



HAL
open science

Quand les petits (se) racontent

Kamélia Ait-Issad

► **To cite this version:**

| Kamélia Ait-Issad. Quand les petits (se) racontent. Education. 2018. dumas-02548412

HAL Id: dumas-02548412

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02548412>

Submitted on 20 Apr 2020

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.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Quand les petits (se) racontent

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Kamélia Ait-Issad

le mardi 15 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Bruno Hubert, directeur de mémoire

Aurélie Veillé, membre de la commission

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION.....	4
I – Ecriture, personne et évaluation.	7
I – 1. Motivation du projet	7
I – 2. Définition du concept de narration	8
II – Protocole	9
II – 1. La littérature de jeunesse.....	9
II – 2. Les marottes et la boîte à histoire.....	10
II – 3. Le rappel de récit	10
II – 4. Le quotidien : une source inépuisable d’histoires à raconter	11
II – 5. Méthodologie	12
III – La différence entre lire et raconter et l’apprentissage de la chronologie.....	12
III – 1. Quand la boîte à raconter prend tout son sens	12
III – 2. L’apprentissage de la chronologie	14
III – 3. L’impact sur les productions des élèves	15
IV – Le rôle du support	22
IV – 1. La structure.....	23
IV – 2. L’énonciation	25
IV – 3. Le rôle du narrateur.....	26
V – Le personnage : un medium particulièrement efficace	27
V – 1. Définition du concept.....	27
V – 2. Quand le personnage permet d’entrer dans la narration	28
V – 3. Personnage et identité : une frontière perméable	31
CONCLUSION	35
BIBLIOGRAPHIE.....	37
SITOGRAFIE	38
ANNEXES	39

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et suivie tout au long de cette recherche. Leur présence ainsi que leurs conseils m'ont permis d'avancer lorsque des obstacles compromettaient mon cheminement.

Je souhaite également remercier mon tuteur, Bruno Hubert, sans qui tout ce travail n'aurait pas été possible. Son exigence et son expérience ont été un moteur dans cette longue entreprise. Je le remercie également pour son apport méthodologique qui m'a permis de mener à bien ce projet. Je remercie parallèlement tous les enseignants de l'ESPE du Mans dont la formation et le soutien m'ont apporté des pistes de réflexion et une profonde valorisation intellectuelle. Enfin, je remercie tous les professeurs-chercheurs de la faculté de Lettres de l'université du Mans pour les trois années de licence intenses, tant du point de vue culturel qu'intellectuel, qui ont précédé les deux années de master qui donnent lieu à ce mémoire.

Je remercie également les membres du jury, Aurélie Veillé et Bruno Hubert, pour la lecture qu'ils feront de mon mémoire et pour le temps qu'ils me consacreront lors de la soutenance.

Je remercie mes élèves pour leur participation et leur spontanéité qui ont permis l'ampleur et l'authenticité de ce travail de recherche.

Enfin j'adresse tous mes remerciements à ma famille dont le soutien et la présence ont su valoriser mon parcours.

Quand les petits (se) racontent

INTRODUCTION

« Il est doux de savoir que de la particularité de sa propre vie si ordinaire, on peut faire émerger des formes où les autres trouveront du sens et se reconnaîtront. »¹

Cette citation de Philippe Lejeune rappelle la dimension interactive de l'écriture de soi qui se fait pour l'autre et dont la portée dépasse l'auteur lui-même. Mais le récit autoréférentiel faisant appel au langage d'évocation, c'est-à-dire la capacité à raconter à un autre quelque chose qu'il ne connaît pas ou une situation qu'il n'a jamais vécue, constitue une complexité linguistique qu'il est nécessaire de développer chez les élèves aussi jeunes soient-ils. En effet, la capacité à (se) raconter tout en prenant en compte l'absence de l'autre lors des faits est un exercice particulièrement intéressant en ce qu'il fait appel à des compétences narratives précises. Par ailleurs, du point de vue de l'enseignant, le recours au vécu de l'élève peut également constituer un levier afin d'adapter sa pédagogie et de dépasser certaines difficultés pour lui permettre de trouver sa place à l'école. L'usage pédagogique de l'écriture de soi comporte divers intérêts tant du point de vue didactique que du point de vue individuel et psychologique. En effet, l'expérience de Bruno Hubert avec des élèves issus de l'immigration dans *Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire*², a permis de montrer que l'un des obstacles rencontrés concerne la difficulté d'établir un lien entre le monde scolaire et l'environnement familial, *a priori* très antithétiques. Or, le passage par le récit autoréférentiel s'est avéré être un moyen efficace dans la création de ce lien puisque les élèves, au départ réticents à écrire, ont fini par produire oralement

¹ Lejeune, P. et Penloup, M.-C. (2006). « Cette nappe d'écriture souterraine », in *Repères*, n°34, *L'écriture de soi et l'école*, M.-F. Bishop, et M.-C. Penloup, coord., p. 13-20.

² Hubert, B. (2014) : « Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire. », *Revue Hommes & migrations*, 1306.

d'abord puis à l'écrit. D'ailleurs, le rôle de l'oral est primordial et le fait de systématiquement travailler les deux modes de communication (oral et écrit) de manière complémentaire permet aussi de faire prendre conscience aux élèves qu'il ne s'agit pas de deux médias hermétiques et qu'il est indispensable de les confronter. C'est ce qu'évoque Bruno Hubert lorsqu'il parle du film mental à se faire pour comprendre un texte lu. Or, dans la création, ce film est toujours valable puisqu'il permet aussi de visualiser l'histoire que l'on souhaite raconter. Ainsi, si pour Bruno Hubert, « écrire c'est se dire »³, en donnant la parole aux enfants dont la voix est étymologiquement inexistante, l'on assiste ici à une évolution des conceptions qui tendent à supposer que les élèves ont eux aussi des choses à dire. C'est finalement l'idée selon laquelle l'école ne se place plus comme un lieu qui unifie ses élèves pour en faire une masse lisse et homogène, mais bel et bien comme une institution capable de prendre en compte les particularités de chacun. C'est en tout cas ce vers quoi les instructions officielles de 2015 semblent tendre, notamment lorsqu'elles décrivent l'enseignement des langages oral et écrit comme un moyen de participer à la construction identitaire de l'individu⁴. Par ailleurs, l'écriture de soi peut aussi constituer un médium intéressant pour permettre aux élèves d'entrer sereinement dans l'écriture puisqu'il permet un enrôlement fort et significatif. Mais avant même d'envisager l'écriture et tous les enjeux qu'elle implique, il convient de s'interroger sur le récit de vie qui constitue à lui seul une réelle compétence et donc un objectif d'apprentissage. En effet, avant de vouloir écrire sur son vécu, encore faut-il être capable de le raconter. Or, le langage d'évocation constitue la principale compétence à développer pour les récits de vie. En effet, le langage en situation qui consiste à raconter ce que l'on observe à un instant précis, reste souvent plus abordable puisqu'il s'agit de dire quelque chose que l'autre voit. Mais pour raconter un fait que l'autre ignore, plusieurs critères doivent être pris en compte tels que le respect de la chronologie des événements ou encore le tri des informations pertinentes pour favoriser un récit clair et suffisamment visualisable par le récepteur. D'ailleurs, ces critères sont d'autant moins évidents chez les jeunes enfants (trois ans) qui n'ont pas

³ Citation tirée d'un entretien avec Bruno Hubert et qui a eu lieu au cours de l'année scolaire 2016 – 2017.

