



HAL
open science

Le développement du langage d'évocation grâce à un album de jeunesse en classe de Moyenne Section de l'école maternelle

Julia Launay

► **To cite this version:**

Julia Launay. Le développement du langage d'évocation grâce à un album de jeunesse en classe de Moyenne Section de l'école maternelle. Education. 2018. dumas-01807945

HAL Id: dumas-01807945

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807945>

Submitted on 5 Jun 2018

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.

MEMOIRE DE RECHERCHE

Le développement du langage d'évocation grâce à un album de jeunesse en classe de Moyenne Section de l'école maternelle

Julia LAUNAY

Sous la direction de
Annette SCHMEHL-POSTAI

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

MEMOIRE DE RECHERCHE

Le développement du langage d'évocation grâce à un album de jeunesse en classe de Moyenne Section de l'école maternelle

Julia LAUNAY

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, Mme Annette Schmehl-Postaï pour sa patience et son investissement auprès de mon travail. Merci pour ses précieux conseils qui ont su guider ma démarche et ma réflexion jusqu'au bout.

Je remercie également mes collègues qui m'ont soutenue et m'ont fourni de nombreux conseils pour la mise en œuvre de ma séquence et pour mon année de stage en général. Je remercie plus particulièrement l'ATSEM de ma classe, qui a su gérer la classe pendant l'enregistrement des entretiens individuels et qui m'a épaulée tout au long de ce parcours et de mon année.

Sommaire

1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique : des situations langagières diversifiées à l'école maternelle.....	6
2.1 Le langage.....	6
2.1.1 Une définition : le langage.....	6
2.1.2 Le langage au cœur des programmes.....	7
2.1.3 Une distinction : langage en situation et langage d'évocation.....	8
2.2 Un objet de travail : l'album de jeunesse	10
2.2.1 Lire et raconter.....	10
2.2.2 La place de l'illustration.....	11
2.2.3 Le Parcours Probléma Littérature.....	12
2.3 Le conte, objet d'apprentissages langagiers en maternelle.....	14
2.3.1 Caractéristiques et spécificités du conte.....	14
2.3.2 Les apprentissages langagiers liés au conte.....	16
2.4 Une spécificité de l'école maternelle : la prise en compte de la diversité.....	18
2.4.1 Le développement du langage.....	18
2.4.2 Les groupes conversationnels.....	19
3. Méthodologie de l'étude.....	20
3.1 Analyse du texte de l'album La Moufle.....	21
3.2 La séquence mise en place en classe.....	22
4. Analyse d'une situation langagière particulière : le récit individuel d'une histoire connue.....	25
4.1 Une vue d'ensemble de la production.....	28
4.1.1 Le nombre de mots.....	28
4.1.2 Le nombre de phrases.....	31
4.1.3 La cohérence de l'exposé.....	33
4.2 La complexité de la production.....	39
4.2.1 La complexité des phrases.....	39
4.2.2 Les temps utilisés.....	41
4.2.3 La répartition du récit et du dialogue.....	43
4.3 Les échanges avec l'enseignant.....	45
4.3.1 Le nombre d'interventions de l'enseignant.....	45
4.3.2 Les types d'interventions de l'enseignant.....	46

4.3.3 Des consignes différenciées ?.....	48
5. Conclusion.....	50
6. Bibliographie.....	52
7. Annexes.....	54
Annexe 1 : Texte de La moufle, de Florence Desnouveaux.....	54
Annexe 2 : Séquence.....	55
Annexe 3 : Transcriptions des entretiens avec album.....	57
Annexe 4 : Transcriptions des entretiens sans album.....	62

1. Introduction

De nombreux travaux ont été menés par les chercheurs en sciences de l'éducation au niveau de la lecture à haute voix par le maître et de ses effets sur les élèves de maternelle, car c'est une pratique enseignante très courante dans les classes, depuis de nombreuses années. Cependant, on observe beaucoup moins d'activités de rappel de récit par les élèves en classe, et donc les travaux sont moins nombreux. C'est pourquoi j'ai décidé de me pencher un peu plus sur cette pratique du récit, avec pour axe de travail le développement du langage d'évocation, apprentissage complexe mais cependant nécessaire à l'école maternelle : c'est l'un des grands enjeux de l'école et il m'a semblé judicieux, dans une perspective de professionnalisation, d'interroger plus précisément mes pratiques enseignantes à ce sujet.

Je me suis donc posé cette première question : quelles activités de classe autour de l'album de jeunesse permettent de développer le langage d'évocation en classe de Moyenne Section ?

Mon objectif était de travailler sur la construction du langage d'évocation, grâce à un objet utilisé très régulièrement en classe : l'album de jeunesse. Je souhaitais également différencier les récits réalisés avec album et ceux réalisés sans support, pour observer s'il y avait ou non des différences notables entre les récits.

Mon relevé de données a été effectué dans ma classe de Moyenne Section, dans une école primaire publique de zone péri-urbaine. Les élèves sont au nombre de vingt-huit mais seulement dix-neuf d'entre eux ont participé au relevé. L'album *La moufle* de Florence Desnouveaux a été étudié en classe lors de la troisième période, et les entretiens individuels ont été réalisés dans les deux semaines précédant les vacances d'hiver.

Dans une première partie je présenterai mon cadre théorique en quatre sous-parties, de la définition du langage à son utilisation en classe, en passant par la synthèse des travaux existants sur les questions de l'acquisition du langage à l'école maternelle. Dans un deuxième temps je présenterai ma méthodologie de recueil des données et la ligne directrice que j'ai suivie tout au long de mes analyses. Celles-ci feront l'objet d'une troisième et dernière partie, avant de conclure sur mes hypothèses de départ.

2. Cadre théorique : des situations langagières diversifiées à l'école maternelle

2.1 Le langage

2.1.1 Une définition : le langage

Ferdinand de Saussure définit, dans son ouvrage *Cours de linguistique générale*, le langage ainsi :

Pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social.¹

Le langage est donc une faculté universelle constituée, pour Saussure, d'un ensemble d'éléments complémentaires, dont la langue, c'est-à-dire :

[La langue] 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.²

La définition linguistique de langue et langage est à dissocier de la définition didactique, donnée ici par les instructions officielles de 2015³ :

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- le langage oral [...] il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre, et de réfléchir ;
- le langage écrit [...] il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle.

Le langage étant un élément préalable à toute communication, c'est donc un outil qu'il est primordial de faire acquérir aux élèves pour les préparer à leur vie future – ambition première de l'école. Cette acquisition se fait progressivement et débute dès le plus jeune âge. Ainsi, « dès les premiers mois, une capacité perceptive des sons de la parole permet au bébé de discriminer, de catégoriser les sons élémentaires puis de reconnaître certains mots de sa langue par la prosodie »⁴.

1 SAUSSURE (de), Ferdinand. (1973). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot. p. 37.

2 SAUSSURE (de), Ferdinand. Idem. p. 25.

3 MEN. (26 mars 2015). *Bulletin officiel spécial n° 2*.

4 BARROUILLET, Pierre. BILLARD, Catherine. DE AGOSTINI, Maria. DÉMONET, Jean-François FAYOL, Michel. et al.. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).

C'est durant les trois années précédant l'école maternelle que les progrès seront les plus remarquables, mais l'arrivée à l'école marque un tournant dans les apprentissages de l'enfant. Au contact d'autrui, ses interactions vont augmenter de façon exponentielle, et l'enseignant sera là pour accompagner ses premiers pas dans le monde du langage oral, par des activités progressives et choisies avec soin.

2.1.2 Le langage au cœur des programmes

C'est parce que le langage revêt une importance aussi grande dans la vie quotidienne de chacun que les programmes de l'école maternelle lui accordent une place toute aussi importante. Le programme est divisé en cinq domaines d'apprentissage dont le premier porte l'intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Cette place centrale au sein des instructions officielles dit bien que tout apprentissage passe par la maîtrise du langage, et qu'il est essentiel de travailler ces points, qui peuvent être problématiques, très tôt dans la scolarité de l'élève.

Les programmes séparent le langage en deux catégories, le langage oral et le langage écrit. Pour les linguistes, et notamment, Jakob Wüest, cette diamésie n'est pas aussi claire : « Parler de deux codes, c'est suggérer qu'il s'agit là de deux systèmes sémiologiques indépendants, ce qui n'est pas conforme à ce que la psycholinguistique nous apprend. »⁵. En effet, la communication orale passe par différentes formes de langage tandis que la communication écrite est influencée par les évolutions du langage oral : on n'écrit plus comme nos ancêtres. À l'école, cette distinction existe toujours, mais les enseignants doivent prendre en compte cette évolution du langage oral et du langage écrit, car il s'agit bien là de préparer l'élève à sa vie future en tant que citoyen intégré dans la société.

L'apprentissage du langage oral nécessite des conditions bienveillantes et sécurisantes pour l'élève, afin qu'il ose entrer en communication. L'enseignant se doit créer de des situations proches de l'univers de référence des élèves mais qui doivent être plus complexes que les situations de la vie ordinaire pour que l'élève puisse progresser dans ses apprentissages. La place et le rôle de l'enseignant sont ici primordiaux : il est le garant de la norme, il amène l'élève à réfléchir et à utiliser des structures de plus en plus complexes à l'oral, mais il doit également être à l'écoute de l'élève et de ses besoins. Enfin, l'enseignant doit être capable de se taire, afin de laisser la parole aux élèves⁶.

5 WÜEST Jakob, (2009). « La notion de diamésie est-elle nécessaire ? ». *Travaux de linguistique*, 59, 147-162.

6 PÉROZ, Pierre. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : CRDP de Lorraine.

Dans la partie langage écrit des programmes de 2015, l'accent est mis sur la compréhension et donc notamment les conditions de réception du langage écrit :

En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu.⁷

Les élèves ont ainsi la possibilité de découvrir les fonctions de l'écrit et notamment la communication tout en constatant que ce langage est différent du langage oral. Mais, dans ce but de communication, une distinction reste à faire : la distinction entre le langage d'évocation et le langage en situation.

2.1.3 Une distinction : langage en situation et langage d'évocation

Les programmes de l'école maternelle de 2002 sont plus clairs que ceux de 2015 quant à la définition du langage en situation et du langage d'évocation et leurs utilisations en classe :

[La pédagogie du langage] vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, à lui permettre de se donner enfin tous les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit.⁸

Ces deux sous-systèmes correspondent aux travaux de recherche d'Émile Benveniste. Il distingue dans son ouvrage⁹ deux plans d'énonciation en fonction de la distance prise par le locuteur vis à vis de son énoncé : dans le discours, la distance prise est minimale, le locuteur s'ancre dans son énoncé, grâce à l'utilisation des temps comme le présent et de déictiques notamment (je / tu / ici / maintenant) ; tandis que dans le récit ou histoire, la distance est maximale, le récit est coupé de la situation d'énonciation grâce notamment aux temps utilisés (passé simple, imparfait) et à l'utilisation de la troisième personne. Cette position a été critiquée de nombreuses fois, notamment par Michel Arrivé et Jack Feuillet¹⁰ qui opposent à cette dichotomie qu'il existe des textes qui mélangent les deux systèmes. La distinction s'est faite par la suite non plus en fonction des temps verbaux utilisés mais en fonction de cette distanciation du locuteur par rapport à la situation d'énonciation. Cette distinction se retrouve dans les programmes officiels de la maternelle en 2002 sous un nom que l'on conserve aujourd'hui encore :

7 MEN. (26 mars 2015). *Bulletin officiel spécial n° 2*.

8 MEN. (14 février 2002). *Bulletin officiel hors série n°1*.

9 BENVENISTE, Émile. (1966 – 1974). *Problèmes de linguistique générale*, I – II. Paris : Gallimard.

10 FEUILLET, Jack. (1985) « La théorie de Benveniste et l'organisation des systèmes verbaux ». *L'information Grammaticale*, 26, 3-8.

ARRIVÉ, Michel. (1997). « Histoire, discours : retour sur quelques difficultés de lecture ». *Linx*, 9.

- le **langage en situation** correspond au langage non distancié par rapport à l'énonciation, un langage lié à son contexte. C'est le langage de l'immédiateté, du personnel (je-ici-maintenant), qui est également le langage le mieux maîtrisé par l'élève à son entrée à l'école, mais qui doit être enseigné tout de même, car il comporte des facettes pas nécessairement explorées dans le quotidien de l'élève.
- le **langage d'évocation** ou « langage décontextualisé »¹¹ est lui le langage de la distanciation, permettant de parler d'événements, d'objets, de personnes absents de la situation, ou dans une temporalité différente.

L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de 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.¹²

Travailler sur le langage d'évocation est primordial durant les premières années de scolarisation car il donne les outils nécessaires aux tâches et compétences demandées aux élèves dans la suite de leur cursus et aux citoyens dans leur vie quotidienne.

Malgré tout, depuis les travaux de Benveniste, des évolutions sont notables et la distinction que l'on considérait comme acquise n'est plus tout à fait d'actualité. Le langage en situation et le langage d'évocation ne sont plus aussi séparés qu'avant, mais au contraire Micheline Prouilhac considère que :

l'apprentissage du langage [ne] consiste [pas] à passer de l'énonciation en situation à une énonciation hors situation : l'apprentissage consiste plutôt à adapter son discours à un ancrage ou à un désancrage nécessaire. Faire un choix énonciatif, c'est choisir un certain type de rapport entre le référent et la situation d'énonciation : il peut être conjoint ou disjoint; c'est aussi choisir un rapport entre ce qui est dit et la situation de production : impliqué ou autonome.¹³

Elle montre ainsi que les deux langages sont interdépendants et que, selon la situation de classe, l'élève est amené à utiliser l'un ou l'autre, voire à passer de l'un à l'autre au sein de la même situation d'apprentissage. Les albums de jeunesse sont un des supports privilégiés pour la réception du langage écrit mais également pour la production d'oral.

11 MEN. (14 février 2002). Bulletin officiel hors série n°1.

12 MEN. (26 mars 2015). *Bulletin officiel spécial n° 2*.

13 PROUILHAC Micheline. (2001). « Du proche au lointain... ou comment travailler la mobilité énonciative en classe ? ». *Repères*, 24-25, 59-87.

2.2 Un objet de travail : l'album de jeunesse

2.2.1 Lire et raconter

La lecture est définie par le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* comme étant :

- 1) Action de prendre connaissance d'un texte en le parcourant avec les yeux
- 2) Au sens moderne et particulier : façon de dégager le sens d'une œuvre ou d'un auteur¹⁴

Elle peut se faire de manière silencieuse mais ici, notre étude concerne la lecture à haute voix, avec une adaptation par l'adulte, c'est-à-dire la lecture interprétative. Il s'agit là donc d'une activité qui exige une professionnalisation et une adaptabilité des enseignants qui la pratiquent. En effet, la lecture d'albums en classe est très souvent accompagnée d'une théâtralisation, qui oriente plus ou moins la compréhension et l'interprétation que les élèves peuvent avoir du texte. Ainsi, « en maternelle, l'activité de lecture magistrale n'est pas neutre mais relève d'une activité consciente et programmée.¹⁵ », c'est donc une activité préparée par l'enseignant.

L'activité de contage est, elle, moins pratiquée en classe que la lecture, car considérée comme plus complexe à mettre en œuvre. On constate que très souvent, l'enseignant

situe son activité de lecture dans une zone entre le lire [...] et le raconter [...], entre l'oral et l'écrit, afin que les élèves puissent prendre appui sur des composantes du langage parlé caractéristiques de la plupart des échanges.¹⁶

Un enseignant ne lit pas de façon identique un album à chaque fois, il adapte en continu sa lecture, ce qui fait basculer sa pratique de la lecture interprétative dans une catégorie intermédiaire entre la lecture et le contage.

Les études sur les finalités des lectures signalent que la fonction adaptatrice prédomine au cycle 1 : la majorité des maîtres pratique, en effet, des ajustements (répétitions, substitutions de termes lexicaux ou grammaticaux, ajouts, commentaires, reformulations). Ces adaptations situent le texte dans une zone intermédiaire entre parlé et écrit, entre oralité et scripturalité.¹⁷

Non seulement l'enseignant utilise un langage entre l'oral et l'écrit, entre la lecture et le contage, mais il développe par ses différentes activités le langage en situation (lors d'une séance de langage suivant la lecture accompagnée de l'album par exemple) et le langage d'évocation (rappel de récit par exemple).

14 *Dictionnaire de la formation et du développement personnel à l'usage des formateurs et des enseignants*. (1996). Paris : ESF

15 BOIRON, Véronique. (2014). « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves en maternelle ». *Repères*, 50, 83-104.

16 BOIRON, Véronique. (2014). Idem

17 BOIRON, Véronique. (2014). Idem

Chaque lecture est donc unique et peut engendrer des compréhensions différentes en fonction des élèves et en fonction de l'enseignant. Lorsqu'il s'agit d'un album, les images ont elles aussi une signification particulière, qu'il ne faut pas négliger.

2.2.2 La place de l'illustration

Sophie Van Der Linden définit l'album comme étant un « ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images »¹⁸, c'est-à-dire un mélange indissociable entre du texte écrit et des illustrations qui peuvent être narratives (complémentaires), redondantes (descriptives) ou connotative (en décalage par rapport au texte). Ainsi les images peuvent faciliter la compréhension ou au contraire lui faire obstacle. Anne Leclaire-Halté, dans son article *L'album de jeunesse, quelle description pour quel usage scolaire*¹⁹, nous rappelle que les albums de jeunesse, à l'école primaire, sont souvent réduits à leur texte, les enseignants portent leur attention sur la compréhension du texte et laissent les illustrations comme supports à l'art visuel. Or, l'album offre les deux composantes dans une organisation spatiale commune, ce qui n'est pas négligeable.

