réduire les énoncés. Cela se confirme avec ce corpus.

Par ailleurs, neuf élèves sur dix-sept répètent approximativement ou à l'identique des séquences du texte-source. Certains utilisent simplement des synonymes de certains verbes. Par exemple, Serge modifie le verbe « garder » en « prendre », Rafaël le verbe « aller » en « partir », Arthur le verbe « emporter » en « prendre ».

On note aussi des erreurs au niveau de la morphologie des verbes pour Rafaël : « quand \*t'auras promené » ou encore « je \*prendra ».

Enfin, certains temps sont également modifiés : dans la séquence 5, Serge utilise du conditionnel à la place du futur simple, dans la séquence 6 de l'imparfait au lieu du présent. L'emploi du conditionnel peut s'expliquer par des terminaisons proches à l'oral et l'utilisation de l'imparfait représente une forme de distanciation.

Enfin, treize élèves sur dix-sept utilisent la reformulation avec changement de sens pour un total de 26 reformulations.

On remarque des changements de sens dans la séquence 9 : certains ont du mal à comprendre et donc réutiliser l'expression « gros doudou » : Ilan utilise « gros toutou », Enzo « roudoudou ». Datchi, lui, emploie « tout fou » à la place de « tout mou ».

Ce type de reformulation concerne aussi la séquence 1 avec Soleil qui confond les verbes « sucer » et « manger », ce qui modifie le sens de l'énoncé-source ; la séquence 5 avec Fernand qui raconte « Oui, je suis très jolie avec une belle robe ». Or, dans le texte initial, le *c'est* dans « c'est très joli avec une belle robe » désigne la tétine et non Nina, comme l'a compris l'élève.

Finalement, les paraphrases sont le type de reformulation le plus représenté avec un total de 138 paraphrases relevées dans les enregistrements. Les deux autres catégories de reformulations, à savoir la répétition du texte-source et la reformulation avec changement de sens, sont investies autant l'une que l'autre avec 26 reformulations relevées pour chacune. On note que les petits parleurs n'utilisent pas de répétition du texte-source. Les moyens parleurs utilisent tous deux types de reformulation dont la paraphrase. Les grands parleurs, quant à eux, utilisent les trois types de reformulation hormis Lilie et Clotilde qui n'en utilisent que deux.



## 5. Conclusion

Ce mémoire avait pour objet d'analyser les différents types de reformulation utilisés par les élèves de grande section de maternelle en vue d'identifier le stade d'acquisition de la langue française dans lequel ils se situent.

Il en ressort que les trois types de reformulation — répétition du texte-source, reformulation avec changement de sens et paraphrase — sont employés par les élèves de cette classe. Dans le cas de la paraphrase, cela suppose que les élèves adaptent l'énoncé-source : ils utilisent une construction ou un lexique différent dans le cas de la paraphrase sémantique, ils interprètent le texte et l'enrichissent de leurs expériences personnelles dans le cas de la paraphrase interprétative ou ils complexifient l'énoncé-source dans le cas de l'expansion.

Cela montre que, pour ces élèves, la langue française est davantage développée que s'ils répétaient strictement le texte-source. Martinot<sup>48</sup> l'avait pointé : un enfant capable de transformer ce qu'il entend maîtrise davantage la langue qu'un enfant qui ne fait que répéter ce qu'il entend.

Ainsi, les reformulations employées par les élèves sont, pour le maître, un bon indicateur de leur niveau de maîtrise du langage. Les tendances dégagées permettront à ce dernier d'adapter ses interventions en fonction de l'élève : un questionnement est-il utile avec cet élève ? Quel autre type d'intervention puis-je utiliser ? Quel est le plus efficace ?

On se rend d'ailleurs compte que la validation des énoncés est très importante pour développer la confiance en soi des élèves : plus l'élève se sentira soutenu et encouragé dans ses propos, plus il osera raconter l'histoire. On remarque ainsi qu'avec certains élèves peu à l'aise au début de l'exercice, le maître a finalement de moins en moins besoin d'intervenir au fil du rappel de récit.

Dans le cadre de ce mémoire, il aurait été intéressant de comparer les reformulations employées par les élèves de grande section avec celles utilisées par l'autre moitié de cette classe, à savoir les élèves de moyenne section. Cela aurait permis de voir si les stades d'acquisition du langage diffèrent forcément avec l'âge ou si cela dépend d'autres facteurs liés à l'école, comme le langage employé par le maître ou le type d'intervention qu'il utilise.

Une autre possibilité, afin d'approfondir les résultats, aurait été d'effectuer deux enregistrements : un en décembre, comme cela a été le cas et un en mars. Ceci aurait permis de voir une éventuelle évolution dans les reformulations utilisées par les élèves.

---

<sup>48</sup> Cf Martinot, 2000, p. 5.

Ce travail de recherche a pour moi une visée professionnalisante puisqu'il permet de répondre à mes questions concernant la restitution d'une histoire connue par des élèves de maternelle. Cela me permet de mieux voir les enjeux liés à l'utilisation d'albums de littérature de jeunesse dans le cadre de l'acquisition de la langue orale et écrite. Le choix de l'album à reformuler nécessite une attention particulière. Celui-ci doit davantage se porter vers un album comportant une complexité supérieure à ce que les élèves produiraient habituellement, avec des personnages auxquels ils peuvent s'identifier, comme la fillette dans *La tétine de Nina* et avec une histoire proche de leur vécu. L'importance de travailler la compréhension d'un album de littérature sans les illustrations est aussi pointée.

Enfin, je cerne mieux les types de reformulations que les élèves de cycle 1 sont capables de produire et comment l'enseignant peut s'adapter aux différents élèves pour qu'ils progressent vers la maîtrise de la langue française. Le rôle crucial du maître est réaffirmé.



## 6. Bibliographie - Sitographie

Boiron V. (2012), « Apprendre à comprendre la littérature de jeunesse ou pour une pédagogie de la compréhension », [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/Litterature\\_Boiron\\_dec\\_2012.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/Litterature_Boiron_dec_2012.pdf), dernière consultation le 24/05/2016.

Bruner J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Brunesseaux-Gauthier, F. Canut, E. Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler*. Scérén CNDP-CRDP.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/langage>, dernière consultation le 05/06/2016.

Favart F. (2010). « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE ». *Pratiques*. p. 179-196.

Florin A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod (rééd 2000).

Florin A. (2010). « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages ». *Enfances et psy*, n° 47.

Florin A. (2016). *Le développement du langage, 2e édition*. Paris : Dunod.

Fuchs C. (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF.

Garcia-Debanc C. Volteau S. (2008). « Chapitre 2. Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation » in Dominique Bucheton et Olivier Dezutter, « Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français ». *Perspectives en éducation et formation*. p. 191-212.

Jaubert M. et Rebière, M. (2001). *Pratiques de reformulation et construction de savoirs*. Aster 33.

Lentin L. (1982). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. ESF.

Martinot C. (2000). « Etude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans ». *Langages*, n° 140, p. 95-98.

Martinot C. (2000). « Présentation et acquisition de la reformulation ». *Langages*, n° 140, p. 3-8.

Martinot C. (2010). « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique ». *Travaux de linguistique*, n°61, p. 63-96.

Martinot, C. Romero, C. (2011). « La reformulation : acquisition et diversité des discours ». *Cahiers de praxématique*, n° 52, Publications de l'Université Paul Valéry, p. 7-18.

Pellat J.C. Riegel M. Rioul R. (2009), *La grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Gonthier.

Saussure F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot (rééd. 1972).

### **Littérature de jeunesse**

Naumann-Villemin, C. (2005). *La tétine de Nina*. Luçon : Kaléidoscope.

### **Instructions officielles**

*Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel spécial n°2 du Ministère de l'enseignement supérieur, de l'éducation nationale et de la recherche, 26 mars 2015, p.6.

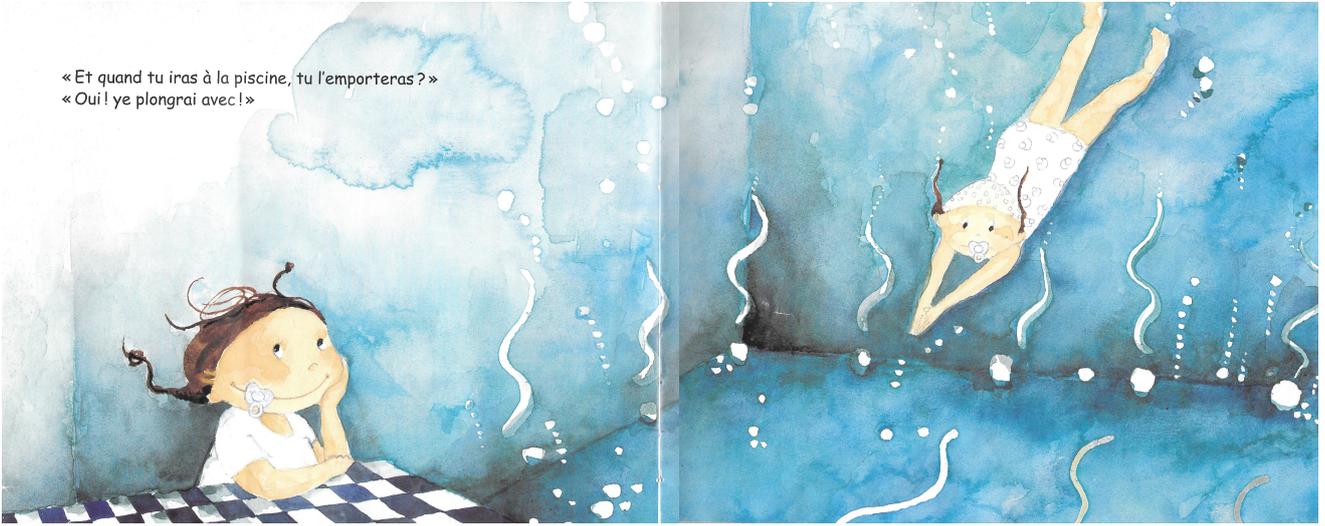
Scéren, CNDP-CRDP (2011). *Le langage à l'école maternelle*.

## 7. Annexes

### Annexe 1 : L'album « La tétine de Nina », de Christine Naumann-Villemin



« Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras ? »  
« Oui ! ye plongrai avec ! »



« Et quand tu seras une grande personne  
et que tu partiras au travail, tu la garderas ? »  
« Oui, d'abord. Y'aurai kouyours ma kékine ! »



« Mais quand tu te marieras,  
tu n'auras quand même pas ta tétine ? »  
« Ki ! est krès yoli avec une belle robe ! »





Et là-dessus, Nina va dans le jardin.



Soudain, un loup sort du bois. Un loup affreux, furieux et affamé.  
« Arghhh! Petite fille, je vais te manger! »



« Oh! s'écrie Nina. Aikke-moi kranquille! »  
« Quoi? » fait le loup, qui n'a rien compris.  
Nina répète : « Aikke-moi kranquille! »



Décidément, le loup ne comprend pas.  
« Quoi? Qu'est-ce que tu dis? »  
Nina ôte sa tétine et hurle :  
« T'es pas beau, t'es pas gentil  
et tu sens mauvais! Laisse-moi  
tranquille! »

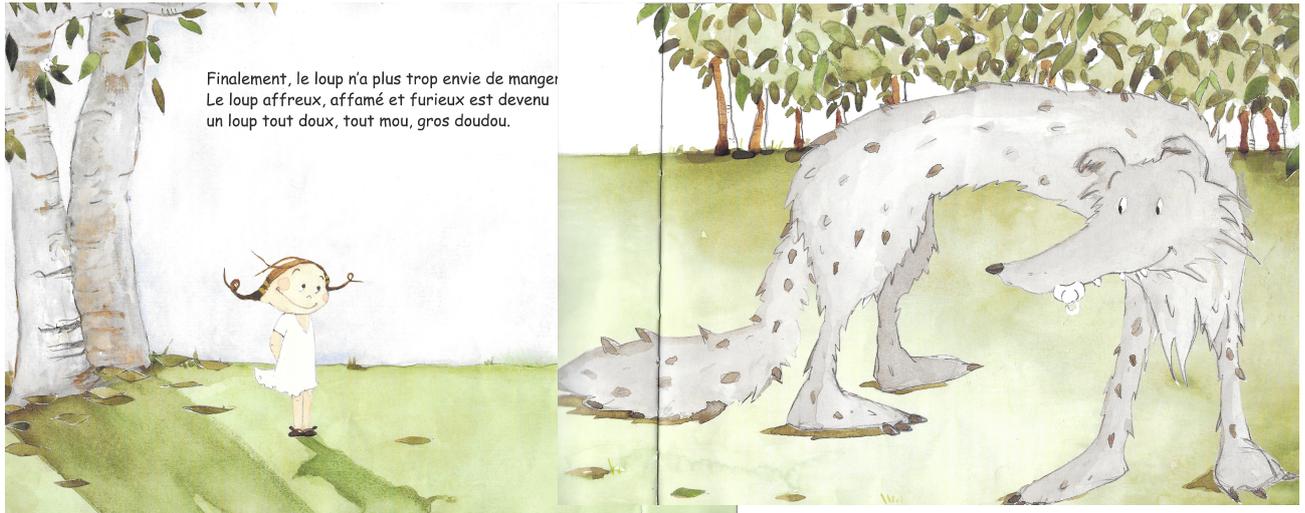


Le sang du loup ne fait qu'un tour.  
« Ah oui? j'suis pas beau! j'suis pas gentil! je sens mauvais!  
Tu vas voir ce que tu vas voir, petite fille! »

« AHHHHH!!! »



Et poc!  
« Tiens, suce. Ça te calmera. »



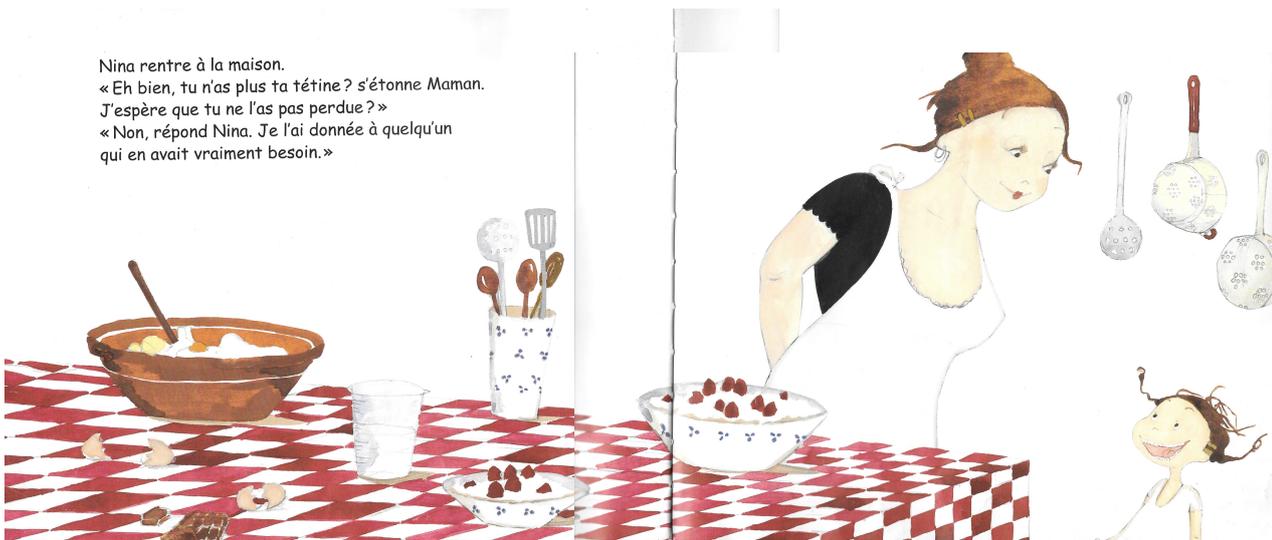
Finalement, le loup n'a plus trop envie de manger.  
Le loup affreux, affamé et furieux est devenu  
un loup tout doux, tout mou, gros doudou.