⁴ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programme de français du cycle 2, p.11.

encore acquis la théorie de l'esprit. En neuropsychologie, le concept de théorie de l'esprit désigne « la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre. [...] Cette aptitude nous permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée. »⁵ Autrement dit, la théorie de l'esprit fait référence à notre capacité à considérer l'autre comme un être à part entière et à concevoir que ce dernier peut penser différemment de soi.

En ce sens, dans la mesure où je suis actuellement professeur des écoles stagiaire (PES) au sein d'une classe de petite section, l'objet de ma réflexion porte sur les moyens possibles pour permettre aux jeunes enfants de se raconter afin, d'une part, de travailler de manière concrète le langage d'évocation et, par ailleurs, de travailler le sens de l'écrit pour construire une future pratique qui se veut sereine puisque connue des élèves. De manière générale, les pratiques de classes actuelles tendent à placer les contes et les histoires au centre des supports narratifs. Il semblerait donc que la fiction constitue un médium fort de sens chez ce public. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de m'interroger sur le pouvoir de la fiction et sur sa capacité à se placer comme un outil permettant aux jeunes enfants, d'une part d'oser entrer en communication, mais surtout de parvenir à (se) raconter. Cette question concerne surtout les « petits parleurs » - notion définie par Agnès Florin pour désigner les enfants avec qui les interactions restent rares et difficiles - pour qui l'idée de parler de soi à un autre reste inenvisageable. J'ai pu observer ces difficultés en classe de petite section de maternelle, où la différence entre les élèves est flagrante : tandis que certains enfants sont capables de raconter leurs vacances avec précision en citant chaque personne présente avec sa place dans la hiérarchie familiale, d'autres restent muets face à ce type d'exercice. Or, par le biais de la fiction et d'outils transitionnels tels que les jeux symboliques, les marottes ou encore les personnages de fiction, il semblerait que cet obstacle soit potentiellement surmontable avec ces élèves. Toutefois, pour ce faire, il convient de varier les supports et les situations afin de

⁵ Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, volume 3, (1), p. 41-51.

permettre à chacun de trouver l'outil le plus adapté. C'est alors à ce moment que le rôle de l'enseignant est indispensable. Ainsi, dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi de me poser la problématique suivante : en quoi la mise en place de situations de langage articulant l'oral et l'écrit, permet le développement de compétences narratives chez des élèves de petite section ?

Après avoir défini le cadre théorique de cette recherche et le protocole mis en place, la réflexion mettra en lumière les difficultés rencontrées concernant l'explicitation de la distinction entre l'acte de lire et celui de raconter. Puis le rôle du support et l'importance du choix qui en découle seront exposés pour enfin laisser place à la fonction du personnage alors primordiale dans l'univers narratif.

I – Ecriture, personne et évaluation.

I – 1. Motivation du projet

Le cadre d'analyse dont il est question ici concerne l'écriture, la personne et l'évaluation des apprentissages. Deux cadres théoriques se mêlent dans cette étude et concernent à la fois les pédagogies mises en œuvre dans l'enseignement de l'écriture et la dimension biographique des productions d'élèves valorisant une approche plus personnelle et plus empirique du rapport à l'écriture. En ce sens, cette étude valorise un apprentissage de l'écriture qui coïncide avec les spécificités des élèves pour faire naître chez eux une prise de conscience de l'utilité de cet outil et des représentations personnelles qui favorisent leur implication dans cet apprentissage.

Mon choix pour ce thème de recherche est né d'un constat s'appuyant sur une conception sociétale de l'écriture et plus particulièrement de la « bonne écriture ». En effet, la responsabilité de l'école est considérée comme étant au cœur de ce que les médias véhiculent comme un désastre linguistique, c'est-à-dire l'apparition d'importants problèmes liés au langage écrit dont les normes (orthographiques, syntaxiques, etc.) créent de plus en plus de difficultés au niveau des apprentissages. En ce sens, plutôt que de chercher à connaître les causes de ce déclin qui sont probablement beaucoup plus complexes puisque liées à de multiples facteurs, souvent extérieurs au milieu scolaire, je choisis de m'interroger sur les solutions possibles pour pallier ces difficultés. Ainsi, la recherche de Bruno Hubert sur le rapport à l'écrit a le mérite de s'attaquer à la source du problème : il ne s'agit pas de chercher des

solutions miracles pour que les élèves écrivent mieux, mais bien de chercher les causes de ce manque d'intérêt pour le langage écrit. Or, cet aspect psychologique est souvent absent dans les conceptions sociétales de l'apprentissage de l'écriture et c'est en ce sens que la recherche de Bruno Hubert est pertinente dans le cadre de mon mémoire. En outre, un article d'Alain Bentolila que nous avons eu l'occasion de lire l'année dernière lors d'une préparation à l'oral du CRPE m'a interpellé⁶. Le chercheur écrivait à propos d'entretiens menés auprès d'élèves de lycées professionnels qui devaient raconter leur week-end à un adulte qu'ils ne connaissaient pas. Il s'est aperçu que le langage d'évocation constitue une réelle complexité linguistique que certains adolescents n'ont toujours pas acquise. Il parle d'ailleurs d'« illettrisme », terme particulièrement fort, surtout pour des sujets scolarisés depuis la petite enfance. Il semble donc évident que le récit autoréférentiel, précisément parce qu'il ne concerne qu'un sujet et que le reste du monde ne peut le deviner, constitue un outil privilégié dans la construction de ce type de langage. En effet, en parlant de soi, le sujet est incité à faire un effort de décentration pour permettre à l'autre de se faire le film de l'histoire et cet effort est d'autant plus important que le sujet a vécu la situation. Or, c'est un des aspects qui distingue l'écriture de soi et le récit fictif. En ce sens, la question de l'apprentissage du langage d'évocation se pose inévitablement en petite section de maternelle et les compétences narratives dépendent de cet apprentissage.

I – 2. Définition du concept de narration

Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) définit la narration comme une « relation détaillée écrite ou orale (d'un fait, d'un événement) »⁷. Il indique qu'il peut également s'agir d'un « exposé détaillé de la suite de faits et d'actions constituant l'intrigue (d'une œuvre littéraire) ». Il fait enfin référence au milieu scolaire en précisant qu'une narration est aussi un « exercice scolaire qui consiste à développer par écrit un sujet donné ; récit rédigé dans le cadre de cet exercice. » En d'autres termes, la narration permet de désigner tout acte qui consiste à

⁶ Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon (programme ReLIRE).

⁷ *Le Trésor de la Langue Française* informatisé (TLFi) : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=317542575;>

raconter des faits, réels ou fictifs, et ce en passant par le biais de l'écrit ou de l'oral. Ainsi, les compétences narratives dont il est question dans la problématique de cette recherche désignent une combinaison de savoirs (savoir-être, savoir-faire et connaissances) qui permet aux élèves de produire des récits qu'ils soient oraux ou écrits. C'est d'ailleurs ici l'occasion de différencier narration et récit qui sont synonymes mais qui font tout de même l'objet d'une distinction. Dans le premier cas, celui de la narration, le terme sert à désigner le processus dans le quel le sujet parlant (ou écrivant) produit, tandis que dans le second cas le terme de « récit » permet de désigner l'objet final. C'est finalement une question de point de vue : soit l'on se place en cours de production, soit l'on se place à l'issue.