Pour ce qui est de l'usage scolaire des albums, Anne Leclaire-Halté propose trois pistes de recherche qu'il semble intéressant de noter ici. Dans un premier temps, il est nécessaire de proposer aux élèves une vue d'ensemble de l'album, sans séparer les images du texte, et ainsi considérer l'album comme « un genre de référence mais aussi en tant que genre scolarisé »²⁰. Ensuite, elle s'intéresse à l'activité du sujet lecteur et note qu'il serait intéressant d'observer comment l'élève gère la compréhension de l'album lorsqu'il est confronté aux images en même temps, qu'il soit en position d'écoute ou de lecture seul. Quels transferts effectuent les élèves entre les deux supports d'informations et de lecture ? Enfin, les pratiques enseignantes sont elles-aussi à questionner : en fonction de nos représentations de l'activité de lecture et de compréhension, en fonction de notre parcours de lecteur et de notre parcours de formation, nos pratiques seront différentes et les compétences développées par les élèves différentes.

Un point est à soulever ici, l'album utilisé pour cette étude est un conte d'origine russe, adapté textuellement et mis en image. Il s'agit donc ici d'une interprétation d'un texte patrimonial,

18 VAN DER LINDEN, Sophie. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en Velay : L'atelier du poisson rouge.

19 LECLAIRE-HALTÉ, Anne. (2008). « L'album de jeunesse, quelle description pour quel usage scolaire » *Congrès Mondial de Linguistique Française, Institut de Linguistique Française*.

20 LECLAIRE-HALTÉ, Anne. (2008). *Idem*.

celle de l'auteur et de l'illustrateur, ce qui réduit la dimension imaginative spécifique au conte (voir partie 2.3).

2.2.3 Le *Parcours Probléma Littérature*

Le *Parcours Probléma Littérature* est un dispositif développé par une équipe de chercheurs, menée par Annette Schmehl-Postaï, François Simon et Catherine Huchet, depuis quelques années²¹. Cette étude, que je résume ici, s'inscrit dans l'étude de la compréhension-interprétation au sein de l'école primaire. Il s'agit d'assurer à l'élève de pouvoir prendre la parole, au sein d'échanges argumentatifs qui permettent d'échanger les points de vue autour d'une œuvre. Via une problématisation de la lecture du texte littéraire, les élèves s'engagent dans une démarche de compréhension-interprétation de l'œuvre tandis que l'enseignant a la possibilité de comprendre le cheminement interprétatif de chaque élève. Pour mettre en œuvre cette problématisation, plusieurs axes ont été développés : tout d'abord, la découverte du texte par épisode, afin d'identifier des nœuds dans la compréhension, des moments-clés qu'il convient de mettre en avant ; le choix des modalités de lecture est également essentiel, en fonction de l'âge et du niveau des élèves (lecture à haute voix par l'enseignant, par les élèves, lecture silencieuse, résumés de passage) ; enfin, des pauses de régulation, c'est-à-dire des pauses dans la lecture qui permettent un étayage des apprentissages des élèves et où les élèves se positionnent de façon individuelle ou collective sur l'interprétation de l'œuvre.

Tout ceci implique que les œuvres choisies soient propices à des débats interprétatifs, et donc que les textes soient résistants, comme le définit Catherine Tauveron²²

Pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique (pour projet, faudrait-il dire) de ne pas se laisser saisir « automatiquement » et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter [...] des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément, en d'autres termes des textes « résistants »

Dans cette étude, le texte choisi n'est que peu résistant, cependant il a permis d'utiliser le dispositif *Problema Littérature* dans une certaine mesure. En effet, la lecture de l'album *La moufle* a été entrecoupée de pauses de régulation qui ont permis d'assurer la compréhension de tous, tout en entretenant le suspens de la fin de l'histoire. L'entrée dans l'œuvre s'est fait pas une théâtralisation qui a permis d'entraîner les élèves tout en assurant une compréhension commune et en montrant les

21 SCHMEHL-POSTAÏ, Annette. SIMON, François. HUCHET, Catherine. (2015). « Le parcours *Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire ». *Repères* 51. 131-156.

22 TAUVERON, Catherine. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères* 19. 9-38.

variations d'interprétations des élèves. Enfin, à l'issue de la lecture complète de l'œuvre, les élèves ont eu l'occasion de se positionner face à l'interprétation de l'album par des entretiens individuels mais également par des « mini-débats » organisés lors des séances en classe entière.

2.3 Le conte, objet d'apprentissages langagiers en maternelle

Pour rédiger cette sous-partie, je me suis appuyée sur l'ouvrage d'Anne Popet, *Le conte et l'apprentissage de la langue*²³, qui analyse de façon pertinente les caractéristiques du conte et donne des exemples d'utilisation des contes en classe.

2.3.1 Caractéristiques et spécificités du conte

Il existe plusieurs catégories de contes, d'après la typologie d'Anne Popet (2002, p. 10-12) :

- les contes **merveilleux** qui traitent de métamorphoses et d'objets magiques ;
- les contes **d'animaux**, où des rôles importants sont tenus par des animaux ;
- les contes de **randonnée** ou « contes énumératifs » ;
- les contes **étiologiques**, qui fournissent des explications aux phénomènes liés à la nature, et qui peuvent faire écho aux interrogations des élèves ;
- les contes **facétieux**, qui ont pour but de faire rire l'auditoire ;
- les contes de **mensonge**, sous-catégorie possible des contes facétieux, où l'improbabilité des événements confère au récit un caractère fictif indéniable ;
- les contes de **sagesse**, fréquents dans les cultures orientales, qui pousse l'auditoire à la réflexion en lui offrant une perspective philosophique.

La catégorie de conte qui nous intéresse ici, puisqu'elle concerne notre étude, est la catégorie des contes en randonnée. Ceux-ci sont caractérisés par une structure répétitive, des personnages se succèdent dans un ordre précis avec une structure semblable entre les épisodes. Par leur côté répétitif, les contes en randonnée présentent un intérêt particulier à l'école maternelle puisqu'ils permettent aux élèves de s'approprier rapidement la structure. Comme ils sont constitués d'épisodes qui reviennent, la mémorisation est plus rapide et l'élève s'attend à ce qui va suivre, ce qui l'encourage à prendre en charge lui-même la « lecture » ou à écouter avec attention la lecture ou le contage de l'adulte.

Le conte, genre de tradition orale, possède des caractéristiques communes qu'il est intéressant de pointer ici. Tout d'abord, un conte est caractérisé par une description des lieux imprécise, vague, afin que l'auditoire se représente son propre environnement, ce qui rend la réception du conte plus personnelle. Les personnages – ou actants, tels que les définit Algirdas

23 POPET, Anne. HERMAN-BREDEL, Josépha. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz.

Julien Greimas²⁴ – sont également caractéristiques dans le conte : ils sont très souvent stéréotypés, et ne possèdent pas nécessairement de prénom, ils peuvent être nommés d’après une caractéristique (par exemple, dans *La moufle*, les personnages sont désignés par le nom de leur espèce – Renard, Souris,... – et par des caractéristiques – Ours potelé). On trouve, parmi ces actants, les animaux, qui sont omniprésents dans les contes et qui arborent souvent des comportements humanisés et des pouvoirs magiques qui font leur grand succès.

Ces animaux, comme les lieux, sont la part familière et mystérieuse de la nature, de sa puissance bonne, ou mauvaise, quels qu’en soient les contextes culturels. [...] Des transpositions géographiques permettent de lire, à travers des animaux différents mis en scène, une trame identique.²⁵

Les objets jouent un rôle important dans le conte, ils ont souvent un rôle magique et sont parfois animés, comme le miroir parlant dans *Blanche Neige*. L’intrigue peut également être focalisée sur l’objet en question, comme c’est le cas dans *La moufle*, où la moufle intrigue et attire tous les personnages de l’histoire.

Enfin, les événements du conte sont eux-aussi stéréotypés, on retrouve très régulièrement la quête et l’errance, les défis ou les énigmes à résoudre, les fantasmes d’abandon et de « dévoration », la recherche d’amour, de richesse, ou encore d’un abri, comme ici dans *La moufle*. Anne Popet nous dit alors que ces caractéristiques interagissent entre elles, étroitement, et que c’est ce qui fait du conte un genre aussi apprécié des enfants et des adultes.

Un des éléments essentiels du conte, semblable bien que différent de la fable, reste la morale, souvent implicite. Les contes, comme dit précédemment, incitent l’auditoire à réfléchir, et permettent d’éduquer implicitement les futurs adultes aux grands thèmes et tabous de l’humanité tels que l’amour, la mort, mais aussi l’inceste (*Peau d’Âne*), la sexualité (*Le Petit Chaperon Rouge*), etc : « La spécificité des contes réside bien dans cet apparent paradoxe : diversité des contextes culturels, universalité des thèmes. » (Popet, 2002).

La version orale des contes a peu à peu disparu en même temps que la tradition de contage en occident. On retrouve aujourd’hui de nombreuses versions adaptées en albums de jeunesse, accompagnées d’illustrations subjectives. Parce qu’ils étaient à l’origine transmis de façon orale, le langage utilisé dans les contes est différent du langage qu’on peut attendre dans un récit écrit. On retrouve du discours indirect libre, des onomatopées, des phrases en somme syntaxiquement correctes mais moins formelles que dans un récit écrit pour être lu.

24 GREIMAS, Algirdas Julien. (2012). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.

25 POPET, Anne. HERMAN-BREDEL, Josépha. (2002). *Le conte et l’apprentissage de la langue*. Paris : Retz. p.16-17.

2.3.2 Les apprentissages langagiers liés au conte

Le conte est un vecteur très intéressant pour les apprentissages langagiers, il permet aux élèves d'écouter, d'imaginer, de comprendre, et également de prendre la parole.²⁶

L'écoute est développée par le conte, notamment parce que les illustrations sont absentes. L'élève ne peut pas s'appuyer sur les images pour comprendre l'histoire. Cela peut poser problème pour les élèves, notamment en maternelle où la capacité d'attention des élèves est limitée dans le temps, mais les programmes officiels préconisent d'alterner entre des œuvres illustrées et des œuvres sans illustrations pour une acculturation à l'écrit plus importante : « la variété des démarches de contage et de lecture [...] permet aux enfants de s'approprier différentes postures de lecteur »²⁷.

Le conte, parce qu'il est oral et ne s'appuie pas, traditionnellement, sur des illustrations, permet de développer l'imaginaire des élèves, par la création d'images mentales. Ainsi, on dit que les élèves se représentent la situation, ils créent leurs propres images intérieures. Ceci participe à la compréhension de l'histoire.

La compréhension étant une activité cognitive de haut niveau²⁸, il est nécessaire de l'enseigner de façon explicite.

Pour comprendre, il faut que le conte soit perçu comme une totalité ayant du sens, que sa durée permette de percevoir les relations internes au récit, les rapports de cause à effets, de façon à « entraîner l'enfant à distinguer successivement la temporalité et l'articulation complexe des causes et des conséquences ». C'est à l'écoute que l'enfant parvient à un premier niveau de compréhension, et c'est dans le questionnement qui s'en suit que « l'entendement » sera affiné.²⁹

Je peux relier cette citation aux travaux de recherches d'Annette Schmehl, François Simon et Catherine Huchet, portant sur le *Parcours Probléma Littérature*³⁰, où ils préconisent de réaliser des pauses de régulation dans la lecture pour permettre aux élèves de soulever les points problématiques de récit, et d'affiner, en situation, la compréhension des textes (applicable également aux contes oraux).

Le genre du conte présente des avantages indéniables pour l'apprentissage de la compréhension. Les thèmes abordés dans le conte sont généralement des thèmes qui touchent les élèves, ce qui

26 POPET, Anne. HERMAN-BREDEL, Josépha. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz.

27 MEN. (mai 2017). Documents d'accompagnement - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement.

28 BOIRON, Véronique. (2014). « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle ». *Repères*, 50, 83-104.

29 POPET, Anne. HERMAN-BREDEL, Josépha. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz. p.31.

30 SCHMEHL-POSTAI, Annette. SIMON, François. HUCHET, Catherine. (2015). « Le parcours *Probléma Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire ». *Repères* 51. 131-156.

permet de les enrôler³¹ dans l'activité de contage. Les formulettes, petites phrases répétées tout au long du conte, permettent une meilleure appropriation de l'histoire car les élèves vont les retenir plus facilement, d'autant plus si on insiste dessus, et peuvent les répéter en chœur pendant le contage.

Plusieurs critères sont à prendre en considération pour analyser la compréhension des élèves : l'identification des actants, le repérage de l'ordre et des liens à faire entre les différents événements, l'objet de la quête mais également le rapport entre le début et la fin du conte.

Parmi les critères privilégiés, l'appropriation du schéma narratif ne représente qu'un outil. Il ne peut être un but en soi, au risque de désincarner le conte, de l'instrumentaliser, en n'explorant que sa « mécanique » ; mais c'est, malgré tout, un moyen de compréhension et de mémorisation [...] il oriente la mémoire.³²

L'enrôlement des élèves au travers du conte permet de travailler une notion-clé en maternelle : la prise de parole. Oser entrer en communication étant un point essentiel des instructions officielles³³, il est important, par les récits et les situations de langage que l'on propose, de permettre à tous les élèves de s'exprimer devant un groupe mais également devant un adulte. Cet adulte doit être en position d'écoute, comme le préconise Pierre Péroz³⁴, afin de laisser le temps et l'espace aux élèves pour s'exprimer, et surtout s'exprimer plus longtemps.

31 BRUNER, Jerome. (1983) *Le Développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

32 POPET, Anne. HERMAN-BREDEL, Josépha. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz. p.33.

33 MEN. (26 mars 2015). *Bulletin officiel spécial n° 2*.

34 PÉROZ, Pierre. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : CRDP de Lorraine.

2.4 Une spécificité de l'école maternelle : la prise en compte de la diversité

2.4.1 Le développement du langage

Le langage étant omniprésent dans la vie d'un individu socialement actif, il est un acteur essentiel dans l'apprentissage, qu'il soit interne à l'école ou lié au monde extérieur. C'est pourquoi cette partie propose un rapide résumé des étapes de développement du langage chez les enfants. Elle sera par la suite un outil sur lequel appuyer notre réflexion lors de l'analyse du corpus.

Entre 0 et 1 an, l'enfant prend conscience du monde qui l'entoure, et glisse peu à peu vers une compréhension des consignes et des phrases prononcées par les adultes qui l'entourent. Vers un an, il prononce ses premiers mots, et rapidement sa production de langage passe de quelques mots à des phrases plus ou moins complexes. À trois ans, âge de première scolarisation, l'enfant est capable de prononcer des phrases syntaxiquement correctes. À l'école il découvre un monde de langage oral et écrit qu'il n'a peut-être jamais côtoyé ou tout du moins plus important qu'à la maison : l'école maternelle a vocation à être un « bain de langage » pour les élèves, afin de pallier aux inégalités sociales qui existent entre les élèves.

L'école maternelle est donc le lieu idéal pour que les élèves s'expriment et interagissent en toute confiance. Ils font leurs premiers essais de phrases, d'explications, de récit, à partir de situations proposées par l'enseignant ou de leur propre initiative. Il est essentiel de leur laisser la parole :

Contrairement à ce qu'on a pu observer dans les séances de langage sur le modèle dialogal adulte-centré, les élèves placés dans un contexte plus favorable à leurs prises de parole s'écoutent entre eux, profitent du temps qu'il leur est donné pour réfléchir et participer ensemble à la résolution des problèmes posés par les questions de l'enseignant. Un autre modèle, polylogal celui-là, est donc possible³⁵.

Pierre Péroz, auteur de cette citation, préconise donc de laisser la parole aux élèves, afin que la relation et la conversation ne se fassent pas uniquement entre l'adulte et un enfant mais pour que des interactions élève-élève aient lieu. Des apprentissages entre les élèves sont possibles.

On considère souvent que les élèves apprennent à lire et à côtoyer l'écrit en CP, mais l'entrée dans l'écrit se fait bien avant :

35 PÉROZ, Pierre. (2013). « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle?. Les enjeux de l'oral dans nos classes ». *HAL*.

L'entrée à l'école élémentaire correspond, pour la quasi-totalité des enfants des sociétés développées, à l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. Mais la découverte de l'écrit est beaucoup plus précoce. L'enfant naît dans un monde d'écrit³⁶.

Puisque les élèves ont grandi dans un monde rempli d'écrit, on ne peut pas construire de séquence d'apprentissage s'appuyant que sur un support écrit sans prendre en compte cet élément.