Avec un petit sourire,  
il disparaît dans le bois.  
Plus jamais il ne reviendra.



Nina rentre à la maison.  
« Eh bien, tu n'as plus ta tétine ? s'étonne Maman.  
J'espère que tu ne l'as pas perdue ? »  
« Non, répond Nina. Je l'ai donnée à quelqu'un  
qui en avait vraiment besoin. »



Annexe 2 : Retranscription des enregistrements

Arthur	La tétine de Nina	
M	Alors tu nous racontes l'histoire, c'est l'histoire de quoi?	P
Arthur	Maman	
M	Comment?	
Arthur	Maman dit « Quand tu enlèveras cette tétine Nina? » Jamais, jamais, jamais répond Nina	
M	Parle plus fort, parle plus fort.	
Arthur	Jamais, jamais, répondit Nina	
M	D'accord. / Ensuite / Que se passe-t-il?	P
Arthur	Quand tu iras te promener. Inaudible.	
M	Parle plus fort, on n'entend pas là.	
Arthur	Bien sûr, avec des gâteaux et du chocolat. Et quand tu iras à la piscine, tu la prendras? Bien sur, je plongerai avec.	P
M	Parle plus fort Arthur, d'accord ? Encore plus fort.	P
Arthur	Euh. Quand tu seras grande, tu garderas. Oui. Et quand tu te marieras, tu la prendras ? Oui avec une belle robe c'est très joli. Nina partit, Nina partit dans le jardin.	
M	Qu'est-ce qui se passe dans le jardin?	
Arthur	Un loup sort du banc, bois. // furieux. Il .... « Laisse moi tranquille ». Quoi ? Laisse moi tranquille. Quoi dit le loup. Laisse moi tranquille.	P
M	Alors que se passe-t-il ensuite?	P
Arthur	T'es pas beau, t'es pas gentil. Euh.	
M	T'es pas beau, t'es pas gentil que le loup dit, c'est ça?	
Arthur	Laisse-moi tranquille.	
M	D'accord. // Que fait le loup là?	
Arthur	Il ouvre grand la bouche.	P
M	D'accord. Ensuite ?	
Arthur	Tiens ça, suce. Le loup, le loup affreux ne veut plus trop croquer Nina. Il est devenu tout mou, gros doudou.	P
M	Il est devenu tout mou, gros doudou, d'accord.	
Arthur	J'espère que je te .. dit Nina.	P
M	J'espère que quoi? Répète, j'ai pas entendu.	
Arthur	Que je te verrai plus, dit Nina. <i>Inaudible</i> . Et maman dit « Tu l'as enlevée cette... ». « J'espère que tu ne l'as pas perdue », « J'espère que tu ne l'as pas perdue Nina », « J'espère que tu ne l'as pas perdue ».	
M	Ouais. Et que. Nina, que répond-elle ?	
Arthur	Non, je l'ai pas perdue, je l'ai donné à quelqu'un qui en avait vraiment besoin.	P
M	C'était qui qui en avait vraiment besoin?	
Arthur	Le loup.	

Célestine	Mais quand vas-tu enfin arrêter de su, sucer cette tétine ? répond la maman de Nina. Jamais, jamais répond Nina.	P
M	Vas-y vas y. // Alors qu'est-ce qu'elle dit ensuite Nina? Tu te rappelles pas ?	P
Célestine	Non.	
M	Non? D'accord. // Qu'est-ce qu'elle a dans les mains là?	
Célestine	Euh, des gâteaux et du chocolat.	
M	D'accord. Tu te rappelles pas ce qu'elle dit?	
Célestine	Non.	
M	Non, c'est pas grave. Mais qu'est-ce que tu vois en fait là ? Tu peux nous raconter, tu peux nous dire ?	
Célestine	De la brioche aussi et des gâteaux là.	
M	Tu te rappelles pas ce que dit Nina ?	
Célestine	Non.	
M	Non, d'accord. Tu peux tourner la page. Tu sais elle imagine, quand elle sera grande, quand elle ira à la piscine. Tu te rappelles ?	P
Célestine	Et quand tu iras à la piscine, tu n'auras pas ta tétine ? Mais, oui !	
M	Que fera-t-elle avec ?	
Célestine	Je plongerai avec.	
M	Et ensuite, qu'est-ce que sa maman lui demande ?	P
Célestine	Et quand tu iras au travail, tu auras ta tétine ? Oui. Et quand tu te marieras, tu n'auras pas quand même ta tétine ? Si avec une belle robe.	P
M	Et ensuite, que fait-elle Nina ?	P
Célestine	Elle part dans le jardin.	
M	Et ensuite, qu'est-ce qui se passe ?	
Célestine	Elle croise le grand méchant loup.	
M	D'accord. Et donc ? Tu te rappelles ce que / ce que fait le loup? Ou c'que dit le loup?	
Célestine	Non.	
M	Tu te rappelles pas? D'accord. Il dit comme ça « Arghh petite fille, je vais te manger ». Et que va lui répondre Nina ? Tourne la page. Que lui répond Nina ?	P
Célestine	Laisse-moi tranquille.	
M	Très bien.	
Célestine	Quoi ? Dit le loup. Laisse - moi - tran-quille. Quoi ? Nina « osse » sa tétine et puis « T'es pas beau, t'es pas gentil et tu sens mauvais ». // Le sang du loup fait qu'un tour.	P
M	Le sang du loup ne fait qu'un tour, bravo.	
Célestine	Ah oui j'suis pas beau, j'suis pas gentil, j'sens mauvais. Tu vas voir c'que tu vas voir.	
M	Bravo.	
Célestine	Ahhhh. // Tiens suce, ça t'calmera. // Maint'n	P
M	Oui, maint'nant, c'est c'que tu voulais dire ? Maint'nant oui	
Célestine	Maintenant le loup est tout doux, tout mou, gros doudou. // Avec un petit sourire, il repart dans les bois. Alors, tu n'as plus ta tétine ? J'espère que tu l'as pas perdue. Non non je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin.	P

Charlie	En fait elle veut plus enlever sa tétine.	
M	Qui ça?	
Charlie	Nina.	
M	D'accord.	
Charlie	Et elle veut jamais arrêter de la sucer.	
M	D'accord. Est-ce que tu veux que je tourne la page?	P
Charlie	Du coup après elle va aller à la forêt et elle va prendre des gâteaux mais elle va encore garder sa tétine.	
M	Tu veux que je tourne la page?	P
Charlie	Même elle va plonger avec sa tétine dans sa bouche.	
M		P
Charlie	Elle va aller au travail avec sa tétine.	
M		P
Charlie	Elle va se marier avec sa tétine.	
M		P
Charlie	Elle est, elle va aller au bois et elle rencontre un loup.	
M	Et que dit le loup, tu t'en rappelles?	
Charlie	« Arrgh, je vais te manger petite fille »	
M	Qu'est-ce qui se passe ensuite?	P
Charlie	En fait elle lui dit « Laisse-moi tranquille » et après il dit : « Quoi? » et après Nina elle ôte sa tétine et elle dit, et elle dit « Laisse-moi tranquille ».	
M	D'accord. Pourquoi elle ôte sa tétine? Pourquoi elle enlève sa tétine?	
Charlie	Il entend pas avec sa tétine.	
M	Il n'entend pas ou il ne comprend pas?	
Charlie	Il ne comprend pas.	
M	D'accord.	P
Charlie	Après il fait, en fait le loup il crie vers la petite fille.	
M	Il crie?	
Charlie	Oui.	
M	Est-ce que je tourne la page?	P
Charlie	Et après elle a donné la tétine à le loup.	
M	Elle donne la tétine au loup?	
Charlie	Oui.	
M	D'accord.	
Charlie	Après, après il a plus trop envie de manger Nina.	
M	Et comment est-il devenu? Tu sais, tu te rappelles? // Tout doux?	

Charlie	Tout doux, tout mou, gros doudou.	
M	Bravo. Tout doux, tout mou, gros doudou.	
Charlie	Après il va aller dans le bois.	
M	D'accord. Je peux tourner la page ou pas? / Oui ?	P
Charlie	Après elle a dit « Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait très besoin ».	
M	Qui dit ça?	
Charlie	Nina.	
M	Nina. A qui dit-elle ça?	
Charlie	A sa maman	
M	D'accord. Et l'histoire est terminée là?	
Charlie	Oui.	
M	D'accord. Effectivement.	

<b>Clotilde</b>	La maman, elle dit, euh, il faut arrêter qu'elle suce sa tétine.	
M	Mmh mmh	
Clotilde	Il faut. Elle répond « Jamais, jamais ». Et après elle mettait sa tétine dans la bouche.	
M	Parfait. Et lorsqu'elle met sa tétine dans sa bouche, qu'est-ce qui se passe?	
Clotilde	Euh. / Je sais plus.	
M	Tu sais plus. Ensuite?	P
Clotilde	Elle met sa tétine dans la bouche et puis, elle dit « Bien sûr avec du gâteau, euh, de la brioche et du gâteau ».	
M	Bien.	P
Clotilde	Et après sa maman, sa maman elle va dire « Quand tu iras à la piscine, est-ce que tu la garderas? » Elle mettait sa tétine dans la bouche et elle disait « Bien sûr ». Et après elle disait : « Quand tu seras grande, eh bah, bah euh, est-ce que t'auras ta tétine? ». Et elle met sa tétine dans la bouche et elle disait « Bien sûr ». Et puis sa maman lui dit : « Quand tu iras au mariage, est-ce que tu vas sucer ta tétine? ». Elle dira, elle disait : « Oui c'est très joli avec une belle robe ».	P P P
M	Bravo !	
Clotilde	Et après elle se promène dans la forêt et elle rencontre un loup affamé et affreux.	P
M	Bien.	
Clotilde	Et après elle dit « Laisse-moi tranquille ». Et encore elle répète « Laisse-moi tranquille ». Et il dit « Quoi? ». Et puis elle, elle enlève sa tétine et elle dit : « Tu sens mauvais, tu pues et tout ça ».	P
M	C'est bien Clotilde.	
Clotilde	Et après il dit : « Ha bon je sens mauvais et je pues? Tu vas voir c'que tu vas voir! Haaaa ». Et puis elle dit : « Tiens, suce ça, ça te calmera ». Et puis il est devenu un loup, euh, un loup gentil, gros doudou et puis euh tout mou, gros doudou. Et il faisait un sourire et après il partait dans la forêt, il disparaissait et puis plus jamais il ne reviendra. Et puis sa maman elle lui dit : « Alors, tu n'as plus ta tétine? ». Et puis Nina elle a dit « Si si, mais je l'ai donnée à quelqu'un qui en a vraiment besoin ».	P P P
M	Eh bah dis donc, je suis fier de toi, tu as très bien raconté l'histoire.	

<b>Datchi</b>	<i>Incompréhensible. Tétine.</i>	
M	Que demande la maman à Nina?	
Datchi	<i>Incompréhensible. Tétine.</i>	
M	D'accord.	
Datchi	Et après, il, euh.	
M	Que veut faire Nina avec sa tétine?	P
Datchi	Euh, mari.	
M	Ha elle va se marier? Peut-être qu'elle va se marier. Bah attends, on va voir ça. Tiens, ensuite, qu'est-ce qui se passe là?	P
Datchi	Il part quand il fait... <i>incompréhensible</i>	
M	Comment, qu'est-ce qu'elle fait?	
Datchi	Il fait ... <i>incompréhensible</i>	
M	Je tourne la page?	
Datchi	Oui. Piscine.	P
M	Quand tu iras à la piscine?	
Datchi	Garderas? Mais si.	
M	Si, elle veut la garder?	
Datchi	Oui	
M	Parce qu'elle ira à la piscine?	
Datchi	Oui!	
M	D'accord. Ensuite ? // Qu'est-ce qu'elle fait là Nina?	P
Datchi	Elle part.	
M	Oui, elle part où?	
Datchi	Euh, à l'école.	
M	Ha elle part à l'école? C'est plutôt au travail je crois. Elle part au travail. Quand elle partira au travail, qu'est-ce qui se passera?	
Datchi	Elle enlève pas.	
M	Elle enlève pas quoi?	
Datchi	Le, le.	
M	Qu'est-ce qu'elle enlève pas? Qu'est-ce qu'elle garde là? Dans la bouche? / Elle garde quoi dans sa bouche? // Sa tétine?	
Datchi	Oui.	
M	Oui! Et là qu'est-ce qui se passe?	P
Datchi	Il enlève pas encore sa titine.	
M	Elle enlève pas encore sa tétine.	
Datchi	Oui. Et ça, il donne la main au Nina.	
M	Ah, le monsieur donne la main à Nina.	