II – Protocole

Pour répondre à ma problématique, j'ai mis en place un protocole s'appuyant sur des situations diverses et complémentaires qui ont pour objectif de m'amener à analyser les outils didactiques permettant aux élèves d'entrer dans la narration.

II - 1. La littérature de jeunesse

Ainsi, le recours à des albums de littérature de jeunesse est un medium intéressant qui permet aux jeunes enfants de découvrir le récit. Toutefois, pour se les approprier, les élèves doivent pouvoir les rencontrer plusieurs fois et c'est pour cela que ces supports doivent faire l'objet de lectures répétées.

Lors de ma formation, j'ai eu l'occasion de travailler en français sur un album d'Hubert Ben Kemoun : *Le Gros Chagrin*. L'étude de cette œuvre prend place dans un projet porté par l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) et qui tourne autour d'un auteur commun. *Le Gros Chagrin* est l'un des rares albums qui pouvaient correspondre à de jeunes enfants, moyennant quelques modifications. Par ailleurs, mon choix s'est porté sur cet album car il évoque un sentiment et une situation que les élèves de petite section connaissent tous, d'autant plus en début d'année : le chagrin lié à la séparation avec les parents et le recours au doudou pour y remédier. J'ai donc choisi de continuer à travailler sur cette œuvre car elle me permet de récolter des traces qui peuvent mettre en lumière une évolution puisque la trame narrative est travaillée avec les élèves sur un temps assez long. Par ailleurs, avant de procéder à une lecture de l'album, un premier travail sur la narration a été engagé : à

partir de la première double-page les élèves, après une observation attentive des illustrations, sont amenés à exprimer ce qu'ils observent pour établir des hypothèses sur la suite de l'histoire. Leurs propos sont retranscrits à l'écrit par le biais d'une dictée à l'adulte. L'objectif étant aussi de mettre en pratique l'une des fonctions de l'écrit qui concerne la mémoire et donc de montrer aux élèves que si l'oral est éphémère, les écrits, eux, restent.

Toutefois, d'autres ouvrages littéraires viendront compléter ma recherche car le rôle du support est primordial pour l'analyse des résultats qui ne dépendent pas uniquement des élèves. Ainsi, il sera possible d'établir une comparaison des productions en fonction des différents ouvrages utilisés.

II – 2. Les marottes et la boîte à histoire

De même, j'ai eu comme objectif de mettre en place des jeux ayant recours à des marottes et s'appuyant sur le texte initial pour permettre une appropriation des textes littéraires. En effet, en passant par le corps, les jeunes enfants ont tendance à mieux percevoir les choses tout en vivant pleinement les situations. Or, dans la mesure où les exercices théâtraux sont trop éloignés des capacités des élèves de petite section, je dois passer par l'usage des marottes pour les inviter à faire vivre les personnages sans pour autant les perdre et les mettre en difficulté. Par ailleurs, un travail régulier sur la chronologie de l'histoire est à installer : à partir de photocopies des moments clefs de l'album, les élèves doivent remettre dans l'ordre les événements pour rétablir la trame narrative. Mais les deux exercices n'ont pas le même objectif et ils doivent être travaillés en parallèle pour favoriser leur complémentarité. En effet, le premier permet aux élèves de s'approprier l'histoire en passant par le jeu alors vecteur de plaisir et favorisant une approche plus kinesthésique du récit. Quant au second exercice, il a été pensé suite à un constat fait en classe : les élèves de petite section ne parviennent pas toujours à raconter l'histoire en suivant l'ordre chronologique. Pour eux, les événements n'ont ni antériorité, ni postériorité, ils apparaissent alors indépendamment les uns des autres. C'est donc la raison pour laquelle j'ai choisi de proposer une activité qui travaillerait explicitement la chronologie propre au récit.

II – 3. Le rappel de récit

En outre, le rappel de récit faisant partie des compétences narratives, il doit également être travaillé. Pour ce faire, les élèves sont amenés à présenter un album en

racontant le plus fidèlement possible l'histoire au reste du groupe ou à l'enseignant. Cet exercice doit varier les modalités : en individuel, je pourrai davantage évaluer le niveau de chaque élève tandis qu'en petits groupes hétérogènes, les élèves qui présentent des difficultés pourront se nourrir des élèves les plus performants pour construire de nouvelles compétences. Je m'appuie ici sur le concept de l'apprentissage vicariant, développé par Albert Bandura et qui désigne l'apprentissage qui passe l'observation et l'imprégnation d'un modèle dont l'individu a mesuré les conséquences positives. À long terme, l'objectif est de mener des séances de rappel de récit avec une collection de livres à disposition des élèves qui choisiraient le support à présenter.

II – 4. Le quotidien : une source inépuisable d'histoires à raconter

Toutefois, il est à noter que ces activités doivent permettre de varier les entrées qui seront littéraires et non littéraires. Donc les séances de langage prévues ne porteront pas uniquement sur des supports littéraires. C'est notamment le cas de l'activité sur l'ordonnement des événements d'une histoire. En effet, les élèves, en arrivant chaque matin, sont sollicités tour à tour pour remettre les photos de la matinée dans l'ordre et présenter par la suite ce déroulement à la classe. Cet exercice est particulièrement difficile, mais néanmoins important avec des élèves de petite section puisqu'ils construisent le concept de chronologie sans en avoir explicitement conscience. Cette activité ritualisée est influencée par un article publié par l'inspection académique de la Sarthe et dirigé par Corinne Morin et Evelyne Lelandais. Ce document rappelle l'importance de construire le concept de chronologie en partant du vécu proche de l'élève c'est-à-dire en passant par des images de la journée au départ pour progressivement augmenter la temporalité (semaine, mois, année, saison). À ce titre, un document-ressource disponible sur le site eduscol.fr propose des activités ritualisées autour de la chronologie des événements de la journée qui permettent de développer à la fois le rapport au temps qui passe mais également tout le vocabulaire lié à cet aspect⁸.

⁸ Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Ressources pour la classe : Activités ritualisées, p. 10-11.

De même, les séances de motricité ou encore les sorties occasionnelles font régulièrement l'objet d'un bilan permettant de mettre en mots des actions et des événements vécus. D'ailleurs, le travail sur les différents supports permet aux élèves de distinguer fiction et réalité, mais également de prendre conscience que le récit ne concerne pas uniquement l'univers fictionnel. En effet, les élèves doivent comprendre que « raconter » est un verbe que l'on utilise dans plusieurs contextes (littéraires ou non) pour éviter de les conforter dans une fausse représentation du récit. Enfin, en variant les modalités de travail comme avec les rappels de récit, je souhaite à nouveau permettre à tous les élèves de participer pour pouvoir évaluer les progrès de chacun mais également pour leur permettre de se nourrir mutuellement, grâce aux travaux en groupe notamment.

Enfin, une première évaluation groupale me permet de prendre en compte les compétences narratives des élèves mais surtout leur degré de compréhension de l'histoire. Cette même évaluation fera l'objet d'une comparaison avec une évaluation finale, me permettant ainsi de mesurer les écarts entre le début et la fin du protocole.