2.4.2 Les groupes conversationnels

À l'école maternelle, les enseignants ont pour habitude de mettre en place des séances de langage en petits groupes homogènes quant au niveau de langage des élèves, afin de faciliter la prise de parole des plus petits parleurs et de ne pas frustrer les plus grands parleurs de la classe :

On sait notamment que la taille du groupe entraîne des effets sur la participation à la discussion : lorsque la taille augmente, le nombre de sujets qui ne parlent pas augmente. [...] Les observations des séances de langage en grand groupe montrent la place importante prise par quelques grands parleurs, au détriment du plus grand nombre. [...] Aussi nous a-t-il paru nécessaire de constituer des petits groupes qualifiés d'« homogènes », faute de terme plus adéquat, en évitant de mélanger les grands et faibles parleurs.³⁷

Cette catégorisation des élèves est expliquée de façon claire par Loïc Pulido dans son article :

Il s'agit de constituer des groupes de grands, moyens et petits parleurs, composés respectivement des élèves qui prennent le plus la parole spontanément en classe entière, de ceux qui la prennent de manière moyenne et de ceux qui la prennent le moins.³⁸

À partir de cette définition, des avantages à travailler en tels groupes sont facilement repérables. Ils permettent aux élèves ayant le plus de difficultés d'expression de s'engager dans une communication, y compris non verbale ; d'alléger leur tâche cognitive en se basant sur leur vitesse d'apprentissage plutôt que sur une vitesse moyenne de classe ; enfin ces groupes conversationnels donnent plus de sens aux apprentissages qu'une séance de langage en classe entière.

Dans cette étude, le but n'était pas de créer des groupes conversationnels pour réaliser des séances de langage en groupe restreint, mais bien de catégoriser les élèves afin d'avoir une base d'analyse de leurs productions et de pouvoir en quelque sorte les comparer.

36 FLORIN, Agnès. (2010). *Le développement du langage*. Paris : Dunod DL.

37 FLORIN, Agnès (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, PUF. 52-54

38 PULIDO, Loïc. (2016). « Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale ». *Tréma*, 45, <http://trema.revues.org/3493>

3. Méthodologie de l'étude

Le corpus de cette étude est composé de dix-huit enregistrements vocaux d'entretiens individuels réalisés dans une classe de Moyenne Section de l'école maternelle, au sein d'une école péri-urbaine. J'ai choisi de retirer un des enregistrements sur les dix-neuf, car il n'était pas représentatif du corpus : je n'avais pas relu l'album depuis une semaine et l'élève – considérée comme grand parleur – a été très dispersée et n'a pas réussi à raconter ne serait-ce qu'une partie de l'histoire de *La moufle*.

Les enregistrements ont été précédés par quatre séances de découverte et d'appropriation de l'album *La moufle*, et par des séances d'expression corporelle en salle de motricité, où certains élèves jouaient le rôle d'un personnage du conte. Chaque enregistrement du corpus a été réalisé individuellement, dans le couloir, en janvier et février. Les élèves avaient entre quatre ans un mois et cinq ans lors du recueil de données. Chaque enregistrement a duré entre une minute trente et six minutes.

J'ai divisé les élèves en deux groupes méthodologiques distincts : à l'un la consigne était de raconter l'histoire de *La moufle* avec l'album sous les yeux, en tournant les pages ; et à l'autre de raconter l'histoire de *La moufle* sans aucun support sous les yeux. Chaque groupe méthodologique contenait des petits parleurs, des moyens parleurs et des grands parleurs tels que les définit Agnès Florin :

La constitution des groupes conversationnels doit se fonder uniquement sur la quantité de participation verbale au grand groupe, les enfants étant classés en fonction de leur nombre de prises de parole, indépendamment de tout critère de « qualité » de leur expression, depuis l'enfant qui a parlé le plus jusqu'à ceux qui n'ont pas pris la parole.³⁹

Certaines spécificités des élèves sont à prendre en compte pour les analyses qui suivent. Un des élèves de la classe, S2, possède une notification MDPH pour un trouble du langage, c'est pourquoi son entretien, bien que mené de façon identique aux autres élèves, est plus soumis à mon interprétation. L'élève A1, petit parleur, extrêmement réservée, n'a pas décroché un mot lors de l'entretien, malgré mes sollicitations. Elle ne parle habituellement avec un adulte que lorsque aucun autre enfant n'est à côté. De nombreux élèves ont pu être perturbés par la relation duelle avec l'enseignant mise en place dans cette activité, c'est pourquoi les entretiens ne reflètent pas véritablement ce que j'ai eu l'occasion d'observer lors des séances précédentes avec ces élèves-là.

39 FLORIN, Agnès. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses. p.151.

3.1 Analyse du texte de l'album *La Moufle*

L'album *La moufle* faisait partie de la liste d'œuvres étudiées en maternelle, établit avec mes collègues en début d'année. Cela permet d'instaurer une continuité au sein de l'école et un climat scolaire enrichi car les élèves sont tous impliqués dans des projets similaires. Il m'a semblé très intéressant par le fait que l'histoire soit simple, adaptée à l'âge des élèves, et proche de leur univers de référence. C'est également un conte en randonnée, ce qui permet aux élèves d'acquérir rapidement la structure répétitive de l'histoire (voir partie 2.3.1).

Mon objectif d'apprentissage principal était, pour cette séquence, d'être capable de raconter une histoire connue sans support. Puis j'ai modifié ma séquence, après échange avec ma directrice de mémoire, pour créer mes deux groupes méthodologiques : l'objectif était donc d'être capable de raconter l'album avec ou sans support, individuellement, face à un adulte. Par ailleurs, les élèves ont travaillé sur la notion de spectacle, par la théâtralisation de l'album. La structure étant répétitive, les élèves ont pu se l'approprier suffisamment rapidement pour la jouer devant les autres élèves de la classe.

Le narrateur est externe, mais il n'est pas neutre. En effet, on retrouve du discours indirect libre dans le texte, ce qui peut porter à confusion pour les élèves :

Souris se faufile et se camoufle dans la moufle.

Mmmm ! Quelle douceur !

Souris est ravie.

Qui parle à ce moment-là ? Est-ce du discours ou du récit ? Le texte est écrit au présent de l'indicatif, un temps simple qui ancre le récit dans le présent.

La structure de l'histoire est répétitive, adaptée aux capacités des élèves. On trouve dans l'ordre un animal qui arrive, trouve la moufle, demande s'il peut y entrer et s'ajoute aux personnages déjà présents dans la moufle. On peut résumer ces épisodes ou séquences⁴⁰ en un tableau décrivant sémantiquement ce que l'on peut retrouver dans l'histoire pour **chaque** épisode. Cela permet de constater que la structure se retrouve, avec plus ou moins de variations, à chaque nouvel animal qui entre dans la moufle.

40 MARTINOT, Claire. (2009). « Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle ». *Cahiers de praxématique*, 52.

Texte original de l'album	Description sémantique
Ch'krii Ch'krii Ch'krii Mais qu'est-ce que c'est ? Souris entend des bruits de pas ...	Apparition d'un nouveau personnage selon la perspective de ceux déjà dans la moufle
Et une voix : – <i>Quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?</i>	Intérêt pour la moufle et question
– <i>Oui ! Y'a moi, Souris !</i> Répond Souris du fond de la moufle. <i>Et toi, qui es-tu ?</i> – <i>Je suis Lièvre.</i>	Présentation des personnages dans la moufle et en dehors
– <i>J'ai froid. Je peux entrer ?</i>	Constat du besoin et demande d'autorisation pour rentrer
– <i>Oui ! Oui !</i> Répond Souris.	Réponse (positive ou négative)
Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle, tout contre Souris.	Formule magique
– <i>Ahhh ! Quel bonheur !</i> Soupirent-ils en chœur.	Expression du bien-être / mal-être
Maintenant, ils sont deux dans la moufle : Lièvre et Souris.	Synthèse

Il s'agit d'un conte en randonnée par accumulation. Les animaux s'accumulent par ordre de taille et la moufle devient trop petite pour accueillir tous les animaux : elle éclate (voir annexe 1).

Les personnages sont identifiés par le nom de leur espèce : Souris, Lièvre, Renard, Sanglier ; et par leurs attributs : Ours Potelé. Ainsi, les élèves retiennent au même titre le nom du personnage et l'identifient de façon formelle sur les images de l'album, à condition bien sûr d'avoir le bagage culturel suffisant pour connaître les espèces présentées ici.

Les illustrations sont illustratives mais redondantes par rapport au texte. Elles accompagnent celui-ci et peuvent aider à la compréhension mais certaines peuvent être problématiques car elles représentent une partie de l'histoire située à la page précédente. Par exemple, lorsque le renard arrive, on peut voir le lièvre et la souris au fond de la moufle, ce qui est expliqué à la page précédente par la phrase « Maintenant, ils sont deux dans la moufle : Lièvre et Souris. ».

La fin de l'histoire est ouverte : tous les animaux ont perdu leur nid douillet après l'éclatement de la moufle, mais l'illustration montre un petit oiseau qui profite des restes de la moufle pour se réchauffer. On peut penser que c'est une nouvelle histoire qui recommence...

3.2 La séquence mise en place en classe

La séquence telle qu'elle était prévue à l'origine comportait cinq séances de quinze à trente minutes chacune, et une sixième séance dédiée aux entretiens individuels.

Séance	Déroulement
<p>1: découverte de l'album Objectif : découvrir un nouvel album</p>	<p>Découverte de la couverture Lecture de la première phrase Lecture du premier épisode → travail sur le vocabulaire → jeu sur les sons par répétition → jeu de l'épisode Explication du but de la séquence</p>
<p>2: Lecture de l'épisode 2 Objectifs : se remémorer le début de l'histoire / Écouter une histoire lue</p>	<p>Rappel de récit → avec l'album fermé Narration du premier épisode avec les images Lecture du deuxième épisode</p>
<p>3: Lecture de l'épisode 3 et 4 + marottes Objectifs : se remémorer le début de l'histoire / Écouter une histoire lue / S'approprier l'usage des marottes</p>	<p>Rappel de récit → avec les marottes Lecture de l'épisode 3 et de l'épisode 4 → jeu avec la couette</p>
<p>4: Lecture de la fin de l'album Objectifs : se remémorer le début de l'histoire / Écouter une histoire lue / S'approprier l'usage des marottes</p>	<p>Rappel de récit : → images de l'album → réciter en cœur les phrases clés de l'histoire Lecture de la fin de l'album : → sans images, seulement avec le texte → jeu de l'épisode final avec des élèves → observation des illustrations du livre → discussion autour de la fin de l'histoire Jeu de l'histoire entière : → par plusieurs élèves</p>
<p>5: jeu de l'histoire avec les marottes Objectif : se remémorer l'histoire pour la jouer avec un support</p>	<p>Jeu de l'histoire → avec les marottes → si besoin album avec les images à disposition</p>
<p>6 : raconter l'histoire Objectif : se remémorer l'histoire pour la raconter avec ou sans support</p>	<p>Raconter l'histoire sans support, à un adulte</p>

Par cette activité de mise en récit de l'album, je travaille différentes compétences des programmes officiels de l'école maternelle : communiquer avec autrui, s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct, pratiquer un usage particulier du langage oral (raconter) mais également manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Ces compétences, développées tout au long de l'école maternelle, ont été particulièrement mises en œuvre lors de cette séquence.

Celle-ci ayant pour objectif de faire raconter l'histoire aux élèves, de nombreuses activités de reformulation et de rappel de récit ont été mises en place dans les séances précédentes, mais en groupe-classe. Les élèves ont également joué l'histoire avec leur corps, en séance de théâtralisation, et avec des marottes, en autonomie car ce n'était pas la première fois que des marottes étaient présentées à cette classe. Tout ceci a permis une appropriation de l'histoire par les élèves, pour aboutir à la séance six : les entretiens individuels.

Pour cette séance (qui s'est déroulée sur plusieurs jours, pour faire passer tous les élèves), j'ai pris le temps de faire venir chaque élève un par un dans le couloir, dans un environnement supposément protégé de toute influence extérieure et de toute nuisance sonore. Il se trouve que le couloir était un lieu de passage pour les élèves des autres classes, plus que je n'aurais imaginé, et que nous étions régulièrement interrompus par ces élèves qui s'interrogeaient de notre présence mais qui perturbaient l'élève dans son travail.

J'ai également pris soin d'être toujours présente avec l'élève, à côté de lui et non pas en face, d'autant plus lorsqu'il me racontait l'histoire avec l'album sous les yeux, dans une disposition plus « familiale » que scolaire, dans le cas par exemple où un membre de la famille raconte une histoire avant d'aller au lit le soir, posture qui est familière pour nombre d'entre eux.

Cependant, j'ai pu constater à la relecture des transcriptions qu'il y avait une légère variation dans la formulation de ma consigne entre les élèves, ce qui a pu être un obstacle à l'objectivité de ma situation, comme on pourra le voir dans la partie 4.3.3.

4. Analyse d'une situation langagière particulière : le récit individuel d'une histoire connue

J'ai choisi d'éliminer l'élève A3 de l'étude car son entretien n'était pas représentatif de ce qu'elle est capable de produire. En effet, l'album n'avait pas été raconté à la classe depuis une semaine et donc sa mémoire à long terme était beaucoup plus sollicitée que les autres élèves, à qui j'avais raconté l'album la veille ou le matin même. Cela, ajouté au fait que l'activité demandée exige une concentration et un engagement des élèves importants m'ont incitée à ne pas tenir compte de son entretien.

Pour comparaison, je pose ici un exemple d'entretien avec un petit parleur, G, puis celui d'un grand parleur, B.

Élève G (petit parleur) :

- PE alors, est-ce que tu te rappelles de l'histoire de la moufle qu'on a raconté ce matin ? Tu peux me la raconter ?
- G oui, la moufle craque !
- PE c'est le début ça ?
- G non
- PE alors, comment ça commence ? Qu'est-ce qui se passe au début ?
- G une maison de laine
- PE oui, c'est qui qui dit ça ?
- G *[incompréhensible]*
- PE ours ? Non je n'ai pas compris alors, qui dit ça ?
- G ours
- PE d'accord, qu'est-ce qui se passe d'autre ?
- G *[incompréhensible]*
- PE qui est-ce qui va dans la moufle ? Est-ce que tu te rappelles des personnages ?
- G euh
- PE la première, la toute petite ?
- G lièvre
- PE lièvre, ah oui, y'a lièvre c'est vrai
- G y'a quelqu'un ? *[dispersion]*
- PE non mais moi je voudrais que tu ma parles de l'histoire G, concentre toi. Après Lièvre y'a qui ? Avec ses oreilles pointues ?
- G Renard

PE ah oui, renard !

G y'a quelqu'un ?

PE oui, et après ?

G san ... *[dispersion]*

PE oui mais attends G, tu avais commencé à me dire san...

G euh ours. Y'a quelqu'un ? Une maison de laine

PE oui et l'ours, quand il rentre qu'est-ce qu'il se passe ?

G y'a quelqu'un ?

PE oui, et qu'est-ce qu'il se passe quand il essaie de rentrer dans la moufle ? La moufle elle...

G *[incompréhensible]*

PE d'accord, merci

Élève B (grand parleur) :

PE alors, moi j'aimerais que tu me racontes l'histoire de la moufle, tu t'en souviens ?

B la moufle, du vent sur le chemin elle est sur le vent. Chrik chrik, la souris vient à passer par là. Je l'ai raconté à maman.

PE ah oui ? Tu peux me la raconter à moi ? [...]

B une maison de laine, y'a quelqu'un ? Personne ne répond. C'est pour ma pomme. Euh, après... je sais pas.

PE tu ne sais pas ? Qu'est-ce qui vient après souris ?

B quelle douceur

PE ah oui, quelle douceur, oui, j'ai oublié ce détail.

B et après y se camoufle dans la moufle. Chrik chrik, encore ! Le lapin y dit une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui y'a moi souris, moi souris. Je peux rentrer ? J'ai froid. Oui tu peux rentrer. Quelle douceur, il se faufile dans la moufle, camoufle dans la moufle. Après, chrik chrik, encore ! Et le renard y dit une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui oui, j'ai froid je peux rentrer ? Oui. Se camoufle dans la moufle. Y dit quelle douceur. Après chrik chrik, ys entendent une grosse voix, de gros pas, gros pas. Ooh, une maison de laine, y'a quelqu'un ? (*grosse voix*) Oui y'a nous ! Je peux rentrer ? Oui tu peux rentrer ! Après, y nous reste y nous reste un peu d'place. Un peu d'place, après quelle erreur ! Après y sont souris, renard, lièvre et sanglier. Après chrik chrik chrik chrik, une maison de laine, y'a quelqu'un ?

/ *[interruption]*

B Chrik chrik, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui ! Une maison qui bouge, y'a quelqu'un ? Oui y'a nous. Je peux rentrer ? Y'a plus d'place. Je peux voir ? Oui (*alternance grosse voix – petite voix*). Et y met sa tête, un pied, un autre pied, son ventre rebondi et quand il veut faire passer le bout de la queue crac, la moufle craque. Et souris, lièvre se fait ça (*s'ébroue*) et après y s'en aillent. Et après y dit bah, y sont où mes amis ? Et c'est fini.

La lecture de ces deux entretiens montre de réelles différences entre les récits des élèves, qui peuvent être dues au niveau de langage des élèves ou au dispositif choisi pour cette étude. Ce constat pose plusieurs questions, dont découlent plusieurs hypothèses.

La première me paraît essentielle dans une activité de récit par rapport à un album : les élèves ont plus de difficultés à raconter une histoire sans avoir l'album sous les yeux. Autre hypothèse, liée à la première, les élèves ne se concentrent pas sur les images dans le cas d'un récit sans illustrations et donc se concentrent plus sur l'histoire. De plus, j'émet l'hypothèse que les élèves sont plus en situation de langage d'évocation que de langage en situation lorsqu'ils n'ont pas l'album sous les yeux. Enfin, je fais l'hypothèse que les échanges sont plus nombreux et plus riches avec l'enseignant quand l'élève n'a pas d'album sous les yeux.