Datchi	Oui. Lui aussi a tétine.	
M	Lui aussi a une tétine, d'accord. Je tourne la page? / Alors que fait Nina ensuite?	P
Datchi	Il partit au jardin.	
M	Elle est partie au jardin, elle est partie dans le jardin.	
Datchi	Et après il dit vilain loup.	
M	Elle dit « Tu es un vilain loup »	
Datchi	Oui.	
M	Et que fait le loup?	
Datchi	Il va manger.	
M	Il veut manger.	
Datchi	Et Nina après il donne sa titine.	
M	Ha oui Nina après va donner sa tétine. Pas pour l'instant, regarde. Qu'est-ce qui se passe là? Qu'est-ce qu'elle dit Nina?	P
Datchi	Il dit « T'es pas gentil, t'es vilain loup ».	
M	Ouais, « tu es un vilain loup », d'accord. Puis elle lui dit « Laisse-moi? »	
Datchi	Tranquille!	
M	Bah oui elle lui dit « Laisse-moi tranquille ». Tu te rappelles.	
Datchi	Et il crie.	P
M	Il crie?	
Datchi	Il mange après.	
M	Il va manger quoi? Que va-t-il manger?	
Datchi	Nina!	
M	Il va manger Nina? T'es sûr?	
Datchi	Oui.	
M	Est-ce qu'il va manger Nina?	
Datchi	Non. Il a enlevé sa tétine.	
M	Oui.	
Datchi	Et donne à loup.	
M	Elle a enlevé sa tétine et elle l'a donnée au loup. D'accord, entendu. Je peux tourner la page?	P
Datchi	Il est tout fou.	
M	Comment, il est comment?	
Datchi	Il est tout fou.	
M	Tout mou plutôt? Tout mou.	
Datchi	Tout mou.	
M	Oui.	

Datchi	Tout fou.	
M	Tout fou aussi? Tu trouves qu'il est fou là?	
Datchi	Oui.	
M	Ha bon. Ou tout doux?	
Datchi	Tout doux.	
M	Tout doux plutôt, hein, il est devenu tout doux, tout mou, gros dou...	
Datchi	...dou.	
M	Il est devenu gros doudou hein. Tu te rappelles?	
Datchi	Oui.	
M	Ensuite?	P
Datchi	Z jamais voir Nina.	
M	Ah, plus jamais il ne reviendra voir Nina.	
Datchi	Oui et z jamais manger Nina.	
M	Ah, jamais il ne mangera Nina. Je tourne la page?	P
Datchi	Il pas sa tétine.	
M	Elle n'a plus sa tétine.	
Datchi	Pourquoi l'a donnée le loup.	
M	Parce qu'elle l'a donnée au loup, d'accord. Et que lui dit sa maman?	
Datchi	Elle dit « T'as garde pas le tétine? » « C'est à moi ça, euh, toi ».	
M	Elle lui demande : « Qu'as-tu fait de ta tétine? » Et qu'est-ce qu'elle répond?	
Datchi	Il répond : « J'ai enlevé »	
M	Je l'ai enlevée.	
Datchi	Et zai donné à per, à, à quelqu'un qui besoin.	
M	Ah il l'a, elle l'a donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin.	
Datchi	Le loup.	
M	Au loup. Ouais. Et l'histoire est terminée?	
Datchi	Oui.	
M	Bien.	

Enzo	<i>La tétine de Nina</i>	P
M	D'accord. Parle bien fort hein Enzo. // Alors, que s'passe-t-il au début? Que demande la maman à / à Nina ? Tu te rappelles ? / Non ? Regarde, tu vois, je vais, je vais juste te dire ce qu'elle demande. Quand vas-tu enfin enfin arrêter de sucer cette tétine, demande maman. Et que répond Nina, tu t'en rappelles ? Non, tourne la page alors si tu ne sais plus, c'est pas grave. // Alors qu'est-ce qui se passe là ?	P
Enzo	Euh	
M	Sa maman lui demande « Et quand, quand tu iras euh te promener, tu la garderas cette tétine ? Tu te rappelles ce qu'elle répond euh Nina?	
Enzo	Non	
M	Non plus? // Tu peux tourner la page. Moi je vais poser la question que pose la maman, d'accord ? Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras?	P
Enzo	Oui	
M	Qu'est-ce qu'elle fera avec ?	
Enzo	Elle va plonger.	
M	Oui elle va plonger, d'accord, bien. Alors moi je joue toujours la maman, la maman qui demande « Et quand tu seras une grande personne, tu partiras au travail avec ta tétine ?	P
Enzo	Oui	P
M	Et là, que fait Nina là?	
Enzo	Je ne sais pas.	
M	Tu ne sais pas. Mais quand tu te marieras, tu n'auras quand même pas ta tétine?	
Enzo	Oui.	
M	Si, elle l'aura toujours ? Ouais.	
Enzo	Avec son mari.	
M	Avec son mari, son mari aussi en a une?	
Enzo	Oui.	
M	Il n'a pas de tétine son mari?	
Enzo	Bah si.	
M	Ha si il a une tétine on est d'accord. Alors que fait Nina ensuite là ?	P
Enzo	Elle va dans la forêt.	
M	Elle va dans la forêt.	
Enzo	Il croise un loup.	
M	Elle croise un loup, d'accord.	
Enzo	Un loup affameux.	
M	Comment?	

Enzo	Un loup affameux.	
M	Un loup affamé. // Et que dit le loup? Tu te rappelles ?	
Enzo	Non	
M	Non? Il dit « Ha je vais te manger ». D'accord ? Et ensuite qu'est-ce qu'elle dit euh Nina ?	
Enzo	Il dit « laisse-moi tranquille ».	
M	Elle dit « Laisse moi tranquille ».	
Enzo	Il dit « quoi », le loup.	
M	Le loup dit « quoi », d'accord.	
Enzo	Nina, il est fâché.	
M	Nina est fâchée, d'accord.	
Enzo	Et elle te sort « t'es pas beau, tu sens mauvais ».	
M	Bravo. // « T'es pas beau, tu sens mauvais », d'accord. Et ensuite ?	P
Enzo	C'est pas beau, je sens mauvais. Aaaaah »	
M	Ha oui, il hurle.	
Enzo	Tiens, suce ça. // Gros doudou.	P P
M	Qu'arrive-t-il au loup ?	
Enzo	Il est, il est tout gentil, tout roudoudou.	
M	Il est tout gentil, tout gros doudou, c'est ça? // Oui.	
Enzo	Au revoir.	P
M	Qui dit au revoir?	
Enzo	Bah Nina.	
M	Nina dit au revoir, d'accord.	
Enzo	Est-ce que t'as donné à quelqu'un? J'espère que t'as pas perdu.	P
M	Bien.	
Enzo	Non mais je l'ai donnée à quelqu'un qui a vraiment besoin.	
M	D'accord, très bien.	

M	Alors que demande la maman à Nina, tu te rappelles? // D'accord. Alors je vais dire ce que dit la maman d'accord ? Et puis tu vas essayer de répondre. « Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine? » demande maman. Alors qu'est-ce qu'elle répond Nina, tu te rappelles? // Non? Elle répond « Jamais », tu te rappelles? Puis ensuite que fait Nina avec sa tétine?	P
Félix	J'aime beaucoup ma tétine.	
M	« J'aime beaucoup ma tétine », c'est ce que tu as dit ? Elle aime beaucoup sa tétine. Et que fait-elle?	
Félix	Elle met sa tétine.	
M	Elle met sa tétine, où ça?	
Félix	Là (montre l'album).	
M	D'accord, elle l'a posée où là?	
Félix	Sur la table.	
M	Sur la table, d'accord. / Alors regarde, moi je vais lire ce qui est écrit là. « Quand tu iras te promener, tu l'emporteras ta tétine? ».	P
Félix	Oui.	P
M	Oui, d'accord. Ensuite, que fait-elle, Nina?	
Félix	Nager.	
M	Elle est en train de nager, d'accord / Et donc, qu'a-t-elle dans la bouche là?	
Félix	Sa tétine.	
M	Elle a sa tétine dans la bouche pour aller à la piscine. D'accord. // Ensuite. // Où va-t-elle là ? Tu te rappelles ? Où est-ce qu'elle va?	P
Félix	Dans le bus.	
M	Elle prend le bus, très bien.	
Félix	Elle rentre à la maison.	
M	Ha, elle rentre à la maison, d'accord.	
Félix	Avec sa tétine.	
M	Avec sa tétine. // Maintenant, qu'est-ce qui se passe là? / Sa maman lui demande « Quand tu te marieras, tu la garderas ta tétine? »	P
Félix	Oui	
M	Elle la garde? Oui. / Ensuite, que fait Nina là?	P
Félix	Elle prend sa tétine et va dans la forêt.	
M	Elle prend sa tétine et elle va dans la forêt.	
Félix	Après y'a le loup.	
M	Comment?	
Félix	Et après y'a le loup.	
M	Après y'a le loup, d'accord. Que fait le loup?	
Félix	Et bin il a dit.	

M	Tu te rappelles plus ce qu'il a dit le loup? Il a dit « Ha je vais te manger ».	P
Félix	Et après il a dit « Laisse-moi tranquille ».	
M	Qui a dit « Laisse-moi tranquille? »	
Félix	Tétine de Nina.	
M	Non c'est Nina qui dit, d'accord, c'est pas la tétine, c'est Nina qui dit « Laisse-moi tranquille », d'accord. // Que fait le loup là? // Qu'est-ce qu'il veut faire?	
Félix	Je veux manger.	
M	Il veut manger? Et que veut-il manger?	
Félix	Nina.	
M	Il veut manger Nina ? D'accord. // Alors qu'est-ce qui se passe là?	
Félix	Tétine de Nina elle donne à loup.	P
M	Elle donne la tétine au loup. C'est ça.	
Félix	Là (montre la tétine).	
M	Oui.	
Félix	Après il ne veut plus manger Nina.	P
M	Après il ne veut plus manger Nina, non. Pourquoi?	
Félix	Parce qu'il donne sa tétine.	
M	Parce qu'elle a donné sa tétine au loup, d'accord.	
Félix	Elle dit « Au revoir mon petit doudou ».	
M	Elle dit « Au revoir mon petit doudou », d'accord. // Alors qu'est-ce qui se passe à la fin?	
Félix	Elle dit sa maman « T'as perdu ton doudou ».	P
M	« T'as perdu ta tétine », oui.	
Félix	Non parce que j'ai donné à quelqu'un qui en avait très besoin.	P
M	Ha, je l'ai donné à quelqu'un qui en avait très besoin. D'accord. Merci. c'est bien Félix.	

<b>Fernand</b>	Le tétine de Nina.	
M	C'est bien, parle bien fort comme ça. Nous t'écoutons.	
Fernand	La maman de Nina « Mais quand », lui dit : « Mais quand tu vas arrêter de sucer ta tétine? ». « Jamais » répond Nina. « Et quand tu pareras te promener, tu n'auras quand même pas ta tétine? ». « Si ».	P
M	Je tourne la page?	P
Fernand	« Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras? » « Oui ». « Et quand tu seras grande, tu l'emmèneras? » // « Oui, je gardera toujours ma tétine »	P P
M	Bien.	P
Fernand	« Et quand tu te marieras, tu auras encore une tétine? » « Oui, je suis très jolie avec une belle robe ».	
M	Bravo.	P
Fernand	Nina part se promener. Un loup affamé et furieux sort des bois.	
M	Et que dit-il, tu te rappelles?	
Fernand	« T'es pas gentille ! »	
M	C'est lui qui dit « tu n'es pas gentille? »	
Fernand	Non non c'est Nina.	
M	Ha oui d'accord.	
Fernand	Nina ôte sa tétine de la bouche.	P
M	Elle ôte sa tétine de sa bouche, oui.	
Fernand	« T'es pas beau, t'es pas gentil, tu sens mauvais! ». « Tu vas voir c'que tu vas voir petite fille. Haaaa » « Tiens, suce, ça te calmera ». Il est tout doux, tout gentil.	P P
M	Il devient comment?	
Fernand	Tout doux, gros doudou.	
M	Il devient tout doux, gros doudou. D'accord.	
Fernand	Et le loup s'en va au fond des bois avec un petit sourire.	
M	Bien.	P
Fernand	Quand Nina rentre, sa maman lui dit : « J'espère que tu n'as quand même pas perdu ta tétine. » « Non, je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin ».	
M	Bravo, très bien.	

M	Alors Ilan, je t'ai raconté l'histoire tout à l'heure, maintenant tu vas nous la raconter avec tes mots. Tu nous dis le titre?	
<b>Ilan</b>	Le tétine de Nina.	P
M	Voilà, c'est bien, tu parles bien fort comme ça. Allez, nous t'écoutons.	
Ilan	« Quand tu vas arrêter de su, sucer cette tétine? »	
M	Bien. / Alors ?	
Ilan	« Jamais, jamais! » « Et quand tu partras pique-niquer, tu vas l'emmenner? » « Oui, oui, oui » « Et quand tu vas y aller à la piscine, tu vas l'emmenner? » « Oui ». « Et quand vas y aller au travail, tu vas l'emmenner? » « Oui ». « Et quand tu vas y aller au mariage, tu vas l'emmenner? » « Oui. » //	P P P P
M	Que s'est-il passé ensuite? / Que fait Nina là?	
Ilan	Elle va dans le jardin et elle voit un loup et le loup il dit.	
M	Que dit le loup à Nina, que dit-il? / Tu veux que je te le dise? Il dit « Arrrgh petite fille, je vais te ? »	
Ilan	« Manger! » « Hein, t'es pas beau, t'es pas zentil, euh, tu pues ».	P
M	Tu sens mauvais.	
Ilan	« Tu sens mauvais » (rire). « Hein, de quoi, je suis pas beau, je suis pas zentil, ze sens mauvais? » « Haaaa ». « Alors, tiens, suce, suce ça ». Il devient gros doudou, gros toutou.	P P
M	Gros doudou, gros toutou.	
Ilan	Et il reviendra jamais avec un tout petit sourire. Maman a dit « J'espère que tu l'as pas perdue ». La petite fille a dit //	P
M	Alors que dit Nina?	
Ilan	Elle dit « Z'en avais besoin pour quelqu'un, j'en avais très très besoin. ».	
M	D'accord, c'était qui?	
Ilan	Le loup.	
M	D'accord, très bien.	

Lilie	« C'est quand que tu vas arrêter de sucer, de sucer cette tétine ? » dit maman. « Jamais ». Euh. //	
M	Je tourne la page?	P
Lilie	« Et quand tu iras dans le jardin, tu la prendras? » « Oui, je prendrai avec des gâteaux et du chocolat ». « Et quand tu iras à la piscine, tu la prendras? » « Oui, je plongerai avec ». « Et quand t'iras au travail, tu la prendras? » « Bien sûr ». « Et quand tu te marieras, tu vas la prendre? » « Bien sûr ». Nina va dans le jardin. Un loup sort du bois.	P P P P
M	Tu te rappelles ce que dit le loup? // Non? Il dit « Arrg petite fille, je vais te? »	
Lilie	Manger! // « Laisse-moi tranquille. » « Quoi? » « Laisse-moi tranquille! ». Nina enlève sa tétine. « T'es pas beau, t'es pas gentil, tu pues, tu sens mauvais ».	P
M	Vas-y continue, vas-y.	
Lilie	« Ha bon? Je pue, je sens mauvais? Tu vas c'que tu vas voir petite fille. Roar (rugissement). »	
M	Très bien.	
Lilie	Nina met sa tétine dans la bouche du loup.	P
M	Bien.	
Lilie	Et le loup se calme. Le loup affreux et méchant, il devient gentil, tout doux, gros doudou.	
M	Bravo. Ensuite?	P
Lilie	Nina rentre à la maison. Maman dit : « Bah, tu as plus ta tétine? J'espère que tu ne l'as pas perdue. » « Non maman, je ne l'ai pas perdue. Je l'ai donnée à quelqu'un qui avait vraiment besoin.	
M	Bravo, c'est bien.	