II – 5. Méthodologie

Toutes ces activités font l'objet d'un recueil de données me permettant, par la suite, d'alimenter la réflexion et l'analyse liées au traitement de ma problématique. Pour ce faire, les séances de langage sont systématiquement enregistrées et retranscrites par écrit. L'analyse portera donc sur le contenu de ces échanges mais également sur la quantité d'interventions pour certains élèves petits-parleurs dont les prises de parole témoignent d'une évolution significative.

III – La différence entre lire et raconter et l'apprentissage de la chronologie

III – 1. Quand la boîte à raconter prend tout son sens

Plusieurs éléments imprévisibles ont influencé le travail de recherche. D'abord la différence entre lire et raconter n'a pas été assez explicite dès le début et je me suis vite aperçue que ce point a soulevé des difficultés chez les élèves. En effet, lorsque je leur demandais de me raconter l'histoire qu'ils avaient choisie, ils avaient toujours

tendance à vouloir dire mot pour mot le texte qu'ils avaient entendu. C'est le cas par exemple avec l'un de mes élèves, Jules, lorsque je lui demande de me raconter l'histoire et qui me répond : « le Chagrin se sentait très à l'aise dans la chambre de Camille » (le verbatim de cet échange n'a pas pu être retranscrit car le dictaphone est tombé en panne avant l'enregistrement. Néanmoins l'énoncé de l'élève a été noté par écrit et il ne comportait que cette phrase). Il s'agit de la seule phrase du texte qu'il soit parvenu à retenir et le seul moyen de le faire aller plus loin dans la narration est de passer par des questions ciblées. J'ai donc voulu expliciter la différence entre lire et raconter pour que mes élèves comprennent davantage la consigne mais je n'étais moi-même pas convaincue. Je ne voyais pas comment expliquer suffisamment clairement un tel concept à des élèves de petite section. Puis j'ai finalement pris conscience d'un détail charnière : l'acte de raconter n'a jamais été rencontré par mes élèves. Or, comment peuvent-ils raconter une histoire si moi-même je ne l'ai jamais fait ? Pour eux, raconter et lire sont deux actions identiques. J'ai donc décidé de raconter l'histoire du *Gros Chagrin* en insistant sur le fait que je ne le lisais pas pour inciter les élèves à bien faire la différence. C'est à ce moment que la boîte à raconter a pris tout son sens. La première utilisation que j'en ai faite était de toute évidence erronée : j'ai utilisé les marottes mais j'ai continué à lire le texte. Pourtant la dénomination même de ce support aurait dû me faire prendre conscience de l'erreur que je faisais en l'utilisant de la sorte. D'ailleurs, après cette première démonstration, les élèves ne parvenaient toujours pas à raconter l'histoire. Puis après une discussion avec mon directeur de mémoire j'ai réalisé que ma pratique comportait une faille : la différence entre l'acte de lire et celui de raconter n'était pas explicite pour moi. Je la saisisais inconsciemment mais je n'ai pas pris le temps de la verbaliser clairement, ni pour moi, ni pour mes élèves. Or, il s'agit bel et bien de deux actes distincts, souvent complémentaires, certes, mais qui engendrent des processus différents. Ainsi, pour lire, il faut être capable d'établir un lien entre des signes graphiques (l'alphabet, la ponctuation) et des signes linguistiques (les phonèmes, les mots). Autrement dit, l'acte de lire fait nécessairement appel à un support écrit. En revanche, pour raconter, il n'est pas indispensable de savoir lire : il s'agit de faire le récit d'actes réels ou fictifs qui font appel à la mémoire ou à l'imagination du conteur. Cette étape inattendue lors de l'élaboration du protocole a permis un avancement notable dans ma professionnalisation car elle souligne l'importance de la clarté cognitive dont doit faire preuve l'enseignant.

III – 2. L'apprentissage de la chronologie

Outre cette distinction fondamentale, un autre élément de mon protocole a été remis en cause. Il s'agit de l'activité décrochée qui consiste à remettre dans l'ordre les images de l'histoire. En effet, le travail sur la chronologie s'est avéré trop difficile pour les élèves et ce, même pour les plus avancés. Au départ, cinq images séquentielles étaient prévues mais j'ai rapidement pris conscience de la surcharge cognitive que comportait cette consigne. Mon objectif avec cette activité était de permettre à mes élèves d'apprendre à reconstituer la trame narrative de l'histoire pour les aider à la raconter. J'ai donc décidé de procéder à la suppression de certaines images puis j'ai finalement abandonné cette option car elle présente l'inconvénient de passer sous silence des éléments essentiels à la compréhension de l'histoire comme l'évolution des personnages responsable du basculement final. D'ailleurs, l'autre risque avec ce procédé serait de confondre récit et résumé, or, le rôle de cette séquence concerne bien le développement des compétences narratives. Toutefois, une activité similaire a été mise en place avec les personnages de *Roule galette*. Les élèves devaient les placer dans l'ordre d'apparition pour reconstituer la trame narrative de l'album. Certains y sont parvenus mais c'est une activité qui montre que ces élèves ont une bonne mémoire car c'est un exercice qui demande de connaître l'histoire par cœur. Cette étape est probablement nécessaire à l'apprentissage de la narration, certes, mais rien ne permet de dire que ces mêmes élèves ont compris l'enjeu de l'album, or, la lecture sans compréhension n'est plus que décodage et les élèves doivent comprendre cela avant d'entrer dans cet apprentissage. Donc de mon côté, la chronologie des images séquentielles du *Gros Chagrin* a fini par être abandonnée au profit des images de la matinée qui sont ordonnées tous les matins par les élèves. Cet exercice est finalement bien plus parlant pour les élèves puisque les images illustrent les différentes étapes de la matinée qui sont vécues au quotidien. Ainsi, cet apprentissage de la chronologie s'avère bien plus efficace car il s'appuie sur le vécu de l'élève.

In fine, en prenant conscience de la limite de mon protocole et en mettant en lumière les critères permettant de distinguer l'acte de lire et celui de raconter, le cheminement vers ma problématique s'est davantage confirmé. En effet, le fait de lire un album *a priori* trop difficile pour des élèves de petite section puis de le raconter en mettant le contenu du support livresque de côté, m'a permis d'articuler de manière

concrète l'oral et l'écrit. D'ailleurs, en agissant de la sorte, les élèves sont amenés d'une part à comprendre la consigne qui leur demande de raconter une histoire, mais également à distinguer deux formes : le lire et le raconter qu'il est fondamental de ne pas assimiler pour, *a fortiori*, comprendre la fonction de l'écrit et son caractère immuable.

III – 3. L'impact sur les productions des élèves

D'ailleurs, en racontant l'histoire au lieu de la lire, et en délaissant le travail sur la trame narrative, certains élèves sont parvenus à raconter *Le Gros Chagrin* du début à la fin et seuls. L'exemple de Maël est parlant : cet élève a participé à deux ateliers de langage sur l'histoire du *Gros Chagrin* lors desquels les élèves devaient raconter l'histoire en petits groupes.

1^{ère} séance :

Maël : ça c'est un gros et après ça c'est un petit, ça c'est un gros.

Maël : bah moi le... Bah moi le...⁹

2^{ème} séance : elle est déjà plus riche que la première mais encore loin de ce qui est attendu (production de la dernière séance p. 83) :

Maël : le papa il est gentil, il préparait des repas rigolos.

PE : ensuite, qu'est-ce que tu pourrais dire de plus toi, Eva ?