L'analyse de ce corpus me permettra donc d'observer plusieurs points essentiels à l'activité de reformulation : la cohérence par rapport au texte, la mémorisation des phrases par cœur ou au contraire l'adaptation de l'histoire en fonction des élèves. Dans un premier temps, j'analyserai la « quantité » de production de chacun des élèves interrogés, afin de déterminer les variations que le support et le niveau de langage imposent aux productions des élèves et à leur cohérence par rapport à l'histoire. Dans un deuxième temps, j'analyserai les productions des élèves de manière « qualitative », en regardant plus précisément la complexité des phrases prononcées ainsi que les temps utilisés par les élèves, pour noter les différences et les similitudes que l'on peut observer entre les deux dispositifs. Enfin, j'analyserai dans une dernière partie la pratique enseignante associée à ces productions avec le nombre et le types d'interventions en fonction des élèves, ainsi que les consignes données, qui ont varié d'un élève à un autre.

Je commencerai cette analyse par le côté « quantitatif » de mon corpus, car il permet de mettre en évidence de façon claire des éléments de réponse à ma première hypothèse – les élèves ont plus de difficultés à raconter une histoire sans avoir de support sous les yeux – mais également parce qu'il s'agit d'éléments qu'il est aisé de comparer objectivement, ce qui posera une base solide pour le reste de mon argumentation.

Je rappelle ici que mon corpus est subdivisé en deux groupes méthodologiques distincts : un premier dispositif dans lequel les élèves ont l'album sous les yeux et doivent tourner eux-mêmes les pages tout en racontant l'histoire de *La moufle* ; et un second dispositif dans lequel les élèves me racontent l'histoire sans aucun support. L'album a été, pour tous les élèves inclus dans le corpus final, raconté la veille ou le matin de l'entretien.

4.1 Une vue d'ensemble de la production

4.1.1 Le nombre de mots

On observe que le nombre de **mots** total de la production des élèves est assez similaire entre les deux dispositifs et qu'il ne suffit pas d'apporter un support pour favoriser des productions orales plus importantes chez les élèves. En effet, dans le cas des entretiens avec album, l'élève ayant la production la moins longue – sans compter A1 qui n'a pas prononcé un mot – a prononcé 14 mots et celui avec la production la plus longue 265. Dans le cas des entretiens sans support, l'élève ayant la production la moins longue a prononcé 29 mots et la plus longue contient 299 mots.

En comparaison, le texte d'origine contient environ 500 mots. Dans l'ensemble, les productions contiennent donc nettement moins de mots par rapport au texte d'origine.

	Avec album		Sans album	
	Prénom	Nombre de mots	Prénom	Nombre de mots
Petits parleurs	A1	0	G	30
	S1	14	I	29
Moyens parleurs	S2	15	E	149
	A2	133		
	L1	139	T2	113
	N1	102		
Grands parleurs	L2	156	R	156
	P	265	N2	117
	L3	196	H	213
	T1	167	B	299

Cependant, chez les petits parleurs on note une différence : les entretiens sans album contiennent deux fois plus de mots que ceux avec album. On peut expliquer cette différence par le fait que les entretiens duraient plus longtemps, avec des échanges plus fournis entre l'enseignant et l'élève.

On observe également une augmentation progressive du nombre de mots en fonction du niveau de langage des élèves. Les petits parleurs ont prononcé entre 0 et 30 mots, les moyens parleurs entre 100 et 150 – exception faite de l'élève S2, porteuse d'un handicap langagier⁴¹ – et les

41 Il est à noter que l'élève S2 est porteuse d'un handicap langagier qui laisse une assez grande place à l'interprétation de son entretien. Par exemple, j'ai traduit « ta ka ka ? » par « y'a quelqu'un ? », mais je peux agir ainsi parce que je la côtoie au quotidien et que je commence à comprendre son langage. Un autre que moi analyserait peut-être différemment sa production.

grands parleurs entre 150 et 300 mots. La seule exception concerne l'élève N2, qui a raconté l'histoire de *La moufle* de façon très synthétique. On peut expliquer cette synthèse de différentes manières : soit cet élève n'a pas assimilé le concept de récit ; soit, hypothèse qui me semble plus probable, cet élève très avancé dans les apprentissages en classe a répondu à ma question en allant aussi vite que lors des activités en classe, pour en être en quelque sorte « débarrassé ». On note cependant qu'il produit un nombre de mots nettement supérieur aux élèves petits parleurs et que, de plus, il les produit en un seul énoncé, contrairement aux élèves moyens parleurs par exemple.

Cela nous amène à nous pencher sur le nombre d'énoncés produits par chaque élève, ce qui revient à compter le nombre de relances nécessaires de la part de l'enseignant pour que l'élève se « lance » dans le récit. En effet, certains élèves n'avaient besoin que de la consigne pour dérouler ensuite le récit en un seul énoncé, tandis que d'autres avaient besoin d'être relancés par l'enseignant, ce qui implique un échange plus important entre les deux locuteurs.

	Avec album			Sans album		
	Prénom	Nombre d'énoncés	Nombre moyen de mots par énoncé	Prénom	Nombre d'énoncés	Nombre moyen de mots par énoncé
Petits parleurs	A1	/	/	G	15	2
	S1	3	4,7	I	8	3,63
Moyens parleurs	S2	4	3,75	E	17	8,8
	A2	4	33,25			
	L1	2	69,5	T2	10	11,3
	N1	2	51			
Grands parleurs	L2	5	31,2	R	1	156
	P	6	44,17	N2	2	58,5
	L3	4	49	H	4	53,25
	T1	3	55,7	B	4	74,75

Les petits parleurs prononcent peu de mots pour chaque énoncé, mais le nombre d'énoncés est beaucoup plus important lorsqu'ils n'ont pas l'album sous les yeux, ce qui est étonnant quand on pense à notre hypothèse de départ « les élèves ont plus de difficultés à raconter l'album sans avoir de support sous les yeux ». Il semblerait ici qu'au contraire les élèves sans album, bien que considérés comme petits parleurs et donc très souvent avec un bagage langagier moins développé, soient plus à même de parler et de raconter un album connu sans aucun support. Ainsi, il semble que les échanges avec l'enseignant aient été facilités par le fait que l'élève n'était pas attaché à l'album et

n'était pas, par conséquent, « obligé » de suivre les étapes déterminées à l'avance par les illustrations de l'album.

Les élèves moyens parleurs avec album présentent un nombre d'énoncés plus restreint mais avec un nombre moyen de mots par énoncé beaucoup plus important que les élèves sans album. Toutefois, une nuance reste à faire concernant les élèves moyens parleurs sans album : ce sont deux élèves de ma classe ayant peu confiance en leurs capacités et qui avaient donc tendance pendant l'entretien à dire qu'ils ne connaissaient pas la suite, comme une phrase ritournelle donnée par habitude : « *je ne sais pas ... Sanglier !* » (T2).

Pour les élèves grands parleurs, le nombre d'énoncés est plus important avec l'album, et le nombre moyen de mots par énoncé plus faible. Par exemple, l'élève P (avec album) prononce en moyenne 44,17 mots pour six énoncés alors que l'élève R (sans album) prononce 156 mots en un seul énoncé. Cela signifie que l'élève R a raconté l'histoire sans support en une seule intervention, sans hésitation ni demande d'informations supplémentaires, sans que j'ai besoin de la solliciter. L'élève P en revanche a eu besoin de plus d'interventions de ma part car elle « n'osait » pas se lancer dans le récit. C'est ce qu'on pourrait appeler la vitesse de « mise en route » du récit, qui semble être différente entre les deux dispositifs : pour R, la consigne seule a suffi pour qu'elle déroule sans interruption de ma part le récit entier, alors que de nombreux élèves racontant l'histoire avec support ont eu besoin d'un temps d'adaptation au support : prendre le livre, probablement se remémorer le sujet grâce à la couverture, ouvrir la première page pour ensuite débiter le récit. Ce temps est visible sur les enregistrements car il correspond à un temps de silence après la consigne, que j'ai malheureusement coupé parfois, car à ce moment-là j'avais dans l'esprit que si les élèves ne disaient rien, c'est qu'ils ne comprenaient pas ma consigne – notamment les premiers élèves à passer (P) :

PE je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle, avec les images, c'est toi qui me la raconte cette fois. Qu'est-ce que tu vois ?

P la moufle

PE mmh, la moufle, et alors qu'est-ce qui se passe avec la moufle ?

P elle est déposée...

PE vas-y continue, je t'écoute

P par le vent

PE d'accord, tu continues ?

P / elle entend des pas de souris

PE c'est la moufle qui entend des pas de souris ? Vas-y continue, je te laisse raconter

Dans l'ensemble, les entretiens des élèves avec support commencent de la même manière (T1) :

- PE T, je te laisse le livre et c'est à toi de me raconter l'histoire.
T la moufle emportée par le vent, elle est déposée sur le chemin.
[interruption dans le couloir]
PE vas-y continue
T ah mais je sais plus après.
PE tu ne sais plus ? Mais peut-être qu'il faut que tu tournes la page ?

A contrario, de nombreux élèves racontant l'histoire sans album se sont lancés directement dans le récit, y compris des élèves petits parleurs (G) :

- PE alors, est-ce que tu te rappelles de l'histoire de la moufle qu'on a raconté ce matin ? Tu peux me la raconter ?
G oui, la moufle craque !

On peut donc supposer que l'absence de support favoriserait l'entrée dans le récit.

D'autre part, quelques élèves avec album semblaient se focaliser sur la présence de texte écrit et ne semblaient pas comprendre que j'attendais d'eux un récit et non pas une lecture. Pour plusieurs, j'ai explicité ce point à l'élève (L3) :

- PE voilà, est-ce que tu peux me raconter l'histoire de la moufle ?
L j'sais pas lire
PE ah, mais tu peux la raconter, tu la connais l'histoire, je sais que tu ne sais pas lire, c'est normal, mais est-ce que tu te rappelles de ce qu'il y a dans l'histoire ?

Cela peut être lié à la représentation de l'objet livre qui est très régulièrement associé dans la classe à une lecture de l'enseignant et non pas à un récit redit par l'élève.

Il semblerait donc que les élèves avec album aient été bloqués par la présence des images et du texte écrit sous les yeux et qu'ils ne parvenaient pas à s'en détacher. Pour vérifier cette hypothèse, affinons l'analyse en nous penchant désormais sur le nombre de phrases produites par les élèves.

4.1.2 Le nombre de phrases

Il me semblait important de faire dans ce mémoire une distinction entre le nombre de mots prononcés et le nombre de phrases, car la construction du concept de phrase en maternelle est liée à

l'évolution du langage (voir partie 2.4.2). De plus, le comptage des phrases, associé à la cohérence de la production, permet de constater rapidement la capacité des élèves à raconter une histoire connue, objectif des entretiens individuels. J'emprunte ici la définition d'une phrase à la *Grammaire méthodique du français* :

Une phrase est d'abord une séquence de mots que tout sujet parlant non seulement est capable de produire et d'interpréter, mais dont il sent aussi intuitivement l'unité et les limites. [...] Une première définition identifie la phrase à une suite de mots délimités par une lettre majuscule initiale et par une ponctuation forte finale. Cette définition graphique a une contrepartie phonétique, : une phrase est délimitée par deux pauses importantes et est caractérisée par une intonation qui varie selon son type. À ces deux critères, une certaine tradition pédagogique encore vivace en ajoute un troisième, d'ordre sémantique, dans lequel une phrase est « l'expression plus ou moins complexe, mais offrant un sens complet, d'une pensée, d'un sentiment, d'une volonté » (Mauger, 1968)⁴².

Puisqu'une phrase est une construction, je ne considérerai pas dans cet écrit qu'un mot soit assimilable à une phrase et ne les comptabiliserai pas lorsqu'ils feront l'objet d'un énoncé des élèves. En revanche, la juxtaposition de plusieurs mots constituant un ensemble cohérent sémantiquement sera considérée comme une phrase, même si elle ne contient pas tous les éléments que l'on peut attendre d'une phrase simple (sujet, verbe, complément).

Je recense ainsi dans ce tableau le nombre de phrases prononcées par chaque élève :

	Avec album		Sans album	
	Prénom	Nombre de phrases	Prénom	Nombre de phrases
Petits parleurs	A1	/	G	7
	S1	3	I	7
Moyens parleurs	S2	3	E	27
	A2	20		
	L1	24	T2	24
	N1	14		
Grands parleurs	L2	23	R	20
	P	43	N2	11
	L3	29	H	31
	T1	28	B	42

On note que l'augmentation du nombre de **phrases** est significative lorsque l'on passe des petits parleurs aux moyens et grands parleurs, qu'ils aient ou non un support sous les yeux. Par exemple, S1 (avec album) prononce trois phrases sur l'ensemble de sa production, et les deux

42 RIEGEL, Martin. PELLAT, Jean-Christophe. RIOUL, René. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. p.201.

élèves petits parleurs sans support en prononcent sept, alors que des élèves moyens parleurs, qu'ils réalisent l'activité avec ou sans album, en prononcent généralement deux à trois fois plus.

Cependant, la comparaison quantitative seule ne peut pas confirmer ou infirmer à elle seule mon hypothèse de départ, puisque si le nombre de phrases varie, leur longueur varie également, et elle est à prendre en compte. Par exemple, voici la production d'un élève petit parleur avec album (S1) avec les phrases mises bout à bout, une séparation entre les phrases est symbolisée par le signe « / » :

euh ... euh ... je sais pas / la souris et la moufle. / euh, la moufle craque

Les phrases sont courtes, du type « sujet-verbe », voire sans aucun verbe à l'intérieur. En comparaison, voici une partie de la production d'un élève grand parleur avec album (L3) :

Quelle aubaine, une maison laine, y'a quelqu'un ? / Si y'a personne, c'est pour ma pomme / chrik, chrik chrik, souris... souris entend des pas et là y dit y'a quelqu'un ? / Oui oui c'est moi souris. / Je peux entrer ? / Oui oui, tu peux entrer. / Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle. / ahh, quelle douceur ! / chrik, chrik chrik entend des pas... / quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ?

On observe une nette augmentation du nombre de mots par phrase dans sa production, et, en outre, des phrases complexes avec emprunt direct du texte d'origine, telles que *si y'a personne, c'est pour ma pomme* (voir partie 4.2.1).

En conclusion, les élèves ont une légère tendance à produire plus de phrases quand ils n'ont pas le support album sous les yeux, avec une moyenne de 21 phrases par élève, contre 18,7 pour les élèves avec album. Mais, lorsque l'on regarde plus en détail, on observe que les chiffres sont assez semblables entre les deux dispositifs, sauf pour les élèves petits parleurs qui produisent plus de phrases lorsqu'ils n'ont pas de support sous les yeux (voir partie 4.3). La plus grosse différence se situe entre les élèves petits parleurs et les autres.

Ces conclusions viennent renforcer l'idée que notre hypothèse de départ – les élèves ont plus de difficultés à raconter une histoire sans support sous les yeux – est probablement fautive. Pour aller plus loin, regardons à présent la cohérence qui peut exister dans la production des élèves.

4.1.3 La cohérence de l'exposé

Je définis ici la cohérence comme étant le lien qui existe entre les mots et les phrases produites par les élèves, au niveau sémantique (je parle bien du sujet qu'on me demande d'aborder) mais également au niveau informationnel (mes idées ont du lien et une logique, ce ne sont pas des

informations données au hasard parce que je me souviens d'un détail de l'histoire à ce moment-là). En partant de cette définition, je me suis intéressée aux productions des élèves, en regardant particulièrement s'ils citaient tous les personnages de l'histoire (y compris la moufle, objet autour duquel l'intrigue est fondée, voir partie 2.3.1). Je voulais tout d'abord savoir si les élèves avaient retenus et / ou identifiaient ces personnages à partir de l'album ou sans aucun apport autre que leur mémoire.

	Avec album		Sans album	
	Prénom	Nombre de personnages	Prénom	Nombre de personnages
Petits parleurs	A1	/	G	3
	S1	1	I	5
Moyens parleurs	S2	/	E	4
	A2	4		
	L1	4	T2	4
	N1	3		
Grands parleurs	L2	5	R	5
	P	5	N2	5
	L3	4	H	5
	T1	5	B	5

La moufle, élément principal de l'histoire, a été citée par tous les élèves du dispositif, exceptées l'élève S2 (handicap langagier) et l'élève A1 qui ne décroche pas un mot de tout son entretien.

L'élève S1, qui raconte l'histoire avec album, ne cite que la souris. Cependant, il connaissait les noms, pour les avoir cités seul plusieurs fois lors des séances précédentes. L'hypothèse que je retiens ici est que l'élève S1 n'a pas compris exactement la consigne et ce que signifie « raconter » une histoire. L'élève N1 – moyen parleur, avec album – voit passer les animaux un par un, grâce aux images, mais cite uniquement la souris, le renard – qu'il appelle en premier lieu « Loup » – et l'ours. On peut ici faire l'hypothèse que l'élève en question ne se rappelait pas le nom des autres personnages. L'élève G – petit parleur, sans album – retrouve uniquement trois des cinq personnages de l'histoire.

Mise à part ces exceptions, que ce soit avec ou sans album, tous les élèves retrouvent 4 à 5 personnages au total, y compris l'élève I – petit parleur – qui les cite les uns à la suite des autres mais sans donner plus de détails sur leur rôle dans l'histoire :

PE peux-tu me raconter l'histoire de la moufle ?