<b>Maelle</b>	« Quand vas-tu arrêter de, de sucer ta tétine? » dit maman. « Jamais! Jamais, jamais, jamais. »	
<b>M</b>	Je tourne la page?	<b>P</b>
<b>Maelle</b>	« Et quand tu te promèneras? » dit maman. « Je la gardera, avec du gâteau... et du chocolat ».	
<b>M</b>	Parle bien fort, d'accord. Vas-y.	<b>P</b>
<b>Maelle</b>	« Et quand t'alleras à la piscine? » « Bien sûr » « Et quand tu seras grande? » « Bien sûr » « Et quand tu te marieras? » « Bien sûr, ça sera très joli avec une belle robe ».	<b>P</b> <b>P</b>
<b>M</b>	Bravo!	<b>P</b>
<b>Maelle</b>	Euh, Nina alla dans le jardin. Un loup affamé sorta de le bois. « Brooaaa, je vais te manger petite fille. »	
<b>M</b>	Que dit Nina? Tu te rappelles? // Tu te rappelles plus ce qu'elle lui dit? Laisse-moi?	
<b>Maelle</b>	Tranquille.	
<b>M</b>	Vas-y, redis-le.	
<b>Maelle</b>	« Laisse-moi tranquille. Laisse-moi tranquille! ». Le loup a rien compris.	
<b>M</b>	Et donc, que fait Nina? Puisque	<b>P</b>
<b>Maelle</b>	Elle ôte sa tétine, ça veut dire enlève et dit « T'es pas beau, t'es pas gentil, tu sens mauvais! ».	
<b>M</b>	Je tourne la page?	<b>P</b>
<b>Maelle</b>	« Ha bon, je suis pas beau, je suis pas gentil, je sens mauvais? C'que, c'que tu vas voir! Haaaa » Ca va te calmer. Suce ça. Le loup devena tout doux, gros, tout doux, gros doudou.	<b>P</b> <b>P</b>
<b>M</b>	Gros doudou, c'est bien.	
<b>Maelle</b>	Avec un beau sourire, le loup parta très loin des bois. Ha, euh.	
<b>M</b>	Que fait Nina ensuite? Où arrive-t-elle là ?	<b>P</b>
<b>Maelle</b>	À la maison.	
<b>M</b>	Ouais. Que se passe-t-il?	
<b>Maelle</b>	« Alors, tu n'as plus ta tétine? J'espère que tu l'as pas perdue. » « Mais non, moi je l'ai donnée à quelqu'un qui l'avait vraiment besoin ».	
<b>M</b>	Bravo! Très bien.	

<b>Milan</b>	Quand est-ce que tu vas finir de sucer cette, cette tétine? demande la maman de Nina. //	
<b>M</b>	Alors que répond Nina ? Tu te rappelles ? // Tu te rappelles pas ? Elle répond « Jamais », tu te rappelles?	
<b>Milan</b>	« Jamais, jamais, jamais ». / Et quand, et quand, et quand est-ce que tu, euh //	<b>P</b>
<b>M</b>	Que fait-elle là? /	
<b>Milan</b>	Y'a du gâteau au chocolat. « Et quand tu iras à la piscine, tu finiras de sucer cette tétine? » répond la maman de Nina.	<b>P</b>
<b>M</b>	Et que dit Nina? // Tu te rappelles plus? « Je plongerai avec », tu te rappelles?	<b>P</b>
<b>Milan</b>	Et quand est-ce que, et quand tu iras au travail, tu finiras de sucer cette tétine? répond la maman de Nina.	
<b>M</b>	Alors que répond Nina?	
<b>Milan</b>	« Jamais, jamais, jamais ».	
<b>M</b>	Ensuite?	<b>P</b>
<b>Milan</b>	« Quand tu iras te marier, tu garderas ta tétine? » répond la maman de Nina.	
<b>M</b>	Répond ou demande ? Elle demande, d'accord? Que répond Nina, tu te rappelles?	
<b>Milan</b>	« Jamais, jamais, jamais. »	<b>P</b>
<b>M</b>	Ensuite, que se passe-t-il?	
<b>Milan</b>	Nina va dans le jardin.	
<b>M</b>	Oui. / Qu'arrive-t-il là?	
<b>Milan</b>	Le loup, il arrive.	
<b>M</b>	Le loup arrive. Et que fait-il? Ou que dit-il? Tu sais? // Il dit « Arg, petite fille, je vais te ? »	
<b>Milan</b>	Manger !	<b>P</b>
<b>M</b>	Que dit Nina, tu t'en rappelles ? Non ? Elle dit « Laisse-moi tranquille » tu te rappelles?	
<b>Milan</b>	« Laisse-moi tranquille ». « Quoi? » « Laisse-moi tranquille! » « Quoi ?? » Il a ôté sa tétine. Il dit « T'es pas beau tu pues » « Haaaaaa » « Tiens »	<b>P</b>
<b>M</b>	C'est tout?	<b>P</b>
<b>Milan</b>	Tout mou, gros doudou. Tout mou, gros loup, gros doudou. Au revoir !	
<b>M</b>	Je tourne la page? // Que fait Nina là?	<b>P</b>
<b>Milan</b>	Elle a enlevé la tétine.	
<b>M</b>	Oui pourquoi?	
<b>Milan</b>	Elle l'a do, elle l'a donnée au loup.	
<b>M</b>	Pourquoi l'a-t-elle donnée au loup?	
<b>Milan</b>	Il était trop, je sais plus j'ai trop faim.	
<b>M</b>	Tu as quelque chose d'autre à dire? Non?	
<b>Milan</b>	Non.	

M	Tu vas nous dire le titre d'accord ?	
<b>Nina</b>	La tétine de Nina Euh, ça commençait par quoi déjà ?	P
M	Alors que demande la maman, vas y, au début de l'histoire?	
Nina	Comment, quand tu vas arrêter de sucer cette tétine Nina?	
M	Oui, c'est bien.	
Nina	Jamais. Et après ça fait quoi?	
M	Tu peux tourner la page.	P
Nina	Et quand tu iras dans le jardin, tu prendras ta tétine? Oui, avec du chocolat et des gâteaux.	P
M	Très bien.	
Nina	Et quand tu iras à la piscine, tu la prendras? Oui, je plongerai avec. Et quand tu seras adulte et que tu, et que tu iras au travail, tu prendras ta tétine ? Oui, je partirai avec elle.	P P
M	Bravo, je partirai avec elle, la tétine.	
Nina	Et quand tu seras mariée, tu la prendras? Oui, c'est très joli avec une robe.	P
M	Bravo.	
Nina	Mais là, mais là Nina alla au jardin / et un loup sorti de la forêt, euh des bois.	
M	Oh c'est pareil, très bien. // Que fait le loup?	
Nina	Que fait le loup?	
M	Que fait le loup là?	
Nina	Là il surgit.	
M	Il surgit oui. // Tu te rappelles pas ce qu'il dit?	
Nina	Oui	
M	Il dit « Ha petite fille »	
Nina	Oui, ha oui, « Ha petite fille, je vais te manger ».	
M	Tu peux tourner la page. / Alors que lui répond Nina? // Elle dit comme ça « Oh laisse moi tranquille » (voix avec tétine)	P
Nina	« Oh laisse moi tranquille » (voix avec tétine). Et après le loup il dit euh « J'y comprends rien ».	
M	Très bien, « je n'y comprends rien ».	
Nina	Très bien, « je n'y comprends rien ».	
M	Alors, que fait Nina alors?	
Nina	Nina ôte sa tétine et crie en disant « Tu sens mauvais, t'es pas gentil laisse-moi tranquille ».	

M	Très bien.	
Nina	Et le loup dit « Quoi? ». Tu vas voir petite fille, je suis pas gentil, je sens pas bon, tu vas voir « haaaaaa ».	P P
M	Bien.	
Nina	Tiens, toc.	
M	Vas-y repars.	
Nina	Prends ça, ça va te calmer.	
M	Bravo, ça va te calmer.	
Nina	Et le loup est. Mince. Et le loup est tout doux, tout gentil, doudou.	P
M	Il est doudou, d'accord.	
Nina	Et d'un coup de patte le loup s'en alla.	P
M	D'un coup de patte, le loup s'en alla, c'est ça?	
Nina	Oui.	
M	D'accord, c'est bien. Et à la fin qu'est-ce qui se passe?	P
Nina	Nina rentre à la maison.	
M	D'accord, très bien.	
Nina	« Nina, j'espère que tu ne l'as pas perdue ta tétine? » « Non, je ne l'ai pas perdue, je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin ».	
M	Bravo, c'est exactement ce qui est écrit. Bien Nina.	

Rafaël	La tétine de Nina. Quand, quand que tu vas, quand que tu vas arrêter de sucer cette tétine? « Jamais, jamais » répond Nina. « Jamais » répond Nina.	P
M	C'est bien. / Tu peux peut-être tourner la page.	P
Rafaël	Et quand, et quand t'as, et quand t'auras promené dans les bois. Jamais, je prendra du chocolat, du chocolat et des, et des gâteaux avec. Et quand tu iras à la piscine? Je plongerai avec. Et quand tu seras une grande personne. Euh, euh, euh.	P P
M	Tu la garderas?	
Rafaël	Tu la garderas? « Jamais » répond Nina. Et quand tu partiras au mariage? Jamais, c'est très joli avec une tétine. Et Nina part dans le jardin. Mais voilà que un loup affamé sort du bois.	P P
M	Qu'a dit le loup à Nina, tu t'en rappelles? Comme ça : « Arrrg petite fille ».	
Rafaël	« Aaaarg petite fille, je vais te manger ». Laisse-moi tranquille. « Quoi ? » dit le loup qui n'a rien compris. Laisse-moi tranquille. Quoi ? le loup qui n'a rien compris. Nina ôte sa tétine.	P
M	Oui, elle ôte sa tétine et que lui dit-elle?	
Rafaël	Elle dit « T'es pas beau, t'es pas gentil, tu sens mauvais, tu sens mauvais. »	
M	C'est bien Arthur. Euh Rafaël.	
Rafaël	Euh « C'est ça, c'est ça, c'est ça, je suis pas, je sens pas bon, je suis pas bon, je sens mauvais, ha petite ».	P
M	« Tu vas voir ce que tu vas voir. »	
Rafaël	Tu vas voir ce que tu vas voir petite fille, je vais te manger. Haaaaaa.	P
M	Bien.	
Rafaël	Tiens, suce, ça te calmera. Maintenant, le loup n'a plus envie de manger Nina maintenant. Il est devenu tout doux, gros doudou, tout mou.	P
M	C'est bien Rafaël.	
Rafaël	D'un petit, d'un petit salut, d'un petit salut, Nina dit au revoir au loup.	
M	D'un petit salut, il dit, elle dit au revoir au loup, bien.	
Rafaël	En rentrant à la maison, « Eh bien tu n'as plus ta tétine? ». « Non », répond Nina, « Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait très, vraiment besoin. ».	P
M	Bravo Rafaël.	

Serge	« Quand est-ce que tu vas arrêter de sucer cette tétine ? », répond la maman de Nina. « Jamais, je, c'est ma tétine ». Euh.	
M	C'est pas grave, t'es pas obligé de te souvenir de tout hein. / Et quand tu seras une grande personne, et quand elle sera une grande personne Nina, que devra-t-elle faire?	P
Serge	Enlever sa tétine de sa bouche et puis aller au travail. Et quand tu seras une grande personne et que tu iras au travail, tu la garderas? Oui, répond Nina.	
M	Tu peux tourner la page.	P
Serge	Et quand tu iras te promener, tu l'emmèneras? Oui maman, avec du chocolat, des biscuits et du chocolat. Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras? Oui, je plongerai avec. Euh ça je l'ai déjà dit.	P
M	Oui tu l'a déjà dit. Tu peux le redire si tu veux.	
Serge	Et quand tu seras une grande personne, euh, et que tu iras au travail, tu la prendras? Oui maman. Et quand tu te marieras, tu la prendrais pas, tu la prendrais quand même pas? Oui maman, c'est très joli avec une belle robe. Et elle alla dans le jardin. A un moment, un loup sortit du bois, un loup affreux sortit du bois.	P P
M	Que lui dit-elle ce loup?	
Serge	Ha petite fille, je vais te manger. Laisse-moi tranquille (voix avec tétine). Quoi? Laisse-moi tranquille. Quoi ? T'es pas gentil, t'es pas beau, tu sens mauvais, laisse-moi tranquille. Ha bon je sens pas mauvais, je suis pas gentil, tu vas voir ce que tu vas voir petite fille. Haaaa. Poc, suce, ça te calmera. Maintenant le loup n'a plus trop envie de manger Nina. Le loup affreux est devenu tout doux, tout mou, gros doudou. Avec un petit sourire, le loup dit au revoir à Nina et il ne reviendra plus. Euh.	P P P
M	Alors que fait Nina là?	P
Serge	Elle est rentrée à la maison.	
M	Elle est rentrée à la maison.	
Serge	Et sa maman lui dit : « Tu vas bien? Tu n'a pas ta tétine? J'espère que tu ne l'a pas perdue. » « Non non, je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin ».	
M	Bravo, très très bien, je te remercie.	