Eva : le méchant, eh bah, l'éléphant il tue.

Maël : il tue le monstre.

PE : mais c'est qui le monstre ?

Maël : c'est le gros chagrin.

Eva : c'est le gros chagrin.

PE : et il arrive où le gros chagrin ?

Simon : à la porte.

⁹ Verbatim première séance de rappel de récit en petit groupe boîte à raconter : annexe p.80.

PE : à la porte d'où ?

Maël : de Camille.

Puis :

Simon : il donne un coup de pied.

Maël : non, il écrase.

PE : qui écrase ?

Maël : l'éléphant.¹⁰

Nous pouvons voir que les premières productions de cet élève sur l'album d'Hubert Ben Kemoun, même en groupe, restent pauvres. Pourtant, avec *Roule galette*, Maël est parvenu à réciter tout l'album presque parfaitement. Avec *Chhht*, il commençait à le faire mais mes interventions ont perturbé le fil de sa narration et l'on peut d'ailleurs constater à ce moment qu'il y a un contraste entre ce que j'attends et ce que produit l'élève. À l'avenir, je tâcherai de beaucoup moins intervenir pour laisser aux élèves le soin de terminer leur production. Il s'agit de la première situation de rappel de récit que je proposais et j'ai été particulièrement surprise par leurs productions. En effet, j'ai d'emblée accordé à mes élèves des compétences qui vont au-delà de la narration puisque je m'imaginai qu'ils pourraient raconter l'histoire avec leurs propres mots sans m'apercevoir que moi-même je proposais le récit avec systématiquement le même texte. Or, en passant par le récit sans support, comme je leur demandais de le faire, l'exercice a été bien plus riche. Pour reprendre l'exemple de Maël, après avoir raconté l'histoire du *Gros Chagrin* à mes élèves, je leur ai annoncé que dorénavant ce serait à eux de raconter l'histoire en utilisant la boîte. Maël s'est donc porté volontaire et la narration s'est faite devant toute la classe avec des élèves très attentifs voire surpris et impressionnés par ce changement de rôle. Ainsi, en comparant les productions, l'on s'aperçoit que l'élève est bien plus à l'aise dans la narration et même la chronologie est respectée bien que l'exercice permettant

¹⁰ Verbatim deuxième séance de rappel de récit en petit groupe boîte à raconter : annexe p.82.

de travailler cet aspect ait été abandonné. C'est la première fois qu'un élève parvient à raconter l'histoire dans son intégralité.

En voici un extrait :

Maël : il était une fois une petite fille qui s'appelait Camille. Mais elle était pas tout seul, parce que y avait Kiki, son doudou. Le chagrin s'installait au bord du lit.

(Maël joue avec les marionnettes en même temps) : il tient pas trop le Chagrin.

Mais le papa racontait des blagues, faisait des rigolos repas mais le papa était un peu débordé. Le gros chagrin était entré dans la chambre de Camille ; il s'installa au bord du lit.¹¹

Mais le cas de Maël reste idéal car il s'agit d'un élève très bon parleur à l'origine. Il part donc avec une facilité langagière qui lui permet de suivre un tel exercice. Toutefois, les petits parleurs ne sont pas restés en marge. La séquence met en lumière l'évolution de trois élèves en particulier : Lise, Hady et Kaïs. En effet, ces élèves, totalement mutiques en début d'année, sont parvenus à prendre la parole de manière inattendue lors de la cinquième séance de discussion en collectif sur le *Gros Chagrin*. Bien évidemment, cette seule séquence n'a pas suffi à débloquent la parole de ces élèves mais il semblerait que la répétition de ce type d'exercices qui se fait dans un climat serein et favorisant la confiance entre pairs soit à l'origine d'une prise de risque qui a engendré un plaisir dans la communication. Sur ce point, il me semble essentiel de souligner un aspect que je juge primordial dans la tenue d'une séance de langage en collectif : le rôle de la répétition. En effet, l'on peut voir que les élèves ont tendance à se répéter les uns les autres lorsque la discussion a tendance à stagner. Or, le recours à la répétition permet de faire avancer la réflexion et les élèves apprennent par mimétisme pour finalement oser produire seuls. C'est par exemple ce qui se passe en séance 5 de rappel de récit en collectif : Sarah et Léon avancent en binôme :

Léon : il va casser le lit.

Sarah : il va casser le lit, il est gros !

¹¹ Verbatim rappel de récit individuel Maël boîte à raconter : annexe p.83.

Puis :

Sarah : il faut pas le déranger.

Léon : il faut pas le « déjanrer ». ¹²

Ces extraits sont particulièrement intéressants car ils montrent la façon dont fonctionnent les élèves : Sarah répète d'abord la proposition de Léon pour la compléter. Puis c'est à Léon de répéter plus loin la phrase de Sarah en risquant la prononciation d'un mot difficile, « déranger ». Ce procédé est présent à toutes les séances et les élèves, en voyant que les autres peuvent répéter sans intervention de ma part pour limiter cette répétition, finissent par assimiler l'idée selon laquelle il est permis de le faire autant de fois qu'on le souhaite. Or, à force de procéder ainsi, les élèves acquièrent un certain vocabulaire leur permettant de s'essayer à la production avec davantage de confiance. C'est ici un exemple intéressant de l'apprentissage vicariant, développé par Albert Bandura. En outre, les élèves mutiques en début d'année présentés précédemment ont beaucoup utilisé la boîte à raconter individuellement lorsque celle-ci était à disposition dans la classe. C'est surtout le cas de Lise qui a un fort besoin d'isolement et pour qui la présence des autres peut rapidement s'avérer pesante dans la journée. Or, en se retrouvant seule avec un jeu permettant de développer le langage de manière autonome, il semblerait qu'elle ait acquis une certaine confiance avec cet exercice qui s'est avéré bien plus facile à appréhender par la suite en classe entière. D'ailleurs la boîte à raconter a pris place dans la classe à l'issue de la séance 4 de lecture et de discussion sur *Le Gros Chagrin*. Or, nous pouvons voir que c'est à partir de la séance 5 qu'elle intervient dans la discussion collective.

Lise : il est dans l'air. Le pied.

Lise : il fait une grande étoile.

Lise : l'éléphant il est noir. ¹¹

¹² Séance 5 rappel de récit *Le Gros Chagrin* en classe entière : annexe p.59.

En séance 6 ses propos n'ont malheureusement pas pu être retranscrits car ils étaient inaudibles dans l'enregistrement. Mais elle a pris la parole deux fois ce qui constitue une avancée par rapport au début de la séquence où elle n'intervenait jamais. J'ai choisi d'utiliser le cas de Lise car c'est l'élève qui a rencontré le plus de difficulté avec le langage car son mutisme a duré plusieurs mois mais il a surtout dépassé les murs de l'école dans la mesure où il se prolongeait à la maison. C'est un entretien avec les parents qui m'ont fait part de leur inquiétude qui m'a permis d'avoir cette information. Mais un second entretien a eu lieu, à leur demande, pour connaître les progrès de l'élève qui se sont également poursuivis après la classe. Elle est progressivement entrée dans le langage et ses progrès sont étonnants.