- I c'est souris
 PE oui, qu'est-ce qui se passe avec souris ?
 I lièvre ... renard ... sanglier ...
 PE d'accord, et alors qu'est-ce qui s'est passé avec eux ?
 I craqué !
 PE ah, qu'est-ce qui craque ?
 I la moufle y craque
 PE la moufle elle craque ah bon ? Et pourquoi elle a craqué ?
 I à cause de l'ours

On note que certains élèves ne donnent pas le nom du personnage mais racontent l'épisode le concernant avec des détails ou encore le cite ensuite dans l'énumération des animaux dans la moufle : la chronologie de l'histoire semble être en place ici.

Cette première analyse ne me semblant pas assez fine, j'ai ensuite subdivisé chaque épisode (apparition d'un nouveau personnage) en parties que je nommerais ici « sous-séquences »⁴³. Cela m'a permis d'observer plus finement quelles sous-séquences étaient retrouvées le plus facilement et donc quels éléments étaient les plus accessibles à la compréhension.

Je recense ici les sous-séquences de chaque épisode :

N°	Texte original de l'album	Description sémantique
1	Ch'krii Ch'krii Ch'krii Mais qu'est-ce que c'est ? Souris entend des bruits de pas ...	Apparition d'un nouveau personnage selon la perspective de ceux déjà dans la moufle
2	Et une voix : – <i>Quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?</i>	Intérêt pour la moufle et question
3	– <i>Oui ! Y'a moi, Souris ! Répond Souris du fond de la moufle. Et toi, qui es-tu ?</i> – <i>Je suis Lièvre.</i>	Présentations des personnages dans la moufle et en dehors
4	– <i>J'ai froid. Je peux entrer ?</i>	Constat du besoin et demande d'autorisation pour rentrer
5	– <i>Oui ! Oui ! Répond Souris.</i>	Réponse (positive ou négative)
6	Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle, tout contre Souris.	Formule magique
7	– <i>Ahhh ! Quel bonheur !</i> Soupirent-ils en chœur.	Expression du bien-être / mal-être
8	Maintenant, ils sont deux dans la moufle : Lièvre et Souris.	Synthèse

43 MARTINOT, Claire. (2009). « Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle ». *Cahiers de praxématique*, 52.

Pour chaque élève, j'ai noté les numéros des sous-séquences retrouvées, même si elles ne sont pas nécessairement citées dans l'ordre ni au sein du même épisode. Cependant, on peut considérer que les éléments de compréhension de l'histoire sont là, et que les élèves ont retenu les phrases ritournelles de l'histoire.

	Avec album		Sans album	
	Prénom	Numéro des sous-séquences retrouvés	Prénom	Numéro des sous-séquences retrouvés
Petits parleurs	A1	/	G	1 et 2
	S1	1	I	1
Moyens parleurs	S2	2	E	1-2-3-4-5
	A2	1-2-3-5		
	L1	1-2-3-4-5	T2	1-2-3-4-8
	N1	2-3 et 4		
Grands parleurs	L2	1-3 et 4	R	1-2-3-4-5-6
	P	1-2-3-4-5	N2	1 (+ épisode final en détail)
	L3	1-2-3-4-5-6-7	H	1-3-5-6-7
	T1	2-3-4-5	B	1-2-3-4-5-7-6

Parmi les petits parleurs, certains ne retrouvent aucune sous-séquence (A1) et d'autres seulement une à deux sous-séquences ou partie de sous-séquence :

- G lièvre
 PE lièvre, ah oui, y'a lièvre c'est vrai
 G y'a quelqu'un ? [*dispersion*]
 PE non mais moi je voudrais que tu ma parles de l'histoire G., concentre toi. Après Lièvre y'a qui ? Avec ses oreilles pointues ?
 G Renard
 PE ah oui, renard !
 G y'a quelqu'un ?
 PE oui, et après ?
 G san ... [*dispersion*]

Ici, l'élève G cite en partie la sous-séquence 2, sans mentionner la phrase ritournelle *Quelle aubaine, une maison de laine !*. On n'observe ici pas réellement de différence entre les deux dispositifs.

Parmi les moyens parleurs, l'élève S2, porteuse d'un handicap langagier, ne retrouve que deux sous-séquences : l'apparition du nouveaux personnages (« là ! » en désignant l'animal sur

l'image) et la question (« *ta ka ka ?* »). Pour le reste, les élèves racontant l'histoire avec album retrouvent entre trois à cinq sous-séquences, au moins en partie, et les élèves sans album retrouvent cinq sous-séquences, les quatre premières et une dernière, différente pour chacun : la réponse des personnages déjà dans la moufle pour E (n°5) et la synthèse pour T2 (n°8).

Dans ce tableau j'ai recensé uniquement les énoncés de L1 (avec album), que j'ai séparés en fonction des pages tournées : je note dans la première colonne les sous-séquences retrouvées par cette élève, page par page :

1	y'a une souris, c'est le vent et après...
2	y'a quelqu'un ? Non, c'est pour ma pomme.
1-2-3-4-5	euh, il euh elle entend des bruits de pas dans la neige. Lièvre qui dit y'a quelqu'un ? Oui c'est souris, j'ai froid, je peux rentrer, oui bien sûr
1-2-3-5-4	il attend une grosse voix, y'a quelqu'un c'est qui ? Renard, j'ai froid je peux rentrer, oui, c'est qui ? Lièvre et souris
8	dedans y'a renard... euh ça s'appelle comment ça ? sanglier, lièvre, souris, tout le monde dans la moufle
2-5	y dit l'a quelqu'un, Y reste un petit peu de place.
	Y rentre la patte dans la moufle, y rentre le ... le ventre ... y met la deuxième patte
	crac, la moufle elle craque
	et là y dit oh ça s'passait quoi
	et voilà !

Parmi les grands parleurs, les élèves avec l'album ont retrouvé de trois à sept sous-séquences sur les huit. En revanche, les élèves racontant l'histoire sans l'album retrouvent tous entre cinq et sept sous-séquences, et des éléments peu retrouvés dans les autres entretiens (« *quelle douceur* », « *quelle erreur* », ...). La seule exception concerne l'élève N2, grand parleur qui ne retrouve qu'une seule sous-séquence mais raconte en détail l'épisode final (l'arrivée de l'ours). Comme dit précédemment, il est possible que cet élève se soit concentré sur ce qu'il estimait être la partie essentielle de l'histoire, en résumant très brièvement le reste de l'histoire.

Il semblerait donc que la cohérence de l'histoire ne dépende pas du dispositif choisi : les élèves avec album sont sans doute aidés par la présence des images qui leur rappellent l'ordre dans lequel les personnages doivent apparaître mais les élèves sans album montrent une capacité égale voire supérieure au premier dispositif pour retrouver les noms des personnages. De même, le nombre de sous-séquences retrouvées est à peu près similaire entre les deux dispositifs : la différence ne se fait pas là. En revanche, elle se fait dans la complexité du récit des élèves : des

élèves petits parleurs retrouveront moins de sous-séquences que des élèves grands parleurs. En cela, le support n'est pas une aide et cette conclusion nous conforte dans l'idée que l'hypothèse de départ – les élèves ont plus de difficultés à raconter une histoire sans avoir l'album sous les yeux – est fausse.

4.2 La complexité de la production

4.2.1 La complexité des phrases

Pour débiter cette partie d'analyses plus « qualitatives » du corpus, je me suis penchée sur la complexité des phrases prononcées par les élèves, en écho à la partie 4.1.2 qui analysait, elle, le nombre de phrases produites. J'ai donc analysé la proportion de phrases complexes par rapport aux phrases simples, majoritaires dans le corpus, en fonction du dispositif (avec ou sans album) et du niveau de langage des élèves.

La définition de phrase simple, donnée dans la partie 4.1.2, sera complétée ici par celle d'une phrase complexe, issue du même ouvrage (*Grammaire méthodique du français*) :

Syntaxiquement, une phrase est complexe si elle possède globalement les attributs définitoires de la phrase (*voir définition p.32*) ; [si] elle 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.⁴⁴

Je considérerai ici uniquement les phrases complexes de type coordination et subordination, les juxtapositions étant trop soumises à mon interprétation personnelle lors de l'écoute des enregistrements et n'étant pas nécessairement révélatrices du développement langagier des élèves. Le premier tableau ci-dessous permettra de comparer la proportion de phrases complexes par rapport au nombre total de phrases :

	Avec album			Sans album		
	Prénom	Nombre de phrases	Pourcentage de phrases complexes	Prénom	Nombre de phrases	Pourcentage de phrases complexes
Petits parleurs	A1	/	0	G	7	0
	S1	3	0	I	7	0
Moyens parleurs	S2	3	0	E	27	3,7
	A2	20	0			
	L1	24	4,2	T2	24	4,2
	N1	14	14,3			
Grands parleurs	L2	23	4,3	R	20	15
	P	43	4,7	N2	11	36,4
	L3	29	13,8	H	31	0
	T1	28	7,1	B	42	4,8

44 RIEGEL, Martin. PELLAT, Jean-Christophe. RIOUL, René. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. p.780.

Pour les petits parleurs, le résultat est clair : que ce soit avec ou sans album, aucun des élèves participant à l'activité ne produit de phrase complexe. Pour certains, il n'y a aucune phrase à proprement parler, seulement des mots ou des syntagmes restreints, comme I (petit parleur, sans album) :

- PE peux-tu me raconter l'histoire de la moufle ?
I c'est souris
PE oui, qu'est-ce qui se passe avec souris ?
I lièvre ... renard ... sanglier ...
PE d'accord, et alors qu'est-ce qui s'est passé avec eux ?
I craqué !
PE ah, qu'est-ce qui craque ?
I la moufle y craque
PE la moufle elle craque ah bon ? Et pourquoi elle a craqué ?
I à cause de l'ours
PE à cause de l'ours ? Qu'est-ce qu'il a voulu faire l'ours ?
I il a voulu craquer la moufle
PE ah d'accord, mais au début ils voulaient quoi les animaux ?
I [... *incompréhensible*] l'oiseau
PE oui, qu'est-ce qui se passe avec l'oiseau ?
I la moufle sur la tête (*rires*)
PE ah, la moufle sur la tête !

Chez les élèves moyens parleurs et grands parleurs, les résultats sont mitigés : on constate quelques phrases complexes, des propositions coordonnées (*Souris entend des pas et là y dit y'a quelqu'un ? / Sanglier se faufile et se camoufle dans la moufle*) comme des propositions subordonnées (*Si y'a personne, c'est pour ma pomme / Et quand l'ours potelé passe sa tête dans la moufle elle commence à craquer*). Les proportions de phrases complexes sur l'ensemble de la production des élèves varient, on ne peut pas observer de réelle différence entre les deux dispositifs, ni même entre les niveaux de langage (l'élève H, grand parleur sans album, ne prononce aucune phrase complexe alors que l'élève N1, moyen parleur avec album, prononce deux phrases complexes).

Pour voir si une différence s'observe entre les différents types de phrases complexes relevées, j'ai ensuite noté dans un tableau, pour chaque élève, le nombre de phrases contenant des propositions coordonnées d'un côté, et des propositions subordonnées de l'autre :

	Avec album			Sans album		
	Prénom	Phrases coordonnées	Phrases subordonnées	Prénom	Phrases coordonnées	Phrases subordonnées
Petits parleurs	A1	0	0	G	0	0
	S1	0	0	I	0	0
Moyens parleurs	S2	0	0	E	1	0
	A2	0	0			
	L1	0	1	T2	0	1
	N1	0	2			
Grands parleurs	L2	1	0	R	2	2
	P	2	0	N2	1	3
	L3	3	1	H	0	0
	T1	2	0	B	2	1

On constate qu'avec l'album, les élèves produisent plutôt des phrases coordonnées (*y passe son ventre dans la moufle et ça commence encore plus à craquer*), tandis que sans album, les élèves ont une légère tendance à produire plus de phrases subordonnées (*après c'est l'ours qui arrive*). Curieusement, les deux élèves moyens parleurs du corpus « avec album » qui ont produit des phrases complexes ont construit des subordonnées tandis que leurs camarades ont construit majoritairement des propositions coordonnées.

Également, cette analyse permet de confirmer que l'élève N2 est une exception dans ce corpus : il ne produit que très peu de phrases mais il est le seul à produire trois phrases complexes comportant des propositions subordonnées, ce qui démontre une maîtrise indéniable du langage.

La différence qu'on observe dans la production de phrases élaborées semble être plutôt liée à la notion de petit ou grand parleur qu'au dispositif avec ou sans album. Il semblerait que plus l'élève parle, plus il augmente la taille et la complexité des phrases qu'il produit. Le dispositif choisi ici ne prouve donc pas que la complexité de la production est liée aux variables didactiques de l'activité.

L'analyse de cette partie ne permet pas de répondre à l'hypothèse de départ, à savoir qu'il est plus complexe de raconter une histoire sans support sous les yeux. Pour approfondir cette idée, penchons nous maintenant sur un aspect primordial du récit : les temps verbaux utilisés.

4.2.2 Les temps utilisés

Dans un récit, on retrouve très régulièrement les temps du passé : passé simple et imparfait de l'indicatif, tandis que le discours est plutôt caractérisé par l'utilisation du présent de l'indicatif à

valeur énonciative (voir partie 2.1.3). Or, cet album est écrit au présent de l'indicatif, à valeur cette fois narrative. Cela provoque chez le lecteur une impression d'immédiateté mais ne permet pas à l'élève en activité de reformulation d'identifier immédiatement le genre du récit.

On retrouve donc logiquement dans les entretiens, des phrases essentiellement au présent de l'indicatif, temps utilisé dans l'album. Les élèves utilisent le passé composé pour les actions au passé : *a couru, a mis, sont enfuis*, et également *est déposée*, rencontré quatre fois dans le corpus. Cette forme retrouvée plusieurs fois s'explique par l'utilisation de la forme participe passé dans la première page de l'album : « c'est l'histoire d'une moufle rouge **déposée** par le vent sur la neige du chemin. ». Les élèves se sont appropriés la phrase pour la redonner de différentes façons, utilisant ainsi le passé composé : *la moufle elle est déposée par le vent (P), la moufle emportée par le vent, elle est déposée sur le chemin. (T1), la moufle est déposée par le vent (H)*. Cette utilisation du passé composé démontre chez les élèves une construction du concept de concordance des temps : le présent de l'indicatif est associé, pour les actions accomplies, à des formes de passé composé de l'indicatif.

Certains élèves utilisent des formes particulières des verbes, mais de façon ponctuelle. L'élève H utilise deux formes d'impératif : *rentrez* et *fais voir ?*. L'élève L1 utilise un verbe à l'imparfait de l'indicatif (*ça s'passait quoi ?*) à la place de la question du livre « qu'est-ce qui s'est passé ? ». Elle utilise un temps du passé car elle parle d'un événement terminé, elle montre ainsi une bonne acquisition de la langue française et une bonne construction du concept de concordance des temps. Enfin, l'élève B utilise le subjonctif présent (*y s'en aillent*) dans une forme incorrecte syntaxiquement parlant mais qui démontre un vocabulaire indéniable chez cet élève.

Le texte de l'album étant rédigé au présent de l'indicatif, il est donc normal de retrouver en majorité ce temps dans les entretiens des élèves. Son utilisation peut également être liée aux caractéristiques du conte (voir partie 2.3.1). En revanche, on retrouve également des temps plus complexes et assez peu utilisés, comme le subjonctif présent, ce qui est plus intrigant mais aussi révélateur de la culture des élèves. En effet, le contexte scolaire dans lequel j'enseigne est plutôt favorisé et les élèves ont été, pour la plupart, baignés dans la lecture et dans la culture de l'écrit depuis leur plus jeune âge.

La différence entre les deux dispositifs (avec ou sans album) n'est pas flagrante, on note une légère différence, les élèves racontant l'histoire sans support semblent utiliser plus de formes complexes, ce qui se retrouve moins chez les élèves avec support. Mais cette différence ne peut pas être considérée comme argument irréfutable dans ce mémoire, les échantillons étant trop petits pour

être représentatifs, et la classe étant composée d'individualités, il se peut que la répartition soit inégale entre les deux dispositifs, ou tout simplement que les élèves étaient, ce jour-là, dans une disposition particulière, propice à ce langage-là. On peut cependant constater que les élèves utilisant ces formes temporelles plus complexes sont des élèves à l'aise à l'oral, faisant partie soit des élèves moyens parleurs, soit des élèves grands parleurs.

Il semblerait donc que la construction du genre récit soit plus caractéristique d'un niveau de langage que de la présence ou non d'un support. Pour aller plus loin, regardons maintenant quelle est la part du récit dans les entretiens individuels.

4.2.3 La répartition du récit et du dialogue

Le texte original mélange le récit et le dialogue, avec des proportions plutôt similaires car on note environ 57 % de récit et 43 % de dialogue. Il est intéressant de comparer ces chiffres à ceux des élèves :

	Avec album			Sans album		
	Prénom	Nombre de mots du récit	Nombre de mots du dialogue	Prénom	Nombre de mots du récit	Nombre de mots du dialogue
Petits parleurs	A1	0	0	G	18	8
	S1	9	0	I	29	0
Moyens parleurs	S2	0	15	E	60	62
	A2	45	75			
	L1	81	53	T2	47	54
	N1	80	22			
Grands parleurs	L2	105	46	R	62	94
	P	152	113	N2	117	0
	L3	89	94	H	126	87
	T1	91	70	B	157	134

J'ai retiré dans ce tableau toutes les phrases du type *je sais plus après* ou encore *comment il s'appelle celui-là ?* qui ne font pas réellement partie du récit de l'élève et qui fausseraient l'étude des différences.