Soleil	« Quand vas-tu arrêter de manger cette tétine Nina? » demande maman.	
M	T'es pas obligée de lire hein, d'accord, tu te souviens. Vas-y.	
Soleil	« Jamais, jamais, jamais » (voix avec tétine).	
M	Est-ce que je tourne la page?	P
Soleil	« Et quand tu iras te promener, tu l'emporteras? » « Bien sûr, avec du gâteau et du chocolat. »	P
M	Bien.	
Soleil	« Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras? » « Oui maman, j'aurai toujours ma tétine ». « Et quand tu seras une grande personne, tu l'emporteras? » « Oui maman, j'aurai toujours ma tétine. » « Et quand tu te marieras, tu l'emporteras? » « Oui maman, c'est très joli avec une belle robe ». Et là-dessus, Nina va dans le jardin.	P P P
M	Bien.	
Soleil	Soudain, un grand loup, gros et affamé sort du bois. « Arrrg petite fille, je vais te manger ».	
M	Bien.	P
Soleil	« Oh » dit Nina, « Laisse-moi tranquille ». « Quoi? » « Laisse-moi tranquille? » « Quoi, qu'est-ce que tu dis? ». Nina ôte sa tétine et crie : « Ha, t'es méchant, laisse-moi tranquille, je t'aime pas! » Le sang du loup ne fait qu'un tour. « Ha oui, j'suis méchant, j'suis pas gentil, j'suis pas beau? Tu vas voir c'que tu va voir petite fille! Haaaa » Et poc. « Tiens, suce, ça te calmera ». Finalement, le loup n'a plus trop envie de manger Nina. Avec un petit sourire, il disparaît dans le bois.	P  P P
M	Super, avec un petit sourire il disparaît dans le bois, d'accord. Je tourne la page?	P
Soleil	« Eh bien », dit maman, « Tu, tu n'as plus ta tétine? J'espère que tu ne l'as pas perdue. ». « Non maman, je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin ».	
M	Bravo, c'est excellent Soleil.	

<b>Suzon</b>	La tétine de Nina. La maman elle dit que, que, la maman elle dit, la maman elle dit euh que, Nina elle veut plus sa tétine.	
M	Que répond Nina?	
Suzon	Il veut regarder sa tétine.	
M	Elle veut garder sa tétine, toujours, elle veut toujours garder sa tétine.	P
Suzon	Bah il regarde sa tétine et il se promène avec.	
M	D'accord. Est-ce que tu veux que je tourne la page?	
Suzon	Oui. Il veut garder aussi à la piscine.	P
M	D'accord. Est-ce que je tourne la page ?	P
Suzon	Et aussi il veut garder au travail.	
M	D'accord. Je tourne la page?	P
Suzon	Il veut garder avec une robe parce que il veut garder tout le temps sa tétine.	
M	Elle veut garder tout le temps sa tétine, d'accord.	P
Suzon	Bah en fait y'a un loup qui sort du bois.	
M	D'accord. Et que dit-il, tu te rappelles ?	
Suzon	Euh, je ne sais pas.	
M	Ouais. Il lui dit à Nina « Argggh, je vais te ? »	
Suzon	« Arggh petite fille, je vais te manger ».	
M	Très bien.	
Suzon	Nina il dit « Laisse-moi tranquille! ».	P
M	Bravo. Et ensuite ? Qu'est-ce qui se passe ?	
Suzon	Le loup, il a pas entendu.	
M	Il a pas compris plutôt, c'est ça?	
Suzon	Oui.	
M	Alors que fait Nina?	
Suzon	Il enlève sa tétine.	
M	D'accord. Et elle dit quelque chose ? Qu'est-ce qu'elle dit?	
Suzon	Je sais pas.	
M	D'accord. Elle dit « Laisse-moi tranquille », tu te souviens?	
Suzon	Oui. Il fait un tour.	
M	Comment?	
Suzon	Il fait un tour le loup.	
M	Ha il fait un tour, c'est le sang du loup ne fait qu'un tour. Oui. Que fait-il ? Que dit-il? Tu te rappelles?	

Suzon	Je ne sais pas.	
M	Il dit « Ha oui ? Je suis pas beau, je suis pas gentil, je sens mauvais, tu vas voir c'que tu vas voir petite fille! »	P
Suzon	Il enlève sa tétine et il met à le loup.	
M	Elle la donne au loup.	P
Suzon	Bah, le loup il veut plus manger Nina.	
M	Très bien. C'est tout ? Je peux tourner la page?	P
Suzon	Oui. Il va pas revenir le loup. Euh, Nina elle a pas perdu sa tétine. Bah parce que la donnée au loup.	P
M	Très bien.	

Annexe 3 : Grille d'analyse de l'album « La tétine de Nina »

GRILLE D'ANALYSE			
<b>Présentation générale.</b>	Titre		<i>La tétine de Nina</i>
	Auteur et illustrateur		Christine Naumann-Villemin
	Edition		L'Ecole des loisirs
	Thème		L'abandon de la tétine.
	Histoire		Nina, une petite fille, ne veut pas abandonner sa tétine. Elle veut l'emporter partout, au parc, à la piscine et imagine même son futur de travailleuse avec. Sa mère n'est pas d'accord. Elle acceptera finalement de la quitter pour la donner à un loup, lors d'une rencontre dans les bois.
	Nombre de pages		30 pages numérotées.
<b>Type de narration.</b>	3ème personne	<input type="checkbox"/>	La plupart du texte est constitué de dialogues entre deux personnages : Nina et sa mère, Nina et le loup. On retrouve quelques phrases à la troisième personne du singulier.
	1ère personne	<input type="checkbox"/>	
	Dialogue seulement	<input type="checkbox"/>	
	Mixte	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>Identification des locuteurs.</b>	Oui	<input type="checkbox"/>	Les locuteurs des dialogues sont identifiables : son nom est présent avant ou après les paroles rapportées. Quand ce n'est pas le cas, la typographie spécifique aux paroles de Nina (déformation des mots due à un manque d'articulation avec la tétine) permet aux élèves d'identifier quand c'est elle qui parle.
	Non	<input type="checkbox"/>	
	+/-	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>Types de phrases.</b>	Phrases simples	66 %	29 phrases simples dont certaines sont averbales. 15 phrases complexes.
	Phrases complexes	34 %	
	Phrase la plus complexe	nb IC	
<b>Lexique.</b>	Courant	<input checked="" type="checkbox"/>	Le vocabulaire est courant. Un verbe est recherché : <i>ôter</i> . Une expression correspond à un langage lointain des enfants : « Le sang du loup ne fait qu'un tour ».
	Peu courant, recherché	<input type="checkbox"/>	
<b>Temps principal du récit.</b>	Présent	<input type="checkbox"/>	Le futur est beaucoup utilisé dans les dialogues. Le présent est utilisé dans certains dialogues et dans le récit.
	Passé composé	<input type="checkbox"/>	
	Passé simple	<input type="checkbox"/>	
	Mixte	<input checked="" type="checkbox"/>	

<b>Déroulement logique. Explicitation de l'organisation temporelle.</b>	Oui	<input type="checkbox"/>	Les actions sont présentées dans un ordre chronologique mais l'organisation temporelle n'est pas explicitée dans le texte. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que l'élève doit se projeter, en même temps que Nina, dans le futur.	
	Non	<input checked="" type="checkbox"/>		
	+/-	<input type="checkbox"/>		
<b>Explicitation des lieux.</b>	Oui	<input checked="" type="checkbox"/>	Certains lieux sont mentionnés dans le texte : la piscine, le bois, la maison.	
	Non	<input type="checkbox"/>		
	+/-	<input type="checkbox"/>		
<b>Emploi des pronoms.</b>	Noms référents facilement identifiables.	<input type="checkbox"/>	Peu de pronoms sont utilisés : le personnage du loup est souvent nommé « le loup », même d'une phrase à une autre, sauf à la fin où il est désigné dans deux phrases qui se suivent par le pronom « il ». Aucun pronom n'est utilisé pour remplacer Nina.  On remarque cependant une utilisation éloignée de pronoms pour désigner la tétine : « t' », « la », « l' ».	
	Noms référents difficilement identifiables.	<input type="checkbox"/>		
	+/-	<input checked="" type="checkbox"/>		
<b>Formulations littéraires éloignées d'un langage accessible et appropriable par l'enfant.</b>	Inversion du sujet et du verbe, incisives	Oui	<input type="checkbox"/>	On remarque une seule inversion du sujet et du verbe dans la première phrase : « Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine? » : cela est dû à la construction normée d'une phrase interrogative. Dans le reste du texte, on remarque un effort de la part de l'auteur pour rendre les questions facilement compréhensibles par les enfants : « Tu n'auras quand même pas ta tétine? », « tu la garderas? » etc.
		Non	<input type="checkbox"/>	
		+/-	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Formulations spécifiques	Appositions	<input type="checkbox"/>	
		Syntagmes détachés	<input type="checkbox"/>	

#### *Annexe 4 : Le texte-source découpé en séquences*

1. « Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine ? » demande Maman. « Jamais ! répond Nina. C'est ma tétine ! » « Mais quand tu seras grande, il faudra bien t'en débarrasser ! » Nina met sa tétine dans sa bouche : « Amais, amais, amais ! »
2. « Alors quand tu iras te promener, tu la prendras ? » « Bien kûr ! Avec gues gâteaux et gu kocolat. »
3. « Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras ? » « Oui ! ye plongrai avec ! »
4. « Et quand tu seras une grande personne et que tu partiras au travail, tu la garderas ? » « Oui, d'abord. Y'aurai kouyours ma kékine ! »
5. « Mais quand tu te marieras, tu n'auras quand même pas ta tétine? » « Ki ! est krès yoli avec une belle robe ! »
6. Et là-dessus, Nina va dehors. Soudain, un loup sort du bois. Un loup affreux, furieux et affamé. « Arghhh! Petite fille, je vais te manger ! »
7. « Oh ! s'écrie Nina. Aikke-moi kranquille ! » « Quoi ? » fait le loup qui n'a rien compris. Nina répète : « Aikke-moi kranquille ! » Décidément, le loup ne comprends pas. « Quoi ? Qu'est-ce que tu dis? »
8. Nina ôte sa tétine et hurle : « T'es pas beau, t'es pas gentil et tu sens mauvais ! Laisse-moi tranquille ! » Le sang du loup ne fait qu'un tour. « AHHHHH !!! » « Je suis pas beau, je suis pas gentil, je sens mauvais, tu vas voir ce que tu vas voir petite fille. » Et poc! « Tiens, suce. Ca te calmera. »
9. Finalement, le loup n'a plus trop envie de manger Nina. Le loup affreux, affamé et furieux est devenu un loup tout doux, tout mou, gros doudou. Avec un petit sourire, il disparaît dans le bois. Plus jamais il ne reviendra.
10. Nina rentre à la maison. « Eh bien, tu n'as plus ta tétine? s'étonne Maman. J'espère que tu ne l'as pas perdue ? » « Non, répond Nina. Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin. »

Annexe 5 : Les différents types d'intervention du maître pour chaque élève

Arthur									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<p><b>5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensuite, que se passe-t-il?</li> <li>- Qu'est-ce qui se passe dans le jardin?</li> <li>- Alors que se passe-t-il ensuite?</li> <li>- Que fait le loup là?</li> <li>- Et que Nina répond-elle?</li> </ul>	<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'était qui qui en avait vraiment besoin?</li> </ul>	<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- T'es pas beau, t'es pas gentil que le loup dit, c'est ça?</li> </ul>	<p><b>5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'accord</li> <li>- D'accord</li> <li>- D'accord</li> <li>- Ouais</li> <li>- Il est devenu tout mou, gros doudou, d'accord</li> </ul>		<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensuite?</li> </ul>		<p><b>4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parle plus fort, parle plus fort</li> <li>- Parle plus fort, on n'entend pas là</li> <li>- Parle plus fort Arthur, d'accord? Encore plus fort.</li> <li>- J'espère que quoi? Répète, j'ai pas entendu.</li> </ul>		

Célestine									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<p><b>10</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alors, qu'est-ce qu'elle dit ensuite Nina?</li> <li>- Que fera-t-elle avec?</li> <li>- Et ensuite, qu'est-ce que sa maman lui demande?</li> <li>- Et ensuite, que fait-elle Nina?</li> <li>- Et ensuite, qu'est-ce qui se passe?</li> <li>- Et donc?</li> <li>- Tu te rappelles ce que fait le loup?</li> <li>- Ou ce que dit le loup?</li> <li>- Et que va lui répondre Nina?</li> <li>- Que lui répond Nina?</li> </ul>	<p><b>3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'elle a dans les mains là?</li> <li>- Mais qu'est-ce que tu vois en fait là?</li> <li>- Oui, maintenant, c'est ce que tu voulais dire?</li> </ul>	<p><b>6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu te rappelles pas?</li> <li>- Non?</li> <li>- Tu te rappelles pas ce qu'elle dit?</li> <li>- Tu te rappelles pas ce que dit Nina?</li> <li>- Tu te rappelles?</li> <li>- Tu te rappelles pas?</li> </ul>	<p><b>7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sang du loup ne fait qu'un tour, bravo.</li> <li>- D'accord</li> <li>- D'accord</li> <li>- D'accord</li> <li>- Très bien</li> <li>- Bravo</li> <li>- Maintenant, oui.</li> </ul>		<p><b>3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vas-y, vas-y</li> <li>- Non, c'est pas grave.</li> <li>- Tu peux nous raconter, tu peux nous dire?</li> </ul>		<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tourne la page.</li> </ul>	<p><b>2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu sais, elle imagine, quand elle sera grande, quand elle ira à la piscine.</li> <li>- Il dit comme ça « Arghh petite fille, je vais te manger ».</li> </ul>	

Charlie										
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation	
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique								
<b>4</b> - Et que dit le loup, tu t'en rappelles ? - Qu'est-ce qui se passe ensuite ? - Pourquoi elle ôte sa tétine ? Pourquoi elle enlève sa tétine ? - Et comment est-il devenu ?	<b>8</b> - Qui ça ? - Il n'entend pas ou il ne comprend pas ? - Il crie ? - Tu sais, tu te rappelles ? - Qui dit ça ? - A qui dit-elle ça ? - Et l'histoire est terminée là ?		<b>11</b> - D'accord - D'accord - D'accord - D'accord - D'accord - Bravo - D'accord - D'accord - D'accord, effectivement. - Tout doux, tout mou, gros doudou - Nina	<b>1</b> - Elle donne la tétine au loup ?	<b>4</b> - Est-ce que tu veux que je tourne la page ? - Tu veux que je tourne la page ? - Est-ce que je tourne la page ? - Est-ce que je tourne la page ou pas ? Oui ?	<b>1</b> - Tout doux ?				

Clotilde									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>1</b> - Et lorsqu'elle met la tétine dans sa bouche, qu'est-ce qui se passe ?			<b>7</b> - Mmmh, mmh - Parfait. - Bien - Bravo - Bien - C'est bien Clotilde - Eh bah dis donc, je suis fier de toi, tu as très bien raconté l'histoire		<b>1</b> - Tu sais plus, ensuite ?				