Encore une fois il ne s'agit pas ici de placer cette séquence comme un outil miracle permettant aux petits parleurs de devenir des experts en narration, d'autant plus que le rôle des facteurs périphériques est encore plus déterminant. Mais la place qu'occupent les séances de langage proposées demeure essentielle dans le développement de la confiance en soi qu'il est nécessaire de travailler avec chaque élève afin de débloquent certaines situations et c'est cet aspect que je souhaite démontrer à travers les divers exemples cités.

Finalement, c'est suite à un entretien avec Bruno Hubert et deux professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) que la question de l'efficacité du protocole mis en place s'est posée. En effet, au départ je m'étais interdit le recours au contage car que je souhaitais à tout prix conserver le texte original. Mais en agissant de la sorte, l'accès au sens du texte était limité et ma frustration grandissait à chaque séance. Puis j'ai fini par m'interroger sur les moyens de faire passer un album complexe et d'en assurer une réelle compréhension. C'est à ce moment-là que la nécessaire articulation entre l'oral et l'écrit s'est révélée. À ce sujet, la rencontre avec Hubert Ben Kemoun a confirmé cette nécessité d'appropriation du texte car l'auteur lui-même recommande de le faire avec nos élèves. Pour lui, un auteur de littérature de jeunesse propose des histoires et des univers, mais c'est à l'enseignant de les utiliser et de favoriser leur appropriation par les élèves. C'est donc ce que j'ai souhaité faire avec *Le Gros Chagrin* en racontant l'histoire pour éclaircir certains aspects implicites. En outre, j'ai fini par comprendre la raison pour laquelle les élèves cherchaient à réciter mot pour mot le texte lu en classe : ils n'ont jamais eu accès à une version racontée.

À titre de comparaison, la différence entre la première situation de langage et la dernière est frappante : au départ, les élèves parlent de monstre, ils ne parviennent pas à saisir l'enjeu de l'album qui réside dans la mise en scène d'une émotion envahissante. Mais à la dernière séance, les zones d'ombre semblent avoir été éclaircies et les élèves témoignent d'une compréhension plus fine :

PE : très bien. Alors est-ce que vous vous souvenez de cette histoire ? Qui peut me raconter cette histoire ? En levant la main.

Alice : en fait bah en fait c'est un gros chagrin qui fait peur.¹³

L'intervention d'Alice est particulièrement intéressante car elle permet de dépasser les conceptions initiales des élèves qui s'arrêtaient au « monstre » dans la chambre. Ici l'émotion est clairement énoncée : le chagrin, et elle est d'ailleurs complétée par la peur qui n'est jamais explicite dans le texte mais qui est palpable tout au long de l'histoire. À noter ici que les illustrations permettent aussi de percevoir la peur du personnage principal.

En outre la discussion menée lors de cette ultime séance a permis de révéler un autre aspect alors systématiquement passé sous silence jusqu'à présent :

Linda : un éléphant il est un doudou.

PE : l'éléphant c'est un doudou. Viviane.

Viviane : en fait, le doudou de Camille c'est l'éléphant et il a battu le gros chagrin pour qu'il fasse plus pleurer la petite fille.

Ici l'élève a compris le rôle du doudou qui sert de protection face à l'inconnu. Cet aspect de l'histoire a été totalement inconnu des élèves jusqu'au moment où j'ai raconté l'histoire. La lecture simple de l'album ne permettait pas de comprendre ce détail important et c'est alors en ce sens que l'oral permet l'explicitation des informations cachées et inaccessibles pour de jeunes enfants.

Par ailleurs, les élèves dépassent le texte afin de l'ancrer dans une chronologie qui nous est inconnue :

¹³ Évaluation finale *Le Gros Chagrin* : annexe p.68.

Viviane : mais c'est pour ça qu'elle est triste, pendant deux jours même.

PE : deux jours toi tu dis ?

Élèves : non, un jour, non trois.¹²

Enfin, la question du devenir du personnage du Gros Chagrin n'a jamais été évoquée jusqu'à cette séance :

PE : l'éléphant, effectivement, il n'attaque pas un fantôme, tu as raison il attaque le gros chagrin. Et après le gros chagrin...

Élèves : il est mort.

PE : oui. Il disparaît, oui.

Élèves : et il est mort.¹²

Dans la continuité de cette séquence, le document-ressource qui est à disposition sur le site eduscol.fr¹⁴, fait également référence à la boîte à raconter qui y est également préconisée car elle permet aux élèves d'oser entrer en communication en passant par un objet transitionnel que constitue la marotte. La question de la retranscription du texte original par les élèves y est abordée :

Tâche langagière : Faire intervenir et parler son personnage en respectant le scénario de l'histoire.

Régulations de l'enseignant : L'enseignant peut prendre en charge la partie narrative. Il faut être vigilant pour que les enfants s'exercent avec tous les personnages. **Même si dans un premier temps cela rassure les enfants de réciter le texte entendu dans l'album, il faut les inciter à des reformulations et leur faire**

¹⁴ Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Ressources pour la classe : Activités ritualisées.

accepter d'autres formulations que celles du texte : « Quand on raconte, ce n'est pas comme quand on lit, on a le droit de le dire avec nos mots à nous. »¹⁵

Il est donc recommandé d'inciter les élèves à raconter avec leurs propres mots une histoire qui leur a été lue. Mais comme nous l'avons vu précédemment, les élèves ont besoin d'avoir un exemple de ce qui leur est demandé et cette ressource ne préconise pas explicitement de raconter l'histoire. Au contraire, les activités de langage liées à la boîte à raconter sont systématiquement animées à partir de l'album. Or, l'expérience qui a été menée montre que cette méthode comporte des limites qu'il est nécessaire de dépasser pour minimiser les obstacles que nous pourrions involontairement imposer aux élèves. En outre, l'importance de bien distinguer l'acte de lire et celui de raconter a été soulevée par cette expérience qui a montré que le manque d'explicitation sur ce point génère inévitablement des confusions néfastes au bon fonctionnement de la séquence et, *a fortiori*, au développement des compétences visées.

IV – Le rôle du support

En comparant les différents ouvrages utilisés, le rôle des albums s'est avéré primordial dans cet exercice. En effet, le choix de l'ouvrage d'Hubert Ben Kemoun était au départ évident : l'histoire d'une petite fille empreinte de tristesse suite au départ de sa mère se voit envahie par le chagrin que seul son doudou pourra vaincre. Tous les éléments semblaient réunis pour permettre l'identification des élèves au personnage principal, Camille. Mais il semblerait que le thème ne suffise pas à attirer les élèves. En effet, la première lecture a dû être écourtée en raison de la dissipation générale de la classe. Puis, après un remaniement du texte avec la suppression de certains passages anecdotiques, la séance de lecture a pu se dérouler normalement. Mais l'attention des élèves n'a pas suffi à la mémorisation, si bien que les premières tentatives de rappel de récit sur l'album du *Gros Chagrin* se sont avérées difficiles à mener.

¹⁵ Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Ressources pour la classe : Activités ritualisées, p.24.

D'ailleurs, face à l'affiche regroupant tous les albums étudiés en classe les élèves se sont majoritairement tournés vers des albums présentant une caractéristique commune : il s'agissait d'albums à structure répétitive (ou albums en randonnée) tels que :

- *Roule galette...* de Natha Caputo et Pierre Belvès publié aux éditions Flammarion – les albums de Père Castor.
- *Chhht !* de Sally Grindley et Peter Utton, adapté de l'anglais par Maurice Lomré et publié aux éditions L'école des loisirs.
- *Pop mange de toutes les couleurs* de Pierrick Bisinski et Alex Sanders, publié aux éditions L'École des Loisirs, coll. Lutin poche.