Globalement, on retrouve les deux types d'énoncés dans chaque entretien individuel, à l'exception de l'élève I (petit parleur – sans album), de l'élève S1 (petit parleur – avec album) et de l'élève N2 (grand parleur – sans album). Ces trois élèves n'utilisent que du récit dans leur entretien, ce que l'on pourrait associer à une bonne compréhension de l'attendu de l'activité. Cependant, pour

l'élève S1, qui ne prononce que deux phrases dont une sans verbe, le résultat est à nuancer : ce sont des phrases appartenant à l'album (*la souris et la moufle / la moufle craque*), qu'il n'a donc pas réellement construit lui-même. En revanche, I et N2, tous les deux sans album, montrent des capacités de création de récit (*la moufle y craque à cause de l'ours / y'a souris qui arrive. Après c'est Lièvre*).

La répartition entre les deux dispositifs n'est pas très révélatrice, on peut noter que les élèves sans album ont tendance à utiliser plus de récit que de dialogue, mais ce résultat n'est pas flagrant. L'hypothèse de départ – les élèves produisent plus de récit lorsqu'ils n'ont pas l'album sous les yeux – semble se révéler fausse ici.

Cependant, en observant ces résultats je suis me suis posé une simple question : quelle différence font les élèves entre ces deux types d'énoncés ? En effet, dans les observations que j'ai pu faire, j'ai noté que pour de nombreux élèves (avec ou sans album), les phrases de dialogue et de récit étaient énoncées à la suite, sans aucune interruption ni respiration. On notait plus une « récitation par cœur » qu'un véritable récit comme attendu. Faisaient-ils réellement la différence entre les deux ? De plus, le choix de l'album n'a probablement pas facilité ce travail de séparation entre le récit et le discours : le texte était écrit et donc raconté au présent de l'indicatif, et surtout on note la présence de discours indirect libre (« quelle douceur ! »), difficile à associer à un personnage ou au narrateur. Savoir qui parle à ce moment précis aurait du être travaillé dans les séances en amont et c'est un choix que je ferai si je travaille à nouveau à partir de cet album dans ma carrière.

Tout ceci nous amène à la dernière partie de cet argumentation, qui permettra de répondre à notre dernière hypothèse : les échanges avec l'enseignant sont plus nombreux et plus riches si l'élève n'a pas l'album sous les yeux.

4.3 Les échanges avec l'enseignant

4.3.1 Le nombre d'interventions de l'enseignant

J'ai recensé dans ce tableau le nombre de mots que je prononce pour chaque entretien, ainsi que le nombre d'énoncés produits, pour chaque dispositif et niveau de langage des élèves :

	Avec album			Sans album		
	Prénom	Nombre de mots	Nombre d'énoncés	Prénom	Nombre de mots	Nombre d'énoncés
Petits parleurs	A1	/	/	G	169	16
	S1	105	4	I	82	9
Moyens parleurs	S2	52	6	E	169	18
	A2	68	4			
	L1	17	2	T2	92	10
	N1	25	2			
Grands parleurs	L2	44	5	R	23	3
	P	71	6	N2	30	3
	L3	85	4	H	50	4
	T1	31	3	B	46	4

Comme dit précédemment, les récits sans album provoquent plus d'échanges avec les élèves, notamment les petits parleurs. Ainsi, l'enseignant utilise les postures d'étayage décrites par Bruner⁴⁵ et intervient plus souvent donc prononce plus de mots qu'avec les élèves avec l'album.

Pour les moyens parleurs et les grands parleurs, les résultats sont plus nuancés :

Les élèves moyens parleurs sans album, T2 et E, comme décrit précédemment, avaient besoin d'être confortés dans leur récit, par des interventions de type incitation (*oh si je suis sûre que tu sais*) et validation (*ah oui / vas-y continue*) comme on pourra le constater dans la partie suivante. Certains élèves moyens parleurs avec album, L1 et N1, n'ont eu besoin d'aucune sollicitation supplémentaire de la part de l'enseignant : sur les deux interventions, on note la consigne et une validation (*oui*) ou un apport d'informations (*ah, c'est Sanglier*).

Pour le reste, le nombre d'interventions de l'enseignant se situe entre deux et six, excepté T2, dix interventions, et E, dix-huit interventions (voir ci-dessus), comparé aux entretiens des élèves petits parleurs qui contiennent entre quatre et seize interventions de l'enseignant.

45 BRUNER, Jerome. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Puis, j'ai effectué une comparaison avec les productions des élèves, pour voir si on pouvait noter une réelle corrélation entre le nombre de mots prononcés par l'élève et le nombre de mots prononcés par l'enseignant :

	Avec album			Sans album		
	Prénom	Élève	Enseignant	Prénom	Élève	Enseignant
Petits parleurs	A1	0	/	G	30	169
	S1	14	105	I	29	82
Moyens parleurs	S2	15	52	E	149	169
	A2	133	68			
	L1	139	17	T2	113	92
	N1	102	25			
Grands parleurs	L2	156	44	R	156	23
	P	265	71	N2	117	30
	L3	196	85	H	213	50
	T1	167	31	B	299	46

En comparant les données ainsi, on peut remarquer que le ratio est positif en faveur de l'enseignant pour tous les élèves petits parleurs (avec et sans album), et pour deux élèves moyens parleurs, S2 (avec album) et E (sans album). Puis, le ratio s'inverse en faveur des élèves, qui produisent alors plus à nettement plus de mots que l'enseignant.

Il semblerait donc, à cette étape de l'analyse des pratiques enseignantes, que les échanges soient favorisés non pas par l'absence de support mais bien par le niveau de langage des élèves : l'enseignant aurait tendance à discuter plus avec les élèves petits parleurs qu'avec les grands parleurs. Pour affiner mon analyse, j'ai choisi d'observer dans une autre partie les types d'interventions de l'enseignant.

4.3.2 Les types d'interventions de l'enseignant

J'ai réparti mes interventions lors des entretiens en cinq catégories, et j'analyse la répartition de ces cinq types d'interventions en fonction du dispositif d'entretien avec les élèves :

- un **questionnement**, sous forme de question ouverte (*est-ce que tu te rappelles de ce qu'il y a dans l'histoire?*) ou de question fermée (*c'est fini?*) ;
- une **validation** de ce qui a été dit par l'élève (*ah oui, y'a Lièvre c'est vrai*) ;
- une **reformulation** de ses propos (*la moufle y craque / la moufle, elle craque ah bon?*) ;

- une **incitation** à poursuivre (*vas-y, continue*) ;
- un **apport d'informations** manquantes (*euh, comment ça s'appelle ça ? / ah, c'est Sanglier*).

Dans un premier temps, on peut noter une forte présence d'éléments d'incitation dans le corpus des élèves avec album (*tourne la page, tu trouveras plus d'indices. / et alors, qu'est-ce qui se passe avec la moufle ? / mais peut-être qu'il faut que tu tournes la page ?*), qui semblent avoir besoin d'encouragements pour se lancer dans le récit. Ces résultats ne se retrouvent pas chez les élèves sans support, exception faite de l'élève E et de l'élève H, qui sont des élèves ayant besoin d'être rassurés régulièrement par une validation de l'enseignant, y compris dans des situations de classe qu'ils maîtrisent parfaitement. Cela me conforte dans l'idée que les élèves ont plus de difficultés à raconter une histoire avec album et donc que mon hypothèse de départ était fautive.

Dans le corpus d'élèves racontant l'histoire avec l'album, je questionne assez peu, et presque exclusivement des questions fermées du type *tu as fini ?*. *A contrario*, j'ai énormément questionné les élèves sans album, mais différemment selon leur niveau de langage : chez les petits et moyens parleurs, les questions ouvertes sont nombreuses (*qu'est-ce qui se passe avec Souris ? / qu'est-ce qu'elle fait ? / et après, qu'est-ce qui se passe?*), afin de les inciter à continuer dans leur récit. C'est une forme d'étayage⁴⁶ que je pratique au quotidien dans ma classe et qui se retrouve dans ce corpus. Chez les grands parleurs en revanche, je note la présence de questions du type *tu te souviens ?* qui vont de paire avec la consigne (voir partie 4.3.3) et *c'est la fin de l'histoire ?* pour conclure l'entretien. Ainsi, les échanges semblent être favorisés entre l'enseignant et l'élève lorsqu'il s'agit d'un petit ou d'un moyen parleur sans album, mais pas pour des élèves grands parleurs.

La validation se retrouve chez la plupart des élèves avec album et sans album (*oui vas-y / d'accord / oui*). Ce n'est donc pas un élément qui validerait ou invaliderait mon hypothèse de départ, il n'est pas discriminatoire pour ce qui concerne cette étude.

Les reformulations, dans le corpus des élèves sans album, semblent aller décroissant lorsque le niveau de langage des élèves augmente. En effet, chez les élèves petits parleurs, elles se retrouvent assez régulièrement tout au long de l'entretien, de façon ponctuelle chez les élèves moyens parleurs et pas du tout chez les élèves grands parleurs. En revanche, elles sont tout à fait

46 BRUNER, Jerome. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

absentes du corpus « avec album », à l'exception de S2, ce que j'explique par sa situation particulière (handicap langagier) : j'essayais de comprendre ce qu'elle m'expliquait.

Enfin, j'apporte des informations comme le nom du personnage (*ah c'est Sanglier.*) ou une action qui n'est pas donnée par l'élève avec album mais dans l'ensemble je m'interdisais d'apporter des informations pour que tous les élèves produisent un récit dans les mêmes conditions. De même, pour E, T2 et H (sans album), j'apporte quelques informations mais il s'agit plus là d'une forme d'incitation pour moi qu'un véritable manque d'informations de la part de ces élèves qui sont par ailleurs très performants dans les activités en classe mais qui ont besoin d'être rassurés dans ce qu'ils font.

En conclusion de cette partie, on peut voir que les échanges entre l'enseignant et l'élève ne semblent pas être dépendants de la présence ou non du support mais plutôt du niveau de langage qui influence les postures de l'enseignant et son implication dans la production de l'élève. Les questionnements sont plus nombreux sans support mais les reformulations également, alors que l'incitation semble être plus présente lorsqu'il y a un support. L'hypothèse de départ – les échanges avec l'enseignant sont plus nombreux et plus riches lorsqu'il n'y a pas d'album – n'est donc pas vérifiée entièrement dans cette partie. Je me suis par conséquent intéressée, dans une dernière partie, aux consignes que je passais aux élèves, dans le but de vérifier l'hypothèse de départ.

4.3.3 Des consignes différenciées ?

À la lecture et à l'analyse des entretiens, j'ai pu constater que la consigne que je passais à chaque élève était un peu différente.

J'ai pu constater un partage plutôt équitable entre des questions du type *est-ce que tu peux ... ?* et un jeu sur l'affectif de l'élève (*je voudrais que / j'aimerais que tu ...?*). Je pousse ainsi l'élève à être dans une posture scolaire telle que la définissait Dominique Bucheton :

La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître⁴⁷.

Dans le cas des élèves racontant l'histoire avec album, j'ai utilisé l'impératif (*vas-y, raconte-moi*) alors que j'étais plus dans le questionnement pour les élèves sans album (*est-ce que tu te souviens... ?*). Je donne ici deux exemples de « lancement » du récit, un avec L2, grand parleur avec album, et un avec B grand parleur sans album.

47 <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>

Élève L2 :

PE vas-y, raconte moi l'histoire

L hmm, je sais plus

PE tu sais plus ? C'était l'histoire de quoi ?

L de la moufle

PE mmh

L euh, [...]

PE c'est l'histoire d'une moufle... tu peux tourner les pages si tu as dit tout ce qu'il y a à dire sur cette page.

Élève B :

PE alors, moi j'aimerais que tu me racontes l'histoire de la moufle, tu t'en souviens ?

B la moufle, du vent sur le chemin elle est sur le vent. Chrik chrik, la souris vient à passer par là. Je l'ai raconté à maman.

PE ah oui ? Tu peux me la raconter à moi ?

J'avais tendance à être plus « maternelle » avec les élèves sans support, ce que j'analyse comme étant le reflet de ma représentation de l'activité : pour moi, il était plus compliqué de raconter l'histoire sans album, j'avais donc tendance à être plus protectrice envers ces élèves là, comme pour les préserver, pour « alléger » cognitivement parlant leur tâche.

5. Conclusion

Pour conclure sur cette étude, je vais reprendre une par une mes hypothèses de départ :

Mon hypothèse de départ principale, qui me paraissait une évidence avant de commencer les entretiens individuels avec mes élèves, était qu'il était plus difficile de raconter une histoire sans avoir de support visuel sous les yeux. L'étude du nombre de mots, de phrases mais également de la cohérence de l'entretien par rapport aux personnages et aux événements de l'histoire, ainsi que de la complexité des énoncés des élèves m'a fait prendre conscience qu'au contraire, les élèves étaient plus à l'aise pour me raconter une histoire sans album, uniquement avec leur mémoire. Les élèves semblaient même être perturbés par la présence des illustrations et par celle du texte écrit, ils semblaient penser que j'attendais d'eux une lecture et non pas un récit. Il serait intéressant de poursuivre avec une étude sur la différence que font les élèves entre l'acte de lire et l'acte de raconter, en prolongement de celle menée par exemple par Véronique Boiron.

À la suite de cette première hypothèse fautive, je peux conclure sur ma deuxième hypothèse, vraie celle-ci : les élèves sont plus concentrés lorsqu'ils n'ont pas d'illustration pour les distraire. Cette hypothèse, qui s'appuie sur les mêmes arguments que la première, se révèle donc vraie : les élèves n'ayant pas la tâche de tourner les pages, d'observer les images pour se rappeler quelles phrases ritournelles et quels personnages étaient associés à cette page précisément, ils mobilisent entièrement leur attention sur les parties de l'histoire qu'ils ont mémorisées, et sont plus rapidement impliqués dans l'activité de récit. *A contrario*, les élèves avec l'album semblaient plus hésitants que les autres.

Ma troisième hypothèse concernait un aspect du récit qu'il me semblait important de souligner : les élèves étaient plus dans le langage d'évocation que dans le langage en situation lorsqu'ils n'ont pas de support sous les yeux. Cette hypothèse semble être vérifiée ici, mais je ne l'affirme pas entièrement, car les résultats ne sont pas, pour moi, pertinents avec ce corpus : l'album choisi était écrit au présent de l'indicatif à valeur narrative, ce qui donne au récit un aspect d'immédiateté que procure aussi le dialogue, c'est pourquoi il me semble plus compliqué pour les élèves de faire la distinction ici. De plus, la question de savoir qui parle à tel moment de l'histoire n'a pas été abordée lors de la séquence précédant les entretiens, et il m'apparaît après analyse du corpus qu'il aurait été judicieux de travailler précisément ce point avec les élèves, pour qu'ils puissent par la suite faire la différence entre le narrateur et les paroles des personnages. C'est un

aspect de la construction du récit chez les élèves que je n'oublierai pas si je travaille de nouveau sur un récit de ce type.

Enfin, ma dernière hypothèse portait sur l'activité enseignante lors des entretiens : les échanges sont plus nombreux et plus riches avec l'enseignant quand l'élève n'a pas d'album sous les yeux. Cette hypothèse ne semble pas être vérifiée à partir des deux axes que j'ai choisi d'analyser ici : le nombre et le type d'interventions de l'enseignant ainsi que les consignes données à chacun. Il semblerait donc que les échanges soient plus favorisés par un niveau de langage peu élevé chez l'élève : l'enseignant, dans un souci d'étayer la production de l'élève petit parleur, va s'impliquer davantage dans sa production et intervenir plus facilement alors qu'il laissera parler l'élève moyen ou grand parleur si celui-ci semble à l'aise dans sa production. Concernant les consignes, les résultats sont assez révélateurs de mon activité enseignante : considérant l'activité de récit sans support plus complexe, j'avais tendance à « mater » ces élèves-là en donnant une consigne plus axée sur l'affectif de l'élève que sur ses capacités, ce qui a impliqué une posture scolaire de l'élève.

Ce travail de recherche m'a apporté beaucoup en terme de professionnalisation. Grâce à lui, je me suis lancée dans des activités de langage oral avec mes élèves, que je trouvais très compliquées à mettre en place et à analyser auparavant. En début d'année, j'ai produit une séquence que j'envisageais d'utiliser pour cet écrit, mais, après l'avoir mis en place avec les élèves, je me suis rendue compte qu'elle n'était pas assez aboutie. Je suis donc repartie de zéro pour construire la séquence que j'ai présentée ici. J'ai ainsi pu me rendre compte de mon évolution au cours de l'année, dans la production d'activités en tant qu'enseignante, mais également dans ma réflexion sur l'activité orale en classe. Mes lectures et mon analyse de l'activité de l'élève me permettent aujourd'hui d'aborder différemment la question du langage oral à l'école maternelle.