**Datchi**

Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<p><b>15</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que demande la maman à Nina?</li> <li>- Que veut faire Nina avec sa tétine?</li> <li>- Tiens, ensuite, qu'est-ce qui se passe là?</li> <li>- Comment, qu'est-ce qu'elle fait?</li> <li>- Qu'est-ce qu'elle fait là Nina?</li> <li>- Oui, elle part où?</li> <li>- Quand elle partira au travail, qu'est-ce qui se passera?</li> <li>- Et là qu'est ce qui se passe?</li> <li>- Alors que fait Nina ensuite?</li> <li>- Et que fait le loup ?</li> <li>- Qu'est-ce qui se passe là?</li> <li>- Qu'est-ce qu'elle dit Nina?</li> <li>- Comment, il est comment?</li> <li>- Et que lui dit sa maman?</li> <li>- Et qu'est-ce qu'elle répond?</li> </ul>	<p><b>14</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha, elle va se marier?</li> <li>- Si, elle veut la garder?</li> <li>- Parce qu'elle ira à la piscine?</li> <li>- Ha, elle part à l'école?</li> <li>- Elle enlève pas quoi?</li> <li>- Qu'est-ce qu'elle enlève pas? Qu'est-ce qu'elle garde là? Dans sa bouche?</li> <li>- Elle garde quoi dans sa bouche? Sa tétine?</li> <li>- Il crie?</li> <li>- Il va manger quoi? Que va-t-il manger?</li> <li>- Il va manger Nina? T'es sûr?</li> <li>- Est-ce qu'il va manger Nina?</li> <li>- Tout fou aussi? Tu trouves qu'il est fou là?</li> <li>- Ou tout doux?</li> <li>- Et l'histoire est terminée?</li> </ul>		<p><b>13</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'accord</li> <li>- Peut-être qu'elle va se marier.</li> <li>- D'accord</li> <li>- C'est plutôt au travail je crois. Elle part au travail.</li> <li>- Oui !</li> <li>- Pas pour l'instant, regarde.</li> <li>- Oui</li> <li>- D'accord, enten du</li> <li>- Tout mou plutô? Tout mou.</li> <li>- Oui</li> <li>- Ah bon</li> <li>- Au loup, ouais</li> <li>- Bien</li> </ul>	<p><b>16</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle enlève pas encore sa tétine.</li> <li>- Ha, le monsieur donne la main à Nina</li> <li>- Lui aussi a une tétine, d'accord.</li> <li>- Elle est partie au jardin, elle est partie dans le jardin</li> <li>- Elle dit « Tu es vilain loup »</li> <li>- Il veut manger.</li> <li>- Ha oui, Nina après va donner sa tétine</li> <li>- Ouais, « tu es un vilain loup », d'accord.</li> <li>- Elle a enlevé sa tétine et elle l'a donnée au loup.</li> <li>- Ha, plus jamais il ne reviendra voir Nina.</li> <li>- Ha, jamais il ne mangera Nina.</li> <li>- Elle n'a plus sa tétine.</li> <li>- Parce qu'elle la donné au loup, d'accord.</li> <li>- Elle lui demande : « Qu'as-tu fait de ta tétine? »</li> <li>- « Je l'ai enlevée »</li> <li>- Ha, il l'a, elle l'a donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin</li> </ul>	<p><b>8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bah attends, on va voir ça.</li> <li>- Ensuite?</li> <li>- Je tourne la page?</li> <li>- Je tourne la page?</li> <li>- Je peux tourner la page?</li> <li>- Ensuite?</li> <li>- Je tourne la page?</li> <li>- Bah oui, elle lui dit « Laisse-moi tranquille », tu te rappelles.</li> </ul>	<p><b>3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand tu iras à la piscine...?</li> <li>- Puis elle dit, « laisse-moi...? »</li> <li>- Tout doux plutô hein, il est devenu tout doux, tout mou, gros dou...?</li> </ul>		<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est devenu gros doudou hein, tu te rappelles?</li> </ul>	

**Enzo**

Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<p><b>10</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alors, que s'passé-t-il au début?</li> <li>- Que demande la maman à, à Nina</li> <li>- Et que répond Nina, tu t'en rappelles</li> <li>- Alors, qu'est-ce qui se passe là</li> <li>- Tu te rappelles ce qu'elle répond euh Nina?</li> <li>- Qu'est-ce qu'elle fera avec?</li> <li>- Et là, que fait Nina? Alors que fait Nina ensuite là? Comment? Et que dit le loup? Tu te rappelles?</li> <li>- Et ensuite, qu'est-ce qu'elle dit euh Nina?</li> <li>- Et ensuite</li> <li>- Qu'arrive-t-il au loup?</li> </ul>	<p><b>3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Son mari aussi en a une?</li> <li>- Il n'a pas de tétine son mari?</li> <li>- Qui dit au revoir?</li> </ul>	<p><b>4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu te rappelles?</li> <li>- Non?</li> <li>- Non plus?</li> <li>- Non?</li> </ul>	<p><b>19</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'accord</li> <li>- Bravo!</li> <li>- Ha oui, il hurle.</li> <li>- Oui</li> <li>- Bien</li> <li>- D'accord, très bien.</li> <li>- Oui, elle va plonger, d'accord, bien.</li> <li>- Tu ne sais pas.</li> <li>- Avec son mari.</li> <li>- Ha si il a une tétine, on est d'accord</li> <li>- Elle va dans la forêt.</li> <li>- Elle croise un loup, d'accord</li> <li>- Un loup affamé.</li> <li>- Elle dit « Laisse-moi tranquille »</li> <li>- Le loup dit « quoi », d'accord.</li> <li>- Nina est fâchée, d'accord.</li> <li>- T'es pas beau, tu sens mauvais, d'accord.</li> <li>- Il est tout gentil, tout gros doudou, c'est ça?</li> <li>- Nina dit au revoir, d'accord</li> </ul>		<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non, tourne la page alors si tu ne sais plus, c'est pas grave.</li> </ul>		<p><b>2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parle bien fort, hein Enzo</li> <li>- Tu peux tourner la page.</li> </ul>	<p><b>6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarde, tu vois, je vais juste te dire ce qu'elle demande : Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine, demande maman.</li> <li>- Sa maman lui demande : « Et quand tu iras te promener, tu la garderas cette tétine? »</li> <li>- Moi je vais poser la question que pose la maman, d'accord? : « Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras? »</li> <li>- Alors moi je joue toujours la maman qui demande « Et quand tu seras une grande personne, tu partiras au travail avec ta tétine? »</li> <li>- « Mais quand tu te marieras, tu n'auras quand même pas ta tétine? »</li> <li>- Il dit « Haa je vais te manger », d'accord?</li> </ul>	

Félix									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>13</b> - Alors, que demande la maman à Nina, tu te rappelles? - Alors qu'est-ce qu'elle répond Nina, tu te rappelles? - Puis ensuite, que fait Nina avec sa tétine? - Et que fait-elle? - Ensuite, que fait-elle Nina? - Maintenant, qu'est-ce qui se passe là? - Ensuite, que fait Nina là? - Que fait le loup? - Que fait le loup là? - Qu'est-ce qu'il veut faire? - Alors qu'est-ce qui se passa là? - Pourquoi? - Alors qu'est-ce qui se passe à la fin?	<b>8</b> - Elle met sa tétine où ça? - D'accord, elle la posée où là? - Et donc, qu'a-t-elle dans la bouche là? - Où va-t-elle là? - Où est-ce qu'elle va? - Elle la garde? - Qui a dit « Laisse-moi tranquille? » - Et que veut-il manger?	<b>4</b> - Tu te rappelles? - Comment? - Tu te rappelles plus ce qu'a dit le loup? - « J'aime beaucoup ma tétine », c'est ce que tu as dit?	<b>15</b> - Elle aime beaucoup sa tétine. - Sur la table, d'accord. - Oui, d'accord. - D'accord. - Elle prend le bus, très bien. - Oui - D'accord - Merci - C'est bien Félix. - Ha, elle rentre à la maison, d'accord - Avec sa tétine. - Elle prend sa tétine et elle va dans la forêt. - Après y'a le loup, d'accord - Après il ne peut plus manger Nina, non - Elle dit « au revoir mon petit doudou », d'accord	<b>8</b> - Elle est en train de nager d'accord - Elle a sa tétine dans la bouche pour aller à la piscine - Il veut manger? - Il veut manger Nina, d'accord - Elle donne la tétine au loup, c'est ça. - Parce qu'elle a donné sa tétine au loup, d'accord - « T'as perdu ta tétine », oui - Ha je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait très besoin.	<b>1</b> - Ensuite			<b>5</b> - Elle répond « Jamais », tu te rappelles? - Alors je vais dire ce que dit la maman, d'accord? Et puis tu vas essayer de répondre. « Quand vas-tu enfin arrêter de sucer cette tétine? demande maman. - Alors regarde, moi je vais lire ce qui est écrit là : « Quand tu iras te promener, tu l'emporteras ta tétine? » - Sa maman lui demande : « Quand tu te marieras, tu la garderas ta tétine? » - Il a dit « Ha je vais te manger »	<b>1</b> - Non c'est Nina qui dit, d'accord, c'est pas la tétine, c'est Nina qui dit « Laisse-moi tranquille », d'accord?

Fernand									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>2</b> - Et que dit-il? Tu te rappelles? - Il devient comment?	<b>1</b> - C'est lui qui dit « Tu n'es pas gentille? »		<b>9</b> - C'est bien, parle bien fort comme ça, nous t'écoutons. - Bien - Bravo ! - Ha oui, d'accord - D'accord - Bien - Bravo, très bien. - Elle ôte sa tétine de sa bouche, oui - Il devient tout doux, gros doudou.		<b>1</b> - Je tourne la page?				

Ilan									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>5</b> - Alors? - Que se passe-t-il ensuite? - Que fait Nina là? - Que dit le loup à Nina, que dit-il? - Alors que dit Nina?	<b>1</b> - D'accord, c'était qui?		<b>4</b> - Voilà, c'est bien, tu parles bien fort comme ça. Allez, nous t'écoutons. - Bien - D'accord, très bien. - Gros doudou, gros toutou.	<b>1</b> - Tu sens mauvais	<b>1</b> - Je tourne la page?	<b>1</b> - Tu veux que je te le dise? Il dit « Arrg petite fille, je vais te..? »			

Lilie									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>2</b> - Tu te rappelles ce que dit le loup? - Ensuite?			<b>4</b> - Très bien - Bien - Bravo - Bravo, c'est bien		<b>2</b> - Vas-y, continue, vas-y. - Je tourne la page?	<b>1</b> - Il dit « Arrg petite fille, je vais te...? »			

Maele									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>5</b> - Que dit Nina? - Et donc que fait Nina? - Que fait Nina ensuite? - Où arrive-t-elle là? - Que se passe-t-il?		<b>2</b> - Tu te rappelles? - Tu te rappelles plus ce qu'elle lui dit?	<b>5</b> - Bravo ! - Gros doudou, c'est bien - Ouais - Bravo - Très bien		<b>4</b> - Vas-y - Vas-y, redis-le - Je tourne la page? - Je tourne la page?	<b>1</b> - Laisse-moi...?	<b>1</b> - Parle bien fort, d'accord?		

Milan									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<p><b>9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alors que répond Nina, tu te rappelles?</li> <li>- Que fait-elle là?</li> <li>- Et que dit Nina?</li> <li>- Alors que répond Nina?</li> <li>-</li> <li>- Que répond Nina, tu te rappelles?</li> <li>- Ensuite, que se passe-t-il?</li> <li>- Qu'arrive-t-il là?</li> <li>- Et que fait-il? Ou que dit-il? Tu sais?</li> <li>- Que dit Nina, tu t'en rappelles? Non?</li> </ul>	<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répond ou demande?</li> </ul>	<p><b>2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu te rappelles pas?</li> <li>- Tu te rappelles plus?</li> </ul>	<p><b>2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui</li> <li>- Le loup arrive.</li> </ul>		<p><b>4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu as quelque chose d'autre à dire, non?</li> <li>- C'est tout?</li> <li>- Je tourne la page?</li> <li>- Ensuite?</li> </ul>	<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il dit « Arrg petite fille, je vais te...? »</li> </ul>		<p><b>3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle répond « jamais », tu te rappelles?</li> <li>- « Je plongerais avec », tu te rappelles?</li> <li>- Elle dit « Laisse-moi tranquille », tu te rappelles?</li> </ul>	<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle demande, d'accord ?</li> </ul>

Nina									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<p><b>6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alors que demande la maman, vas-y, au début de l'histoire ?</li> <li>- Que fait le loup?</li> <li>- Que fait le loup là?</li> <li>- Alors que lui répond Nina?</li> <li>- Alors que fait Nina, alors?</li> <li>- Et à la fin, qu'est-ce qu'il se passe?</li> </ul>	<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'un coup de patte, le loup s'en alla, c'est ça?</li> </ul>	<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu te rappelles pas ce qu'il dit?</li> </ul>	<p><b>15</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui, c'est bien</li> <li>- Très bien</li> <li>- Bravo, je partirai avec elle, la tétine</li> <li>- Bravo</li> <li>- Oh, c'est pareil, très bien</li> <li>- Très bien</li> <li>- Bien</li> <li>- Bravo, « ça va te calmer »</li> <li>- D'accord, c'est bien.</li> <li>- D'accord, très bien.</li> <li>- Bravo, c'est exactement ce qui est écrit.</li> <li>- Bien Nina</li> <li>- Il surgit, oui</li> <li>- Très bien, « je n'y comprends rien »</li> <li>- Il est doudou, d'accord</li> </ul>		<p><b>3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vas-y, repars</li> <li>- Tu peux tourner la page</li> <li>- Tu peux tourner la page</li> </ul>			<p><b>1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle dit comme ça « Oh laisse-moi tranquille »</li> </ul>	

Rafaël									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>2</b> - Qu'a dit le loup à Nina, tu t'en rappelles ? - Oui, elle ôte sa tétine, et que lui dit-elle?			<b>6</b> - C'est bien - C'est bien Arthur, euh Rafaël - Bien - C'est bien Raphaël - Bravo Rafaël - D'un petit salut, il dit, elle dit au revoir au loup, bien.		<b>1</b> - Tu peux tourner la page.	<b>1</b> - Tu vas voir ce que tu vas voir		<b>1</b> - Tu la garderas?	

Serge									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>3</b> - Et quand tu seras une grande personne, et quand elle sera une grande personne, Nina, que devra-t-elle faire? - Que lui dit-elle ce loup? - Alors que fait Nina là?			<b>3</b> - Oui, tu l'as déjà dit. - Elle est rentrée à la maison. - Bravo, très bien, je te remercie.		<b>3</b> - C'est pas grave, t'es pas obligé de te souvenir de tout, hein. - Tu peux le redire si tu veux. - Tu peux tourner la page.				