Les retranscriptions de ces échanges (annexes) montrent que les élèves ont présenté moins de difficultés à raconter ces albums que celui d'Hubert Ben Kemoun. Seul l'album *Chhht !* a été source de difficulté mais c'est parce qu'il ne s'agit pas d'une histoire classique. L'album est pensé comme un voyage dans un château avec le narrateur comme guide. Les personnages ne parlent pas nous les observons depuis un coin pendant que nous traversons les lieux. Pour le reste, les élèves racontent les histoires quasiment mot pour mot comme Maël avec *Roule galette*, ce qui montre que leurs mémoires sont particulièrement conséquentes. Ceci a d'ailleurs été source d'étonnement car pour les élèves, raconter c'est dire comme le livre. *A priori*, il semblerait que les structures répétitives soient plus simples à réinvestir car elles permettent de restreindre la quantité de texte à retenir et elles facilitent la mémorisation. Mais une analyse plus en profondeur de ces œuvres de littérature de jeunesse a été menée afin d'en soulever des caractéristiques objectives et communes.

IV – 1. La structure

Comme évoqué précédemment, le type de structure est déterminant. Ainsi, *Le Gros Chagrin* présentant une structure linéaire, le récit est progressif ce qui fait que le travail sur la chronologie est bien moins évident à réaliser. En effet, des albums comme *Roule galette* ou *Pop mange de toutes les couleurs* qui présentent une structure en randonnée, suivent une progression en spirale. En d'autres termes, la chronologie se fait en fonction des différents personnages rencontrés qui se succèdent les uns aux autres de manière juxtaposée. Or, c'est en ce sens que la structure répétitive est une aide dans la construction de l'ordre chronologique des événements :

la chronologie est balisée, chaque personnage matérialise les moments clefs de l'histoire.

En ce sens, les deux types d'albums présentent chacun leurs avantages et il convient de les travailler en parallèle afin de favoriser la complémentarité des textes. En outre, un autre type de texte favoriserait éventuellement la transition entre les deux types d'albums et le recours à certains contes classiques pourrait le permettre. En effet, ils présentent souvent une structure répétitive moins marquée que *Roule galette* par exemple. Prenons *Le petit chaperon rouge* : il s'agit d'un conte qui suit une progression linéaire avec le schéma narratif canonique mais il présente également des passages avec des structures répétitives qui peuvent permettre de faire la transition de manière progressive. Bien évidemment, les contes classiques sont à adapter aux jeunes enfants mais des albums permettant cela existent aujourd'hui. D'ailleurs, l'intervention de Céline lors de la troisième séance de discussion collective montre ce lien fort entre les jeunes enfants et l'univers des contes :

Céline : il va l'emmenner dans la forêt et le loup il va manger le gros méchant.¹⁶

De même, les premières représentations des élèves concernant l'album d'Hubert Ben Kemoun convergent rapidement vers le conte :

Eva : mais elle ressemble un petit peu sorcière.

Sarah : comme sorcière, un petit peu sorcière.

Puis :

PE : Ah, y a quelqu'un qui veut la manger, la petite fille ?

Alice : oui.

Oscar : peut-être un géant.¹⁷

Les personnages issus des contes sont les premières références que les élèves citent : le géant, la sorcière, le loup.

¹⁶ Verbatim séance 1 *Le Gros Chagrin* rappel de récit collectif : annexe p.43.

¹⁷ Verbatim séance 3 *Le Gros Chagrin* rappel de récit collectif : annexe p.54.

IV – 2. L'énonciation

Le concept d'énonciation a été théorisé et clairement défini au cours du XXème siècle par un linguiste français notamment, Émile Benveniste. Il distingue ainsi l'énonciation de l'énoncé en définissant la première notion comme la condition qui rend possible tout discours puisque l'énonciation est l'acte individuel de production d'un énoncé. Autrement dit, l'énonciation désigne un acte individuel et ponctuel tandis que l'énoncé correspond au résultat, au produit final. À noter ici la proximité de ces deux définitions avec celles de la narration et du récit qui témoigne finalement d'une certaine cohérence. Ainsi, dans son ouvrage intitulé *Problèmes de linguistique générale*, Émile Benveniste distingue deux types d'énonciations permettant d'étudier les textes littéraires notamment. Il fait émerger deux plans dans l'énonciation : celui de l'histoire et celui du discours. L'énonciation dite historique fait usage des temps du passé et le sujet de l'énonciation semble absent. Il s'agit du type d'énonciation utilisé par les romanciers et les historiens notamment. *A contrario*, avec l'énonciation de discours les temps du passé sont proscrits, laissant ainsi place à un sujet visible à travers l'utilisation des première et deuxième personnes (je et tu) mais également à travers la présence d'adverbes spatio-temporels tels que « ici » ou encore « maintenant », de pronoms possessifs et démonstratifs, de verbes conjugués au présent, etc. Or, tous ces éléments ont un point en commun : ils ne peuvent être interprétés qu'en fonction de la situation d'énonciation qui révèle tous les indices nécessaires tels que le temps, l'espace, l'énonciateur, le destinataire, etc. L'on parle alors de « déictiques » pour désigner tous ces éléments communs.

Toutes ces précisions linguistiques permettent de soulever un nouvel objet d'étude et de comparaison des ouvrages rencontrés par les élèves. En effet, nous avons vu précédemment que *Le Gros Chagrin* se distingue des albums jusqu'alors lus aux élèves par la structure linéaire qu'il adopte. Mais la différence va plus loin et l'étude de l'énonciation nous permet de le démontrer. Ainsi, l'œuvre d'Hubert Ben Kemoun fait très peu appel au discours, le personnage principal, Camille, est d'ailleurs muet tout au long de l'histoire. Ses pensées nous sont communiquées par le biais d'un narrateur externe et les temps employés sont ceux du passé. Seuls les personnages du Gros Chagrin et du doudou ont la parole mais leurs voix restent limitées par rapport à celle du narrateur. L'auteur a donc privilégié l'utilisation d'une énonciation historique ce qui permet une première approche de l'univers fictionnel classique. Par ailleurs, la

voix du personnage principal étant inexistante, l'identification du lecteur est d'autant plus difficile ce qui constitue un obstacle à la compréhension. En revanche, les autres albums tels que *Roule galette*, *Pop mange de toutes les couleurs* et *Chhht !* utilisent majoritairement l'énonciation de discours. En effet, les trois albums sont écrits au présent, les personnages ont la parole et les narrateurs sont quasi inexistantes. Seule particularité pour *Chhht !* qui propose une énonciation particulière avec un narrateur qui s'adresse directement au lecteur (tu) et des personnages muets. Mais l'usage du présent et le recours à la deuxième personne font davantage pencher l'ouvrage vers une énonciation de discours. Ce choix permet une forte implication du lecteur qui fait partie intégrante de l'histoire. De manière générale, l'énonciation de discours est plus accessible par les jeunes enfants car elle incite à la théâtralisation et permet ainsi l'appropriation du contenu. Or, ce sont ces éléments qui permettent aux élèves de mémoriser le texte et il semblerait que le recours à l'apprentissage mot pour mot soit une étape essentielle au développement des compétences narratives, d'autant plus que la question du vocabulaire se pose pour les jeunes enfants qui, pour la plupart, découvrent de nouveaux mots lors de la lecture de l'album. Ainsi, le passage au conte sans support écrit s'est avéré être un moyen de dépasser les difficultés que présente l'album d'Hubert Ben Kemoun et c'est en ce sens que l'articulation entre oral et écrit significative ici.