6. Bibliographie

- ARRIVÉ, Michel. (1997). « Histoire, discours : retour sur quelques difficultés de lecture ». *Linx*, 9.
- BARROUILLET, Pierre. BILLARD, Catherine. DE AGOSTINI, Maria. DÉMONET, Jean-François. FAYOL, Michel. et al.. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).
- BENVENISTE, Émile. (1966 – 1974). *Problèmes de linguistique générale*, I – II. Paris : Gallimard.
- BOIRON, Véronique. (2014). « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves en maternelle ». *Repères*, 50, 83-104.
- BRUNER, Jerome. (1983) *Le Développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Dictionnaire de la formation et du développement personnel à l'usage des formateurs et des enseignants*. (1996). Paris : ESF
- FEUILLET, Jack. (1985) « La théorie de Benveniste et l'organisation des systèmes verbaux ». *L'information Grammaticale*, 26, 3-8.
- FLORIN, Agnès (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, PUF. 52-54
- FLORIN, Agnès. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- FLORIN, Agnès. (2010). *Le développement du langage*. Paris : Dunod DL.
- GREIMAS, Algirdas Julien. (2012). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- LECLAIRE-HALTÉ, Anne. (2008). « L'album de jeunesse, quelle description pour quel usage scolaire » *Congrès Mondial de Linguistique Française, Institut de Linguistique Française*.
- MARTINOT, Claire. (2009). « Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle ». *Cahiers de praxématique*, 52. Algirdas Julien
- MEN. (14 février 2002). Bulletin officiel hors série n°1.
- MEN. (26 mars 2015). *Bulletin officiel spécial n° 2*.
- MEN. (mai 2017). Documents d'accompagnement – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement.

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>, dernière consultation le 13 mai 2018.

PÉROZ, Pierre. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : CRDP de Lorraine.

PÉROZ, Pierre. (2013). « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle?. Les enjeux de l'oral dans nos classes ». *HAL*.

POPET, Anne. HERMAN-BREDEL, Josépha. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz.

PROUILHAC Micheline. (2001). « Du proche au lointain... ou comment travailler la mobilité énonciative en classe ? ». *Repères*, 24-25, 59-87.

PULIDO, Loïc. (2016). « Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale ». *Tréma*, 45, <http://trema.revues.org/3493>

RIEGEL, Martin. PELLAT, Jean-Christophe. RIOUL, René. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

SAUSSURE (de), Ferdinand. (1973). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SCHMEHL-POSTAI, Annette. SIMON, François. HUCHET, Catherine. (2015). « Le *Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire ». *Repères* 51. 131-156.

TAUVERON, Catherine. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères* 19. 9-38.

VAN DER LINDEN, Sophie. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en Velay : L'atelier du poisson rouge.

WÜEST Jakob, (2009). « La notion de diamésie est-elle nécessaire ? ». *Travaux de linguistique*, 59, 147-162.

Littérature de jeunesse

DESNOUVEAUX, Florence. (2009). *La moufle*. Paris : Didier jeunesse.

7. Annexes

Annexe 1 : Texte de La moufle, de Florence Desnouveaux

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

Ch'krii Ch'krii Ch'krii

Souris vient à passer par là. Elle voit la moufle :

- Quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?

Personne ne répond.

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

Souris se faufile et se camoufle dans la moufle.

- Mmmm ! Quelle douceur !

Souris est ravie.

Ch'krii Ch'krii Ch'krii

Mais qu'est-ce que c'est ? Souris entend des bruits de pas ... Et une voix :

- Quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?
- Oui ! Y'a moi, Souris ! Répond Souris du fond de la moufle. Et toi, qui es-tu ?
- Je suis Lièvre. J'ai froid. Je peux entrer ?
- Oui ! Oui ! Répond Souris.

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

- Ahhh ! Quel bonheur ! Soupirent-ils en chœur.

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

Ch'krii Ch'krii Ch'krii

Encore !

Lièvre et Souris entendent des bruits de pas ... et encore une voix :

- Quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?
- Oui ! Oui ! Y'a nous, Lièvre et Souris ! Et toi, qui es-tu ?
- Je suis Renard. Je peux entrer ? J'ai si froid !
- Mais viens donc ! Répond Souris.

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

- Ahhh ! Quel chaleur ! Soupirent-ils en chœur.

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

Ch'krii Ch'krii Ch'krii

Cette fois, Renard, Lièvre et Souris entendent de gros bruits de pas ... et une grosse voix :

- Quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un ?
- Oui ! Oui ! Y'a nous, Renard, Lièvre et Souris ! Et toi, qui es-tu ?
- Je suis Sanglier. Je suis gelé. Je peux entrer ?
- Bon ... d'accord ... Il reste un tout petit peu de place, répond Souris.

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

- Ouh ! Là là ! Quelle erreur ! Soupirent-ils en chœur.

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

Ch'krii Ch'krii Ch'krii

Sanglier, Renard, Lièvre et Souris entendent d'énormes bruits de pas ... et une énorme voix :

- Tiens ! Une maison qui bouge ? Y'a quelqu'un ?
- Oui ! Oui ! Y'a nous, Sanglier, Renard, Lièvre et Souris ! Et toi, qui es-tu ?
- Je suis Ours Potelé. Je peux entrer ?
- Y'a plus de place ! répond Souris.
- Ah bon ? Je peux voir ?

Ours Potelé passe sa tête dans la moufle : crr

Ours Potelé passe une patte dans la moufle : crrr

Ours Potelé passe une deuxième patte dans la moufle : crrrr

Ours Potelé pousse son ventre rebondi dans la moufle : crrrrr

Ours Potelé pousse tout son corps dans la moufle : crrrrrr

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

CrrRRRRRRRRRAAC !

La moufle craque !

Sanglier, Renard, Lièvre et Souris tourneboulent dans la neige.

Ils se redressent, s'ébrouent, se regardent ...

Et pffuuiit ! Se dispersent à toute vitesse.

Quant à Ours Potelé, il reste assis tout hébété sur la moufle éclatée :

- Mais, mais ... Qu'est-ce qui s'est passé ?

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

Annexe 2 : Séquence

Objectif : raconter l'histoire de la moufle sans aucun support	
Compétences : - écouter en silence une histoire lue à voix haute - redire une phrase en chœur avec les autres élèves - pratiquer divers usages de l'oral : raconter, évoquer - participer verbalement à la production d'un écrit	
Séance Objectifs Organisation	Déroulement
1: découverte de l'album Découvrir un nouvel album Groupe-classe 15' Salle de motricité	Découverte de la couverture : → qu'est-ce qu'on peut y voir ? → quel titre ? + clarification du mot « moufle » Lecture de la première phrase : → qu'est-ce que ça peut bien être comme histoire ? → qu'est-ce qu'il peut bien lui arriver à cette moufle ? Lecture du premier épisode :

	<p>→ travail sur le vocabulaire : aubaine (signification, en contexte : quelle chance!) / c'est pour ma pomme / se camoufler</p> <p>→ jeu sur les sons par répétition : allitération en [f]</p> <p>→ jeu de l'épisode avec la couette et un élève (plusieurs fois) : mime du froid, valeurs positives (rester au chaud dans la moufle quand il fait</p>
2: Lecture de l'épisode 2	<p>Rappel de récit :</p> <p>→ quelle était le titre / le début de l'histoire ? (sans support autre que l'album fermé)</p>
<p>Se remémorer le début de l'histoire</p> <p>Écouter une histoire lue</p> <p>Groupe-classe 15' Classe</p>	<p>Narration du premier épisode avec les images :</p> <p>→ avec l'aide des élèves</p> <p>→ rappel du vocabulaire</p> <p>Lecture du deuxième épisode :</p> <p>→ répétition en chœur des phrases-clé (quelle aubaine ! Une maison de laine ! Y'a quelqu'un? / se faufile et se camoufle dans la moufle / ah, quel bonheur→ explication du vocabulaire</p>
3: Lecture de l'épisode 3 et 4 + marottes	
<p>Se remémorer le début de l'histoire</p> <p>Écouter une histoire lue</p> <p>S'approprier l'usage des marottes</p> <p>Groupe-classe 15' Salle de motricité</p>	<p>Rappel de récit :</p> <p>→ avec les marottes</p> <p>Lecture de l'épisode 3 et de l'épisode 4 :</p> <p>→ anticipation des phrases-clé</p> <p>→ jeu avec la couette (plusieurs fois, avec des élèves différents)</p>
4: Lecture de la fin de l'album	
<p>Se remémorer le début de l'histoire</p> <p>Écouter une histoire lue</p> <p>S'approprier l'usage des marottes</p> <p>Groupe-classe 30' Salle de motricité (ou grand espace)</p>	<p>Rappel de récit :</p> <p>→ images de l'album</p> <p>→ réciter en cœur les phrases clés de l'histoire</p> <p>Lecture de la fin de l'album :</p> <p>→ sans images, seulement avec le texte</p> <p>→ discussion autour de la fin de l'histoire (la moufle sert à quelqu'un d'autre)</p> <p>→ jeu de l'épisode final avec des élèves (imaginer : comment est-ce qu'on peut le jouer?)</p> <p>→ observation des illustrations du livre</p> <p>Jeu de l'histoire entière :</p> <p>→ par plusieurs élèves</p>
5: jeu de l'histoire avec les marottes	
<p>Se remémorer l'histoire pour la jouer avec un support</p> <p>Groupes de 5 élèves</p>	<p>Jeu de l'histoire :</p> <p>→ avec les marottes</p> <p>→ si besoin album avec les images à disposition</p>

6: raconter l'histoire sans support	Raconter l'histoire sans support, à un adulte
Se remémorer l'histoire pour la raconter sans support	
Seul	

Annexe 3 : Transcriptions des entretiens avec album

PE = enseignant

/ = l'élève tourne la page

A1 (petit parleur)

Elle ne décroche pas un mot, tourne les pages une par une et prend le temps de regarder les personnages.

Malgré les relances, pas un mot ne sort de sa bouche.

S1 (petit parleur)

PE	voilà, est-ce que tu peux me raconter l'histoire de la moufle, c'est toi qui racontes.
S	euh ... euh ... je sais pas
PE	tu sais pas ? Tourne la page, tu trouveras plus d'indices. / raconte avec tes mots, qu'est-ce que tu vois sur les images ? Ne t'occupes pas de ce qui est écrit, je sais que tu ne sais pas encore lire mais c'est normal, décris moi plutôt ce que tu vois sur les images
S	la souris et la moufle. / (<i>tourne les pages sans rien dire</i>)
PE	tu as loupé une page attends. / qu'est-ce qui se passe sur cette image, tu sais ?
S	euh, la moufle craque
PE	ah oui, attention à mon livre quand même, il ne faudrait pas l'abîmer. / Et voilà ? Merci S.

S2 (moyen parleur – handicap langagier)

PE	allez, à toi S de me raconter l'histoire de la moufle, moi je te regarde et j'écoute /
PE	tu veux que M (EVS) vienne avec nous pour que tu racontes ?
S	non
PE	ah d'accord, tu restes avec moi alors
S	t'as ka ka ?

PE	y'a quelqu'un oui !
S	chhhh ... / taaah ! (<i>montre les images avec intérêt</i>) / ram ram ram (<i>manger?</i>) / ta ! / là
PE	hmm, comment il s'appelle celui-là ? /
S	ta ka ka !! / ta / Ayè !
PE	ça y est, merci S !

A2 (moyen parleur)

PE	Moi j'aimerais bien que tu me racontes l'histoire de la moufle, je te laisse le livre et c'est toi la maîtresse, c'est toi qui me raconte.
A	je sais pas
PE	alors, tu n'es pas obligée de lire, je sais qu'en MS on ne sait pas encore lire, c'est normal, mais j'aimerais que tu me racontes avec les images ce que tu vois, comment ça se passe.
A	bah la moufle è est déposée sur le chemin. /
PE	oui vas-y continue
A	y'a une souris, c'est pour ma pomme / y'a quelqu'un ? Oui c'est moi Lièvre. C'est moi souris, tu peux venir. / y'a sou ... y'a souris, lièvre, tu peux rentrer renard, y nous reste un p'tit peu d'place / oh, une maison qui bouge et ... une grosse voix. Oui, y'a moi renard ... y'a renard, lièvre et souris, y nous restent encore de la place ... un p'tit peu d'place. / y entendent un gros pas (<i>tape des deux pieds au sol</i>). Y reste plus de place ! Je peux voir ? / Et kiiiyak ! La moufle... s'ékiake. / kiiiyak ! / kiiyak Et tout l'monde a couru, l'avait pas vu l'ours / et y'a un bonnet
PE	c'est fini ?
A	oui

N1 (moyen parleur)

PE	je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle, d'accord ? Donc je te laisse l'album et c'est toi qui me raconte l'histoire.
N	c'est ... c'est ... l'a une moufle /
PE	oui
N	l'a une moufle qui... qui... c'est pour ma pomme / y dit quelqu'un, l'a quelqu'un ? C'est pour ma pomme / et après l'y dit y'a quelqu'un oui c'est la souris / oh, y ... y ... y dit le loup il a froid et après après il arrive / et après le renard y l'a chaud / après l'ours y regarde / et après après y rentre sa patte après y rentre ses oreilles / après ça craque et après l'a la souris y court et après l'ours y l'a mis sur sa tête.

L1 (moyen parleur)

PE	je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle, d'accord, avec les images.
L	<i>(incompréhensible)</i> y'a une souris, c'est le vent et après... / y'a quelqu'un ? Non, c'est pour ma pomme. / euh, il euh elle entend des bruits de pas dans la neige. Lièvre qui dit y'a quelqu'un ? Oui c'est souris, j'ai froid, je peux rentrer, oui bien sûr / il attend une grosse voix, y'a quelqu'un c'est qui ? Renard, j'ai froid je peux rentrer, oui, c'est qui ? Lièvre et souris / dedans y'a renard... euh ça s'appelle comment ça ?
PE	ah, c'est Sanglier
L	sanglier, lièvre, souris, tout le monde dans la moufle, / y dit l'a quelqu'un Y reste un petit peu de place. Y rentre la patte dans la moufle, y rentre le ... le ventre ... y met la deuxième patte / crac, la moufle elle craque / et là y dit oh ça s'passait quoi / et voilà !

L2 (grand parleur)

PE	vas-y, raconte moi l'histoire
L	hmm, je sais plus
PE	tu sais plus ? C'était l'histoire de quoi ?
L	de la moufle
PE	mmh
L	euh, [...]
PE	c'est l'histoire d'une moufle... tu peux tourner les pages si tu as dit tout ce qu'il y a à dire sur cette page.
L	y'a souris, une moufle déposée par le vent. Souris dit ah une maison de laine, y'a quelqu'un ? non c'est pour ma pomme / l'entend des bruits de pas bonjour je suis Lièvre, je peux entrer, oui, j'ai froid / mmh, ah, on entend encore des bruits de pas, c'est qui ? Ah, c'est renard. Voilà un gros euh sanglier donc y fait pas des gros bruits, y'a encore de la place ? C'est moi sanglier / mmh, voilà l'ours, euh je peux rentrer dit souris ? Non, y'a plus d'place / y rentre sa tête crac, y rentre sa main crac, y rentre ses pieds crac, y rentre ses pieds crac et sa queue en tire bouchon crac ! / crac et l'ours il a plein de moufle sur lui /
PE	c'est bon, tu as fini l'histoire ?
L	non, et l'oiseau il a un le bout de la moufle sur son ... sur sa tête.

P (grand parleur)

PE	je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle, avec les images, c'est toi qui me la raconte cette fois. Qu'est-ce que tu vois ?
----	--

P	la moufle
PE	mmh, la moufle, et alors qu'est-ce qui se passe avec la moufle ?
P	elle est déposée...
PE	vas-y continue, je t'écoute
P	par le vent
PE	d'accord, tu continues ?
P	/ elle entend des pas de souris
PE	c'est la moufle qui entend des pas de souris ? Vas-y continue, je te laisse raconter
P	<i>(incompréhensible)</i> è dit une maison de laine, y'a quelqu'un ? Y'a personne, c'est pour ma pomme. La souris se camoufle et se faufile dans la moufle / elle entend des bruits de souris. C'est le lièvre <i>(incompréhensible)</i> je suis souris, et toi qui es-tu ? Je suis lièvre, je peux entrer ? Qui es-tu ? Je suis souris et toi ? Je suis lièvre. / ils entendent des pas de souris, le renard y dit une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui y'a nous souris, lièvre. Je peux entrer ? J'ai froid. Oui / is entendent encore des pas de souris, le sanglier y dit y'a une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui y'a nous, souris, lièvre, renard. Je peux entrer ? J'ai froid. Euh, d'accord y reste un peu de place / y sont serrés. Oh y a un ours potelé, ys entendent des pas de souris. Y dit l'ours une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui y'a nous souris, lièvre, renard, sanglier. Je peux entrer ? Nan, y'a plus de place. Je peux voir ? / ours potelé passe sa tête dans la moufle, ours potelé passe sa patte dans la moufle, ours potelé passe sa deuxième patte dans la moufle, ours potelé passe tout se ventre dans la moufle, et sa bout d'la queue reste dehors. / et crac, la moufle craque / et l'ours potelé y l'est encore là, la souris elle est là, l'a plein de moufle
PE	c'est bon c'est la fin de l'histoire ?
P	/ et l'oiseau l'a un bout de moufle

L3 (grand parleur)

PE	voilà, est-ce que tu peux me raconter l'histoire de la moufle ?
L	j'sais pas lire
PE	ah, mais tu peux la raconter, tu la connais l'histoire, je sais que tu ne sais pas lire, c'est normal, mais est-ce que tu te rappelles de ce qu'il y a dans l'histoire ?
L	non
PE	non ? Alors peut-être tourne la page pour voir... /
L	chrik, chrik chrik [... <i>incompréhensible</i>] elle voit la moufle. Quelle aubaine, une maison laine, y'a quelqu'un ? Si y'a personne, c'est pour ma pomme / chrik, chrik chrik, souris... souris entend des pas et là y dit y'a quelqu'un ? Oui oui c'est moi souris. Je peux entrer ?