Soleil									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
			<b>5</b> - Bien - Bien - Bien - Super, avec un petit sourire, il disparaît dans le bois, d'accord. - Bravo, c'est excellent Soleil.		<b>3</b> - T'es pas obligée de lire hein, d'accord, tu te souviens. Vas-y. - Est-ce que je tourne la page? - Je tourne la page?				

Suzon									
Questionnement			Validation	Reformulation	Incitation	Amorce	Ordre	Apport d'informations	Réfutation
Question ouverte	Question fermée	Mémoire didactique							
<b>7</b> - Que répond Nina? - Et que dit-il, tu te rappelles ? - Et ensuite? Qu'est-ce qui se passe? - Alors que fait Nina? - Et elle dit quelque chose? Qu'est-ce qu'elle dit? - Comment ? - Que fait-il? Que dit-il? Tu te rappelles ?			<b>11</b> - D'accord - D'accord - D'accord - Très bien - Bravo ! - D'accord - D'accord - Oui - Très bien - Très bien. - Elle veut garder tout le temps sa tétine, d'accord.	<b>3</b> - Elle veut garder sa tétine, toujours, elle veut toujours garder sa tétine. - Ha il fait un tour, c'est le sang du loup ne fait qu'un tour. - Elle la donne au loup.	<b>3</b> - Est-ce que je tourne la page? - Je tourne la page? - C'est tout? Je peux tourner la page?	<b>1</b> - Ouais, il dit à Nina « Argg je vais te...? »		<b>2</b> - Elle dit « Laisse-moi tranquille », tu te souviens? - Il dit « Ha oui? Je suis pas beau, je suis pas gentil, je sens mauvais, tu vas voir c'que tu vas voir petite fille! »	<b>1</b> - Il a pas compris plutôt, c'est ça?

Annexe 6 : Les temps employés par les élèves

	Présent	Futur simple	Passé composé	Imparfait	Passé simple	Infinitif	Conditionnel
<b>Petits parleurs</b>							
Enzo	18 (85,7%)		3			1	
Félix	15 (75%)		4	1		3	
Datchi	20 (66%)	1	5		1	3 « jamais voir Nina » « jamais manger Nina »	
<b>Moyens parleurs</b>							
Célestine	24 (68,5%)	8	2	1		4	
Arthur	20 (48,7%)	10 « *prendras »	7	1	3	2	
Charlie	24 (85,7%)		3	1		13	
Maëlle	21 (58,3%)	6 « alleras » « je la gardera »	3	1	4 « sorta » « devena » « parta »	5	
Milan	16 (61,5%)	6	3	1		5	
Suzon	23 (88,4%)		3			8	
Ilan	24 « quand tu vas y'aller » (77,4%)	2 « partras »	3	2		10	
<b>Grands parleurs</b>							
Serge	26 (54,1%)	11	5	1	3	8	2
Rafaël	33 (66%)	8 « quand t'auras promené » « je prendra »	5	1		6	
Nina	24 (57,1%)	11	3	1	3	6	
Soleil	28 (66,6%)	11	2	1		7	
Lilie	23 (62,2%)	9	3	1	1 « sorta »	5	
Clotilde	34 (63%)	8	3	9		4	
Fernand	21 (61,7%)	10 « tu pareras te promener » « je gardera »	2	1		6	

Petit parleur

► **Félix**

1) J'aime beaucoup ma tétine. Elle met sa tétine. Là. Sur la table.

Paraphrase interprétative et réduction de l'énoncé-source.

Félix raconte « J'aime beaucoup ma tétine » : il semble s'identifier au personnage de Nina et en oublier l'histoire. Il effectue une inférence créative.

Il oublie de nombreux passages de la séquence et effectue seulement une lecture des illustrations.

2) Félix a oublié la séquence 2.

3) Elle rentre à la maison.

Reformulation avec changement de sens.

La fillette va au travail et non à la maison. Il oublie les dialogues entre Nina et sa mère. Félix raconte l'histoire à l'aide des illustrations : on voit la nécessité de travailler la compréhension de textes lus à haute voix sans s'appuyer sur le visuel.

4) Félix a oublié la séquence 4.

5) Félix a oublié la séquence 5.

6) Elle prend sa tétine et va dans la forêt. Après y'a le loup. Et après y'a le loup. Et bin il a dit.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Ses phrases sont incomplètes : il ne mentionne pas les adjectifs qualificatifs et oublie la réplique du loup : « Arghh petite fille, je vais te manger » bien qu'il semble vouloir la raconter quand il précise « Et bin il a dit », sans terminer sa phrase. Ainsi, il oublie tout ce qui fait le récit : il a juste signalé le déplacement et une apparition du personnage du loup.

7) Et après il a dit « Laisse-moi tranquille ». « Je veux manger ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Toutes les répliques du loup sont oubliées, celle qu'il a raconté : « Je veux manger » est inexistante dans le texte d'origine. Il s'agissait de « Je vais te manger », présent dans la séquence précédente.

8) Tétine de Nina elle donne à loup. Là.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Il oublie de raconter une double-page. Il utilise des déictiques (là). Il désigne Nina par le titre de l'album, ce qui pointe un problème de compréhension.

9) Après il ne veut plus manger Nina. Parce qu'il donne sa tétine. Elle dit « Au revoir mon petit doudou ».

Paraphrase interprétative et réduction de l'énoncé-source.

Il ajoute une réplique à Nina, inexistante dans le texte d'origine : « Au revoir mon petit doudou ». Il s'agit d'une inférence créative qui montre bien la valeur de l'objet laissé. Par ailleurs, on suppose qu'il effectue une lecture de l'illustration montrant Nina faire un signe de la main au loup. L'illustration prime d'où un effacement du texte devant l'interprétation de l'image.

10) Elle dit sa maman : « T'as perdu ton doudou ». « Non parce que j'ai donné à quelqu'un qui en avait très besoin ».

Reformulation avec changement de sens et réduction de l'énoncé-source.

Félix oublie une phrase : « Nina rentre à la maison ». L'élève confond le doudou et la tétine, ce qui change le sens de la séquence. Pour lui, les deux ont la même valeur.

### Moyens paroleurs

#### ► **Ilan :**

1) « Quand tu vas arrêter de sucer cette tétine? » « Jamais, jamais »

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Ilan ne reformule qu'une petite partie de l'énoncé-source. Il ne mentionne pas l'inversion sujet-verbe dans la question de la mère. Il n'y a pas de verbe introducteur. Il oublie une réplique de la mère de Nina : « Mais quand tu seras grande, il faudra bien t'en débarrasser » et une de Nina : « C'est ma tétine! ».

2) « Et quand tu \*partras pique-niquer, tu vas l'emmenner? » « Oui, oui, oui ».

Paraphrase interprétative et réduction de l'énoncé-source.

L'élève modifie le verbe « iras te promener » en « partiras pique-niquer ». Il réduit aussi l'énoncé-source.

Une inférence créative s'ajoute : pour lui, partir se promener en emmenant des gâteaux, comme le fait la fillette sur l'illustration, signifie partir pique-niquer.

3) « Et quand tu vas y aller à la piscine, tu vas l'emmenner? » « Oui ».

Paraphrase sémantique et réduction de l'énoncé-source.

Ilan transforme « quand tu iras à la piscine » en « quand tu vas y aller à la piscine » et le verbe « emporter » en « emmener ». Il oublie un morceau de la réplique de Nina « ye plongrai avec ». Le sens de la séquence est cependant conservé.

4) « Et quand tu vas y aller au travail, tu vas l'emmenner? » « Oui ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Ilan transforme « quand tu partiras au travail » en « quand tu vas y aller au travail ». Il oublie une réplique de la mère de Nina « quand tu seras une grande personne » et de la fillette : « Y'aurai kouyours ma tétine ».

5) « Et quand tu vas y aller au mariage, tu vas l'emmenner? » « Oui »

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source et changement de sens.

Ilan transforme « Quand tu te marieras » en « quand tu vas y aller au mariage » : son énoncé n'indique pas que c'est Nina qui se marie. On pourrait imaginer qu'il parle du mariage de quelqu'un

d'autre, auquel Nina serait invitée. Il transforme « si » en « oui » et oublie une phrase : « est très yoli avec une belle robe! ».

6) Elle va dans le jardin et elle voit un loup et le loup il dit. Manger!

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Ilan oublie les connecteurs logiques « Et là-dessus » et « Soudain » : la présence des illustrations implique qu'il n'y a pas besoin de contextualiser. Il n'indique pas la description du loup : « Un loup affreux, furieux et affamé ». De plus, il a eu besoin d'une amorce du maître ce qui explique le verbe « Manger » employé seul.

7) Ilan a oublié la séquence 7.

8) « Hein, t'es pas beau, t'es pas gentil, euh, tu pues. Tu sens mauvais ». « Hein, de quoi, je suis pas beau, je suis pas gentil, ze sens mauvais? ». « Haaaaa ». « Tiens, suce, suce ça ».

Paraphrase sémantique avec réduction de l'énoncé-source.

Ilan oublie le passage où Nina demande au loup de la laisser tranquille. Il ne mentionne pas les expressions « Nina ôte sa tétine » et « Le sang du loup ne fait qu'un tour ». L'onomatopée « Et toc! » n'est pas non plus réutilisée, tout comme la phrase « Ça te calmera ».

Il reformule « tu sens mauvais » initialement présent dans le texte en « tu pues ». Il effectue donc une paraphrase sémantique : le sens est le même mais le registre est différent.

9) Il devient gros doudou, gros toutou. Et il reviendra jamais avec un tout petit sourire.

Reformulation avec changement de sens et réduction de l'énoncé-source.

Ilan oublie une phrase : « Finalement, le loup n'a plus trop envie de manger Nina ».

Il ne qualifie pas le loup de « affreux, furieux et affamé ». Il confond « gros doudou » et « gros toutou », ce qui modifie le sens de l'énoncé-source. On note une incompréhension de la part de l'élève. On voit tout l'intérêt de travailler le lexique pour la compréhension.

Enfin, il ajoute l'adverbe « tout » devant « petit sourire »,

10) Maman a dit « J'espère que tu l'as pas perdue ». La petite fille a dit « Z'en avais besoin pour quelqu'un, j'en avais très très besoin ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Il ne précise pas que la fillette rentre à la maison : pas de complément circonstanciel de lieu. Il transforme le verbe « s'étonne » en « dit » et « Nina » en « la petite fille ». Il ne réutilise pas la proposition subordonnée relative « qui en avait vraiment besoin » mais effectue une transformation : « Z'en avais besoin pour quelqu'un, j'en avais très très besoin ».

## ► Suzon

1) La maman elle dit que, que, la maman elle dit euh que, Nina elle veut plus sa tétine. Il veut regarder sa tétine.

Reformulation avec changement de sens.

La mère ne dit pas que Nina ne veut plus de sa tétine, elle dit qu'il faudrait qu'elle abandonne sa tétine. De plus, Suzon confond les verbes « garder » et « regarder », ce qui change le sens. L'histoire est ici racontée à la troisième personne du singulier : les dialogues entre Nina et sa mère

ne sont pas réinvestis. Suzon utilise le « il », générique de la troisième personne du singulier : elle n'effectue pas de distinction genrée.

2) Bah il regarde sa tétine et il se promène avec.

Reformulation avec changement de sens.

On note une confusion entre les verbes « garder » et « regarder » : le sens en est affecté. Aucune allusion aux gâteaux et au chocolat n'est faite. Elle utilise « Bah », ce qui marque une certaine distanciation avec le récit : pas d'identification directe avec le personnage.

3) Il veut garder aussi à la piscine.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Elle raconte l'histoire sous un autre point de vue mais le sens est conservé. Elle oublie de dire que Nina plongera avec sa tétine et confond les pronoms personnels « il » et « elle ». Cela peut aussi s'expliquer par la proximité phonétique.

4) Et aussi il veut garder au travail.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Suzon ajoute le connecteur « Et aussi » et continue de raconter l'histoire à la troisième personne du singulier. Elle ne précise pas qu'il s'agit d'une scène qui aura lieu quand Nina sera une grande personne.

5) Il veut garder avec une robe parce que il veut garder tout le temps sa tétine.

Paraphrase interprétative et réduction de l'énoncé-source.

Elle oublie de préciser le moment : quand elle se mariera. Elle précise que la fillette « veut garder tout le temps sa tétine » : elle interprète les double-pages : la fillette n'est pas prête de se séparer de sa tétine et la gardera même le jour de son mariage. Elle effectue une sorte de synthèse.

6) Bah en fait y'a un loup qui sort du bois. « Arghh petite fille, je vais te manger ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

L'utilisation du « Bah » souligne qu'elle est moins dans le récit que d'autres : elle répond à la consigne de reformulation. L'élève oublie une phrase : « Et là-dessus, Nina va dans le jardin ». Elle oublie les adjectifs qualificatifs attendant au loup.

7) Nina il dit « Laisse-moi tranquille! ». Le loup, il a pas entendu.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source et changement de sens. On note deux reprises pronominales. Elle indique que le loup n'a pas entendu ce qui modifie légèrement le sens de l'énoncé-source : le loup ne comprend pas (et non n'entend pas), du fait de la tétine dans la bouche.

8) Il enlève sa tétine. Il fait un tour. Il fait un tour le loup. Il enlève sa tétine et il met à le loup.

Reformulation avec changement de sens.

On remarque une confusion de l'élève entre les pronoms personnels : elle désigne la fillette par « Il ». De plus, elle réutilise de façon incorrecte l'expression « Le sang du loup ne fait qu'un tour », ce qui en modifie le sens. Elle a cependant essayé de la réutiliser à deux reprises, elle s'en souvient donc. On remarque une difficulté de compréhension de cette expression figurée. Il serait intéressant d'effectuer un travail plus approfondi sur la compréhension des expressions complexes.

L'onomatopée « Et toc! » n'est pas réutilisée.

9) Bah le loup il veut plus manger Nina. Il va pas revenir le loup.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source. Suzon oublie de qualifier le loup d' « affreux, affamé et furieux » mais aussi de « tout doux, tout mou, gros doudou ».

10) Euh, Nina elle a pas perdu sa tétine. Bah parce que la donnée au loup.

Paraphrase interprétative avec réduction de l'énoncé-source.

Le lieu de la scène « à la maison » n'est pas précisé. Elle effectue une inférence logique : elle a compris que la fillette n'a pas perdu sa tétine mais qu'elle l'a simplement donnée au loup.

Grands parleurs :

► **Clotilde**

1) La maman, elle dit, euh, il faut arrêter qu'elle suce sa tétine. Il faut. Elle répond : « Jamais, jamais ». Et après elle met sa tétine dans la bouche.

Paraphrase sémantique.

Clotilde raconte l'histoire à la troisième personne du singulier mais n'effectue pas d'oublis et conserve le sens de l'histoire. La construction du discours direct est correcte.