	Oui oui, tu peux entrer. Lièvre se faufile et se camoufle dans la moufle. / ahh, quelle douceur ! chrik, chrik chrik entend des pas... quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui oui, y'a moi sou... lièvre. Je peux entrer ? j'ai froid. Oui oui pas de problème. Renard se faufile et se camoufle dans la moufle. / chrik, chrik chrik, encore des pas d's. Quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui oui y'a moi souris, renard, lièvre. Je peux entrer ? Bon bah... y'a encore un peu de place. Quelle erreur ! / ours potelé sent la moufle. Il se ... il met ... je peux voir ? / y met sa tête, sa patte, son autre patte (<i>monte dans les aigus</i>) / et craque ! / et là ... après je sais pas ce qui se passe.
PE	ah, c'est à peu près la fin, il reste assis, il ne sait pas ce qui se passe, si tu tournes la page pour voir. / c'est la fin ?
L	oui... celui-là y s'est fait un bonnet avec un bout de moufle

T1 (grand parleur)

PE	T je te laisse le livre et c'est à toi de me raconter l'histoire.
T	la moufle emportée par le vent, elle est déposée sur le chemin.
	[interruption dans le couloir]
PE	vas-y continue
T	ah mais je sais plus après.
PE	tu ne sais plus ? Mais peut-être qu'il faut que tu tournes la page ? /
T	chrik, chrik, souris vient à par là. Y'a quelqu'un ? Y'a quelqu'un ? Oui c'est souris ! Se camoufle dans la moufle / Lièvre, je peux rentrer ? Oui dit souris, y sont tous rentrés et y se font un calin. Y'a quelqu'un ? Y'a quelqu'un ? Y'a quelqu'un ? Y'a quelqu'un ? Oui c'est souris, lièvre, je peux entrer ? Oui / Y'a quelqu'un ? Y'a quelqu'un ? Oui, c'est sanglier (<i>prend une grosse voix</i>) euh i reste un ptit peu de place et sanglier se camoufle et se faufile dans la moufle. / Y'a quelqu'un ? Y'a quelqu'un ? (<i>prend une grosse voix</i>) Oui souris, renard et lièvre et sanglier (<i>prend une petite voix fluette</i>). / Et ours met sa tête dans la moufle, après une jambe, après une main après son bout de sa queue / et craque, la moufle craque / et ours reste au milieu. Qu'est-ce que qui se passe ? Et les autres y sont enfuis.

Annexe 4 : Transcriptions des entretiens sans album

PE = enseignant

I (petit parleur)

PE	peux-tu me raconter l'histoire de la moufle ?
I	c'est souris
PE	oui, qu'est-ce qui se passe avec souris ?
I	lièvre ... renard ... sanglier ...
PE	d'accord, et alors qu'est-ce qui s'est passé avec eux ?
I	craqué !
PE	ah, qu'est-ce qui craque ?
I	la moufle y craque
PE	la moufle elle craque ah bon ? Et pourquoi elle a craqué ?
I	à cause de l'ours
PE	à cause de l'ours ? Qu'est-ce qu'il a voulu faire l'ours ?
I	il a voulu craquer la moufle
PE	ah d'accord, mais au début ils voulaient quoi les animaux ?
I	[... <i>incompréhensible</i>] l'oiseau
PE	oui, qu'est-ce qui se passe avec l'oiseau ?
I	la moufle sur la tête (<i>rires</i>)
PE	ah, la moufle sur la tête !

G (petit parleur)

PE	alors, est-ce que tu te rappelles de l'histoire de la moufle qu'on a raconté ce matin ? Tu peux me la raconter ?
G	oui, la moufle craque !
PE	c'est le début ça ?
G	non
PE	alors, comment ça commence ? Qu'est-ce qui se passe au début ?
G	une maison de laine
PE	oui, c'est qui qui dit ça ?
G	[<i>incompréhensible</i>]
PE	ours ? Non je n'ai pas compris alors, qui dit ça ?
G	ours
PE	d'accord, qu'est-ce qui se passe d'autre ?
G	[<i>incompréhensible</i>]

PE	qui est-ce qui va dans la moufle ? Est-ce que tu te rappelles des personnages ?
G	euh
PE	la première, la toute petite ?
G	lièvre
PE	lièvre, ah oui, y'a lièvre c'est vrai
G	y'a quelqu'un ? <i>[dispersion]</i>
PE	non mais moi je voudrais que tu ma parles de l'histoire G, concentre toi. Après Lièvre y'a qui ? Avec ses oreilles pointues ?
G	Renard
PE	ah oui, renard !
G	y'a quelqu'un ?
PE	oui, et après ?
G	san ... <i>[dispersion]</i>
PE	oui mais attends G, tu avais commencé à me dire san...
G	euh ours. Y'a quelqu'un ? Une maison de laine
PE	oui et l'ours, quand il rentre qu'est-ce qu'il se passe ?
G	y'a quelqu'un ?
PE	oui, et qu'est-ce qu'il se passe quand il essaie de rentrer dans la moufle ? La moufle elle...
G	<i>[incompréhensible]</i>
PE	d'accord, merci

E (moyen parleur)

PE	peux-tu me raconter...
E	je sais plus le début
PE	ah, tu ne sais plus, c'était l'histoire de quoi déjà ?
E	la moufle
PE	ah, et qu'est-ce qui se passe avec la moufle ?
E	je sais plus
PE	ah, y'a pas des animaux qui passent par là ?
E	si
PE	qui est le premier ?
E	la souris
PE	ah oui, et qu'est-ce qu'elle fait ?
E	quelle aubaine, une maison de laine ! Toc toc toc y'a quelqu'un ? Non, alors c'est pour ma pomme. Elle se faufile elle se camoufle dans la moufle. Je sais plus après.
PE	après il me semble qu'il y a un autre animal qui arrive ?
E	renard
PE	et alors ?

E	quelle aubaine une maison de laine ! Toc toc toc y'a quelqu'un ? Oui c'est moi, c'est souris. Euh je sais plus après.
PE	qu'est-ce qu'il fait le renard après ? Il s'en va ?
E	qui es-tu toi ? Je suis renard.
	<i>[interruption]</i>
PE	excuse-moi, alors tu étais rendu effectivement, et toi qui es-tu ?
E	je suis renard. Est-ce que je peux rentrer ? Oui ! Je sais plus après.
PE	qui est-ce qui arrive après ?
E	sanglier
PE	et qu'est-ce qui lui arrive alors à sanglier ?
E	je sais plus
PE	est-ce que tu te rappelles de qui arrive après ? Après sanglier ? Tu te rappelles de la fin de l'histoire ?
E	oui
PE	c'est quoi la fin de l'histoire ?
E	euh, l'ours potelé
PE	ah, et qu'est-ce qu'il fait alors ours potelé ?
E	je sais plus
PE	tu ne sais plus ? Oh si, je suis sûre que tu sais, pas en détail, en gros ?
	<i>[interruption]</i>
PE	qu'est-ce qu'il fait ours potelé ?
E	y'a plus de place alors, je peux regarder ? Y passe sa tête, crr, y passe une patte, y passe sa deuxième patte, y passe une autre patte, y passe une autre patte mais quand y veut passer le bout de sa queue, crac !
PE	PE : ah, c'est la fin de l'histoire ?
E	E: oui

T2 (moyen parleur)

PE	est-ce que tu peux me raconter l'histoire de la moufle ?
T	ça commence par souris. Euh...
PE	et après, qu'est-ce qu'il s'est passé avec Souris ?
T	y'a quelqu'un ? Personne ne répond. Alors, si y'a personne, c'est pour ma pomme.
	[...]
T	y'a renard. Y'a quelqu'un ? Oui oui, y'a nous, souris et lièvre. Je peux rentrer. ? J'ai si froid. Voilà maintenant ils sont trois dans la moufle.
PE	et après, qu'est-ce qui se passe ?
T	je sais pas
PE	qui est-ce qui arrive dans la moufle après ?

T	je sais pas... le sanglier !
PE	ah oui, et alors, le sanglier, qu'est-ce qui lui arrive ?
T	y'a quelqu'un ? Oui oui, y'a nous, souris, lièvre, renard. J'peux rentrer ? J'ai si froid. Oui oui, oui oui. Je sais plus.
PE	tu ne sais plus ? Qu'est-ce qui arrive dans la moufle après ?
T	ours potelé.
PE	et alors, qu'est-ce qu'il fait ours potelé ?
T	euh, y'a plus d'place ! Je peux voir ? ... euh, y met sa tête, y met son autre pied, y met l'autre pied, son corps...
PE	hm, et après ?
T	je sais pas
PE	bah, après avoir poussé tout son corps, qu'est-ce qui se passe ?
T	craque !
PE	et oui, c'est la fin de l'histoire ?
T	oui !

B (grand parleur)

PE	alors, moi j'aimerais que tu me racontes l'histoire de la moufle, tu t'en souviens ?
B	la moufle, du vent sur le chemin elle est sur le vent. Chrik chrik, la souris vient à passer par là. Je l'ai raconté à maman.
PE	ah oui ? Tu peux me la raconter à moi ? [...]
B	une maison de laine, y'a quelqu'un ? Personne ne répond. C'est pour ma pomme. Euh, après... je sais pas.
PE	tu ne sais pas ? Qu'est-ce qui vient après souris ?
B	quelle douceur
PE	ah oui, quelle douceur, oui, j'ai oublié ce détail.
B	et après y se camoufle dans la moufle. Chrik chrik, encore ! Le lapin y dit une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui y'a moi souris, moi souris. Je peux rentrer ? J'ai froid. Oui tu peux rentrer. Quelle douceur, il se faufile dans la moufle, camoufle dans la moufle. Après chrik chrik, encore ! Et le renard y dit une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui oui, j'ai froid je peux rentrer ? Oui. Se camoufle dans la moufle. Y dit quelle douceur. Après chrik chrik, ys entendent une grosse voix, de gros pas, gros pas. Ooh, une maison de laine, y'a quelqu'un ? (<i>grosse voix</i>) Oui y'a nous ! Je peux rentrer ? Oui tu peux rentrer ! Après, y nous reste y nous reste un peu d'place. Un peu d'place, après quelle erreur ! Après y sont souris, renard, lièvre et sanglier. Après chrik chrik chrik chrik, une maison de laine, y'a quelqu'un ?
	[<i>interruption</i>]
B	Chrik chrik, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui ! Une maison qui bouge, y'a quelqu'un ? Oui

	y'a nous. Je peux rentrer ? Y'a plus d'place. Je peux voir ? Oui (<i>alternance grosse voix – petite voix</i>). Et y met sa tête, un pied, un autre pied, son ventre rebondi et quand il veut faire passer le bout de la queue crac, la moufle craque. Et souris, lièvre se fait ça (<i>s'ébroue</i>) et après y s'en aillent. Et après y dit bah, y sont où mes amis ? Et c'est fini.
--	--

N2 (grand parleur)

PE	je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle, est-ce que tu es capable de me la raconter comme ça ?
N	oui. Et bien y'a souris qu'arrive. Après c'est lièvre. Après et bien Renard, Sanglier, ours potelé. Et quand ours potelé passe sa tête dans la moufle, elle commence à craquer. Une patte dans la moufle elle commence à craquer en plus. Une deuxième patte dans la moufle elle commence à craquer encore plus. Y passe son ventre dans la moufle et ça commence encore plus à craquer. Et quand y ... quand y rentre le petit bout de sa queue la moufle craque.
PE	d'accord, c'est la fin ?
N	non, après et ben sanglier, renard, souris, lièvre et ours potelé se regardent avec des yeux. Après et ben souris, lièvre, renard, sanglier et bah ... souris, renard, lièvre, sanglier courent. Et c'est fini.
PE	ah, merci N.

R (grand parleur)

PE	je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle, tu t'en souviens ?
R	oui, la souris elle vient. Elle dit quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Non, alors c'est pour ma pomme. Après c'est lièvre qui arrive, il dit, oh une maison de ... laine, y'a quelqu'un ? Oui y'a moi souris. Et puis y se faufile dans la moufle. Après c'est renard, une, y dit une maison, y dit quelle aubaine, une maison de laine, y'a quelqu'un ? Oui y'a souris, lièvre. Je peux rentrer ? Oui, oui. Et puis il se faufile et puis après c'est sanglier. Y dit oh une maison qui bouge. J'ai froid je peux rentrer ? Oui oui mais il reste un tout p'tit peu de place ! Après c'est l'ours qui arrive et y'a des gros pas. Et puis y dit une maison de laine, quelle aubaine, je peux entrer ? (<i>grosse voix</i>) Non non, y'a pu d'place. Je peux voir ? Oui. Et puis crrr, la moufle elle se craque.
PE	d'accord, c'est la fin de l'histoire ?
	<i>Hochement de tête</i>
PE	super merci

H (grand parleur)

PE	alors, moi j'aimerais bien que tu me racontes l'histoire de la moufle, tu t'en souviens on l'a racontée ce matin ?
H	la moufle est déposée par le vent. chrik chrik souris passe par là. Y'a quelqu'un ? C'est pour ma pomme. Euh, elle se faufile dans la moufle. chrik chrik chrik, renard passe euh ... l'a quelqu'un ?

	Oui l'a moi souris et qui es-tu ? Lièvre. Après c'est encore les chrik ?
PE	euh oui, mais je crois qu'il faut d'abord qu'il rentrer dedans ?
H	il se faufile dans la moufle. chrik chrik chrik, qui es-tu ? Souris, lièvre, qui es-tu ? J'suis renard. Il se faufile dans la moufle. Après euh chrik chrik chrik, ys entendent une grosse voix. Qui es-tu ? (<i>grosse voix</i>) souris, lièvre et renard, qui êtes-vous ? Je suis sanglier. Rentrez y restent un p'tit peu de place. Mauvaise erreur ! Après c'est chrik chrik chrik, encore... ah j'ai oublié de dire encore pour le renard !
PE	ah oui, mais ne t'inquiète pas, j'ai compris l'idée. Tu étais rendu à ...
H	l'ours. chrik chrik chrik, ys entendent ... chrik chrik chrik, ys entendent une plus grosse voix. Euh après, qui es-tu ? Je suis souris... souris, lièvre, renard, sanglier. Qui es-tu ? Ours. Et y dit est-ce que l'a encore de la place. Une moufle qui bouge, est-ce que l'a encore de la place ? Non, ais voir ? Il enfonce sa tête dedans, son [... <i>incompréhensible</i>], son autre jambe dedans, son ventre dedans, son autre jambe et le dernier bout de sa queue, ça explose.
PE	c'est la fin ?
H	oui

A3 (grand parleur) – supprimée du corpus pour l'analyse

PE	alors, je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle
A	chrik chrik chrik, souris vient à passer par là, il voit la moufle
PE	si tu ne te rappelles pas de tout, ce n'est pas grave, tu peux passer, l'essentiel c'est que je comprenne
A	[<i>dispersion</i>]
PE	non mais A, moi je voudrais que tu me racontes l'histoire de la moufle ! Alors, qu'est-ce qu'il se passe ? Tu dis, souris vient à passer par là.
	[<i>interruption</i>]
PE	qu'est-ce qui se passe ensuite ?
A	euh
PE	qu'est-ce qui se passe ensuite, je suis sûre que tu l'as déjà raconté à maman.
A	mais j'avais que raconté l'ours à ma maman.
PE	ah oui, bah raconte l'ours si tu ne te rappelles plus de ce qui se passe avant ? Qu'est-ce qui se passe avec l'ours ?
A	je me rappelle plus
PE	plus du tout du tout ?
A	non
PE	d'accord, on va arrêter là alors

Résumé en français

Le développement du langage est une des grandes priorités de l'école maternelle. Je me suis attachée à comprendre comment l'utilisation de l'album de jeunesse permettait, via une activité de récit individuel, de développer le langage d'évocation. À partir de mes deux dispositifs (récit avec album et récit sans support visuel), j'ai pu analyser les productions individuelles des élèves selon plusieurs axes : la quantité de production, la complexité de la production, ainsi que l'activité enseignante associée à ces productions. La complexité de la production semble être facilitée d'une part par le niveau de langage des élèves, mais également par l'absence de support visuel associé au récit.

Mots-clés :

École maternelle – littérature de jeunesse – langage oral – langage d'évocation – récit

Résumé en anglais

The spoken language skills' development is one of the biggest priorities of pre-school. I tried to understand how the use of children's literature allows to develop the evocation language, thanks to an individual story telling activity. Based on the two plans I organized (story telling with the book and story telling without it), I could analyse the individual productions of the pupils according to several approaches : the amount of the production, the complexity of it and the teacher's activity connected to these productions. The production complexity seems to be increasing by the pupils' spoken language skills but also by the absence of the visual support associated to the story telling.

Mots-clés :

Pre-school – children's literature – oral language – evocation language – story telling

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e *Julia Launay*

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie 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 / cet écrit réflexif.

Date : *15 mai 2018*

Signature :

Launay