2) Elle met sa tétine dans la bouche et puis, elle dit : « Bien sûr, avec du gâteau, euh, de la brioche et du gâteau ».

Paraphrase avec expansion de l'énoncé-source.

Elle continue de raconter l'histoire à la troisième personne. Elle ajoute « Elle met sa tétine dans la bouche », non présent dans le texte d'origine ainsi que le mot « brioche ».

3) Et après sa maman, sa maman elle va dire : « Quand tu iras à la piscine, est-ce que tu la garderas? ». Elle mettait sa tétine dans la bouche et elle disait : « Bien sûr ».

Paraphrase interprétative.

Elle modifie le verbe « emporter » en « garder », ce qui ne modifie pas le sens. Elle précise que la fillette remet la tétine dans sa bouche, ce qui n'est pas indiqué dans le texte d'origine. Elle le déduit de la manière dont Nina parle : « ye plongrai avec! » et effectue donc une inférence créative.

4) Et après elle disait : « Quand tu seras grande, eh bah, bah euh, est-ce que t'auras ta tétine? » Et elle met sa tétine dans la bouche et elle disait : « Bien sûr ».

Paraphrase interprétative.

Elle précise que la fillette remet la tétine dans sa bouche, ce qui n'est pas indiqué dans le texte d'origine. Elle le déduit de la manière dont Nina parle : « y'aurai kouyours ma kékine ! » et effectue donc une inférence créative. Ses verbes sont conjugués à l'imparfait alors que dans le texte d'origine, ils le sont tous au futur simple. Ce temps du récit lui semble plus adapté, ce qui est le cas car elle a fait le choix de raconter une grande partie de l'histoire à la troisième personne du singulier.

5) Et puis sa maman lui dit : « Quand tu iras au mariage, est-ce que tu vas sucer ta tétine? » Elle dira, elle disait : « Oui, c'est très joli avec une belle robe. »

Reformulation avec changement de sens.

Clotilde transforme « Quand tu te marieras » en « quand tu iras au mariage » : son énoncé n'indique pas que c'est Nina qui se marie. On pourrait imaginer qu'elle parle du mariage de quelqu'un d'autre, auquel Nina serait invitée.

Elle ajoute le connecteur logique « Et puis ». Elle utilise un parallélisme avec les verbes « dira » et « disait » : l'élève semble embêtée quant au choix des temps.

6) Et après elle se promène dans la forêt et elle rencontre un loup affamé et affreux.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Elle transforme le connecteur logique « Et là-dessus » en « Et après », ce qui ne modifie pas le sens. Elle oublie la réplique du loup : « Arggh petite fille, je vais te manger! ».

7) Et après elle dit « Laisse-moi tranquille ». Et encore elle répète « Laisse-moi tranquille ». Et il dit : « Quoi? »

Paraphrase sémantique et réduction de l'énoncé-source.

Elle ajoute un connecteur logique : « Et après », marquant la chronologie des événements. Elle oublie la proposition subordonnée relative « qui n'a rien compris » et une phrase : « Décidément, le loup ne comprend pas ».

8) Et puis elle, elle enlève sa tétine et elle dit : « Tu sens mauvais, tu pue et tout ça ». Et après il dit : « Ha bon, je sens mauvais et je pue? Tu vas voir c'que tu vas voir! Hala ». Et puis elle dit : « Tiens, suce ça, ça te calmera ».

Paraphrase sémantique et réduction de l'énoncé-source.

Elle continue de raconter l'histoire à la troisième personne du singulier mais conserve le sens de l'histoire. Elle résume la réplique de Nina : cela se voit par l'utilisation de l'expression « et tout ça » : elle ne précise pas que le loup n'est pas beau ni gentil.

9) Et puis il est devenu un loup, euh, un loup gentil, gros doudou et puis euh tout mou, gros doudou. Et il faisait un sourire et après il partait dans la forêt, il disparaissait et plus jamais il ne reviendra.

Paraphrase sémantique.

Elle continue de raconter l'histoire à la troisième personne du singulier mais n'effectue pas d'oublis et conserve le sens de l'histoire.

10) Et puis sa maman elle lui dit : « Alors, tu n'as plus ta tétine? » Et puis Nina elle a dit : « Si, si, mais je l'ai donnée à quelqu'un qui en a vraiment besoin ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Elle oublie une phrase : « Nina rentre à la maison » et une réplique de la maman : « J'espère que tu ne l'as pas perdue ». Elle remplace « Eh bien » par l'adverbe « Alors ». Elle réemploie correctement la relative « à quelqu'un qui en a vraiment besoin ».

On note que Clotilde utilise de nombreux connecteurs dans son récit : ils sont presque tous similaires : « Et », « Et puis », « Et après », « Et encore ». L'élève est dans la juxtaposition des éléments du récit.

► **Serge :**

- 1) « Quand est-ce que tu vas arrêter de sucer cette tétine? », répond la maman de Nina. « Jamais, je, c'est ma tétine ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

On remarque une confusion entre les verbes « demander » et « répondre ». Il oublie une réplique de la mère de Nina : « Mais quand tu seras grande, il faudra bien t'en débarrasser » et de Nina quand elle répète trois fois « Amais, amais, amais ».

- 2) « Et quand tu iras te promener, tu l'emmèneras? » « Oui maman, avec du gâteau, des biscuits et du chocolat ».

Répétition approximative du texte-source.

Il modifie l'adverbe « alors » en la conjonction de coordination « Et », le verbe « prendre » en « emmener, » et « bien sûr » en « oui maman ».

Le sens ne s'en trouve pas affecté. Il ajoute le terme de biscuits, synonyme de gâteaux.

- 3) « Et quand tu iras à la piscine, tu l'emporteras? » « Oui, je plongerai avec ».

Répétition à l'identique du texte-source.

- 4) « Et quand tu seras une grande personne, euh, et que tu iras au travail, tu la prendras? » « Oui maman »

Répétition approximative du texte-source.

Il modifie le verbe « garder » en « prendre » mais le sens ne s'en trouve ici pas affecté. Il oublie une partie de la réplique de Nina : « Y'aurai kouyours ma tétine! ».

- 5) « Et quand tu te marieras, tu la prendrais pas, tu la prendrais quand même pas? » « Oui maman, c'est très joli avec une belle robe ».

Répétition approximative du texte-source.

On note simplement la transformation de « Si » en « Oui » et la modification du temps et du verbe employé : Serge utilise le conditionnel (*prendrais*), le texte source le futur (*auras*).

- 6) Et elle alla dans le jardin. A un moment, un loup sortit du bois, un loup affreux sortit du bois. « Ha, petite fille, je vais te manger ».

Répétition approximative du texte-source.

Serge transforme de nouveau le temps employé : imparfait au lieu de présent. Il transforme également l'adverbe « Soudain » par un autre connecteur logique « A un moment », qui ne change pas son sens.

- 7) « Laisse-moi tranquille ». « Quoi? » « Laisse-moi tranquille ». « Quoi? ».

Paraphrase avec réduction du texte-source.

Serge ne précise pas quel personnage parle. Il oublie le connecteur logique « Décidément », tout comme la proposition subordonnée relative « qui n'a rien compris ».

8) « T'es pas gentil, t'es pas beau, tu sens mauvais, laisse-moi tranquille ». « Ha bon, je sens pas mauvais, je suis pas gentil, tu vas voir ce que tu vas voir petite fille! Haaaaa. » Poc. « Suce, ça te calmera ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source et légère modification du sens.

Serge fait parler le loup qui dit « Je sens pas mauvais (...) » au lieu de « Je sens mauvais », ce qui change le sens.

Il omet de reformuler l'expression « Le sang du loup ne fait qu'un tour » et transforme l'interjection « Ah oui? » en « Ha bon? ».

9) Maintenant le loup n'a plus trop envie de manger Nina. Le loup affreux est devenu tout doux, tout mou, gros doudou. Avec un petit sourire, le loup dit au revoir à Nina et il ne reviendra plus.

Paraphrase interprétative.

Serge transforme l'adverbe « Finalement » en « Maintenant ». Il transforme « il disparaît dans le bois » en « il dit au revoir à Nina ». Il fait donc une inférence créative. On suppose une lecture des indices présents sur l'illustration : en effet, la fillette semble faire un signe de la main au loup.

10) Elle est rentrée à la maison. Et sa maman lui dit : « Tu vas bien? Tu n'as pas ta tétine? J'espère que tu ne l'as pas perdue. » « Non non, je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait vraiment besoin ».

Paraphrase avec expansion du texte-source.

Serge ajoute une réplique à la maman de Nina : « Tu vas bien? », non présente dans le texte d'origine.

Serge, lui, utilise des connecteurs plus variés que Clotilde : il n'est pas dans le même traitement des connecteurs. On note par exemple l'utilisation des connecteurs suivants : « Et », « Maintenant », « A un moment ».

### ► **Rafaël**

1) Quand, quand que tu vas, quand que tu vas arrêter de sucer cette tétine? » « Jamais, jamais » répond Nina. « Jamais » répond Nina.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Rafaël ne mentionne pas une des répliques de la maman : « Mais quand tu seras grande, il faudra bien t'en débarrasser! ».

2) « Et quand, et quand t'as, et quand t'auras promené dans les bois? » « Jamais, je prendra du chocolat, du chocolat et des, et des gâteaux avec ».

Répétition approximative de l'énoncé-source.

On remarque une erreur de conjugaison des verbes « se promener » et « prendre »

3) « Et quand tu iras à la piscine? » « Je plongerai avec ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Rafaël pose seulement une partie de la question.

4) « Et quand tu seras une grande personne. Euh, euh, euh. Tu la garderas? » « Jamais » répond Nina.

Reformulation avec changement de sens.

Il indique que Nina répond « Jamais », ce qui signifierait que la petite fille est prête à abandonner sa tétine, ce qui n'est pas le cas.

5) « Et quand tu partiras au mariage? » « Jamais, c'est très joli avec une tétine ».

Reformulation avec changement de sens.

Non seulement Rafaël ne précise pas que c'est bel et bien Nina qui va se marier mais en plus il indique « c'est très joli avec une tétine » au lieu de « c'est très joli avec une belle robe », ce qui change le sens de la séquence.

6) Et Nina part dans le jardin. Mais voilà que un loup affamé sort du bois. « Arghhh petite fille, je vais te manger ».

Répétition approximative de l'énoncé-source.

Il oublie simplement deux adjectifs qualifiant le loup : affreux et furieux. Il modifie le verbe « aller » en « partir », ce qui ne change pas le sens. Il modifie également le connecteur logique « Soudain » en « Mais voilà que ».

7) « Laisse-moi tranquille ». « Quoi? » dit le loup qui n'a rien compris. « Laisse-moi tranquille ». « Quoi? » le loup qui n'a rien compris.

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Il oublie de mentionner la phrase « Décidément, le loup ne comprends pas ».

8) Nina ôte sa tétine. Elle dit : « T'es pas beau, t'es pas gentil, tu sens mauvais, tu sens mauvais ». « Euh, c'est ça, c'est ça, je suis pas, je sens pas bon, je suis pas bon, je sens mauvais, ha petite. Tu vas voir ce que tu vas voir petite fille, je vais te manger. Haaaa » « Tiens, suce, ça te calmera. »

Paraphrase avec expansion de l'énoncé-source.

Il ajoute une réplique au loup « je vais te manger », non présente dans le texte initial.

9) Maintenant, le loup n'a plus envie de manger Nina maintenant. Il est devenu tout doux, gros doudou, tout mou. D'un petit, d'un petit salut, Nina dit au revoir au loup.

Paraphrase interprétative.

Il indique que Nina dit au revoir au loup, ce qui n'est pas le cas dans l'album. On suppose qu'il effectue une lecture de l'illustration, montrant la fillette effectuer un geste de la main. C'est donc une inférence créative.

10) En rentrant à la maison : « Eh bien tu n'as plus ta tétine? » « Non » répond Nina. « Je l'ai donnée à quelqu'un qui en avait, très, vraiment besoin ».

Paraphrase avec réduction de l'énoncé-source.

Il utilise du participe présent : « en rentrant » plutôt que du présent, comme dans le texte d'origine. Il oublie une réplique de la maman de Nina : « J'espère que tu ne l'as pas perdue ».

Annexe 8 : Classement des reformulations employées par les élèves

	Répétition à l'identique	Reformulation avec changement de sens	Paraphrase			
			Sémantique	Interprétative	Avec réduction de l'énoncé-source	Avec expansion de l'énoncé-source
Petits parleurs						
Datchi		4			3	
Enzo		2			4	
Félix		2		2	6	
Moyens parleurs						
Arthur	4			2	5	
Célestine	2			1	7	
Charlie		1	7		5	
Ilan		2	2	1	9	
Maëlle	3		1	1	6	
Milan		3			6	
Suzon		4		2	7	
Grands parleurs						
Clotilde		1	4	2	4	1
Fernand	1	2	1		5	
Lilie	3		1	1	6	
Nina	3	1	2	1	3	
Rafaël	2	2		1	4	1
Serge	5	1		1	3	1
Soleil	3	1	1		4	2

## **Résumé en français**

Le langage oral est au coeur des apprentissages de l'école maternelle. Un des moyens pour l'enrichir est d'utiliser le support des albums de littérature de jeunesse. Les élèves peuvent alors reformuler l'histoire avec leurs propres mots. Je me suis attachée à analyser les reformulations utilisées par dix-sept élèves de grande section de maternelle, tant sur les aspects syntaxiques, lexicaux que grammaticaux. Les reformulations employées - répétition à l'identique du texte initial, reformulation avec changement de sens, paraphrase - permettent d'attester de leur niveau d'acquisition du langage oral. Les interventions de l'enseignant lors des rappels de récit sont précieuses pour emmener tous les élèves vers la maîtrise de la langue orale.

### **Mots-clés**

École maternelle - littérature jeunesse - langage oral - rappel de récit - reformulation

## **Résumé en anglais**

Spoken language skills are at the heart of pre-school training. Children's literature provides a precious tool for enriching language skills. Pupils can be encouraged to reformulate a story in their own words. I set out to analyse the syntax, the vocabulary and the grammar of the reformulations chosen by seventeen pupils of senior kindergarden. The chosen reformulations that either repeated the initial text verbatim, reformulated but changed the meaning, or paraphrased the story accurately provided a clear demonstration of their command of the spoken language. During the retelling of the story, the teacher's interventions are precious in helping pupils improve their mastery of the spoken language.

### **Mots-clés en anglais**

Pre-school - children's literature - spoken language - story retelling - reformulation

## Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) MATHILDE FOURNIER,

étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le 15/06/2016

Signature :