IV – 3. Le rôle du narrateur

Par ailleurs, les propos d'Émile Benveniste coïncident avec la publication d'un chercheur qui deviendra le précurseur de la narratologie : Gérard Genette. En effet, le théoricien s'intéresse aux textes littéraires et plus particulièrement à la place du narrateur. Il distingue ainsi deux types de narrateurs : le narrateur hétérodiégétique qui emprunte une énonciation historique et qui est extérieur à l'histoire qu'il raconte et le narrateur homodiégétique qui fait appel à une énonciation de discours et qui est donc interne à l'histoire. Or, nous pouvons constater que dans l'album *Chhht !* le narrateur est exclusivement homodiégétique car il s'adresse directement au lecteur pour le faire entrer dans son univers fictionnel. Mais cette modalité narrative ne semble pas convenir à de jeunes élèves car très peu d'entre eux sont parvenus à raconter cet album. Chez Hubert Ben Kemoun, le narrateur est hétérodiégétique : il prend la parole pour nous raconter l'histoire de Camille et n'accepte que très rarement de laisser la

parole à ses personnages. Enfin, dans *Pop mange de toutes les couleurs*, et dans *Roule galette* le narrateur hétérodiégétique est très peu présent puisque les personnages prennent l'avantage avec les dialogues. C'est finalement la discrétion du narrateur qui semble favoriser la compréhension des élèves car la théâtralisation que suscitent les personnages constitue un levier efficace quant à la mise en lumière de l'implicite.

Mais cette dichotomie entre les deux types de narrateurs permet surtout de révéler la difficulté qu'ont les élèves de raconter en adoptant un point de vue extérieur. En effet, comme évoqué précédemment, des séances de langage sont organisées suite aux sorties et aux séances de motricité. Ainsi, lors de ces moments de langage, les élèves racontent des faits auxquels ils ont assisté en adoptant la première personne. Il s'agit donc d'une narration homodiégétique et il semblerait que ce soit la plus utilisée en maternelle puisque les séances de dictées à l'adulte permettant le récit d'événements vécus constituent un exercice particulièrement pratiqué par les enseignants. Or, c'est aussi l'occasion de travailler les différents points de vue que de proposer des ouvrages qui multiplient les types de narrateurs, d'où l'intérêt de diversifier les supports.

De manière générale, les difficultés liées au modèle (itératif ou progressif), au type de narrateur ou à l'énonciation choisie ne doivent pas inciter l'enseignant à mettre certains albums de côté. Au contraire c'est la multiplication des modèles qui s'avère intéressante pour les élèves car elle permet le développement de réelles compétences qui désignent bel et bien une combinaison de savoirs complémentaires.

V – Le personnage : un medium particulièrement efficace

V – 1. Définition du concept

La définition du personnage reste complexe car elle fait l'objet d'une dichotomie qui donne lieu à une évolution dans l'histoire. Pour Yves Reuter, le

personnage a longtemps été « un type qui représente sa caste de façon exemplaire »¹⁸, mais au fil du temps il a fini par acquérir « une épaisseur psychologique qui lui permet d'évoluer entre le début et la fin de l'intrigue. Les personnages [ont finalement] la possibilité de se transformer entre le début et la fin du roman »⁷. À noter que cette dernière définition du personnage se rapproche de celle que donne Hubert Ben Kemoun, auteur de littérature de jeunesse. Selon lui, le personnage, pour être reconnu en tant que tel, doit grandir, évoluer au cours du récit, de telle sorte qu'à la fin de l'histoire, le lecteur ait à faire à deux personnes différentes. Nous pouvons ajouter à ces interprétations l'idée que le personnage est avant tout un être de papier anthropomorphisé qui permet au lecteur de s'identifier et de comprendre l'intrigue.

V – 2. Quand le personnage permet d'entrer dans la narration

Au-delà de tous ces éléments formels, un dernier aspect a été révélé par cette recherche : le rôle du personnage dans l'appropriation d'un ouvrage littéraire. En effet, outre les types de supports proposés, il semblerait que le rôle du personnage soit essentiel dans la construction du sens chez les élèves. Le besoin d'identification est indéniable, si bien que le recours à des thèmes et/ou à des personnages proches du lecteur est indispensable pour permettre aux élèves d'entrer dans l'univers fictionnel. Or, la reconnaissance du personnage et de ses fonctions qui sont au départ très manichéennes pour les enfants, constituent un enjeu important qu'il faut utiliser. Ainsi, l'exemple de Myléna est particulièrement parlant. La séance, aussi courte soit-elle, permet de confirmer cet argument :

PE : c'est quel album alors ?

Myléna : le livre du géant.

PE : et tu te souviens du titre qui est écrit ici ?

¹⁸ Ben Ahmed Chemli, M. (2012) : *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*. Littératures. Université Rennes 2, p.39.

Silence.

PE : c'est *Chhht*. Tu répètes ?

Myléna : *Chhht*.

PE : alors vas-y. Raconte-moi ce qui se passe.

Myléna : c'est le géant.¹⁹

De même, Maël qui possède des compétences narratives déjà bien avancées assimile cet album au personnage principal :

PE : quelle histoire tu choisis de raconter ?

Maël : le géant.²⁰

Ici deux éléments témoignent de l'importance du recours au personnage. D'abord le titre de l'album qui est en fait inconnu de l'élève mais qui est d'emblée assimilé au « livre du géant ». Puis lorsque je lui demande de me raconter l'histoire, la réponse est inattendue : « c'est le géant ». Dans le cas de Myléna, c'est finalement la seule information que l'élève parvient à formuler mais elle est déjà le signe d'une entrée dans le récit. En effet, cette phrase nous montre que l'élève a besoin de raconter l'histoire de quelqu'un. Or, l'album *Chhht !* ne le permet pas vraiment car ce n'est pas ce que fait le narrateur. Dans le cas de Maël, c'est mon intervention qui a bloqué la suite de l'histoire mais il semblerait que l'élève soit capable de répéter le texte de l'album sans difficulté.

De même, les séances de langage collectives montrent que l'album du *Gros Chagrin* est assimilé au personnage de Camille :

Séance 2 :

¹⁹ Verbatim rappel de récit individuel Myléna, *Chhht !* : annexe p.75.

²⁰ Verbatim rappel de récit individuel Maël, *Chhht !* : annexe p.78.

PE : de quoi vous souvenez-vous dans cette histoire ?

Maël : il s'appelle Camille.²¹

La première chose dont l'élève se souvient ici est le prénom du personnage principal.

De même, lors de la séance 4 les élèves sont toujours focalisés sur le personnage de la petite fille :

PE : alors, est-ce que vous vous souvenez du titre de ce livre ?

Élèves : oui !

PE : comment il s'appelle ?

Élèves : Camille !

PE : oui, le personnage principal s'appelle Camille. Le titre, je vais vous le redire : « *Le Gros Chagrin* ». (Lecture mot à mot en montrant chaque mot à chaque fois qu'il est prononcé).²²

Deux éléments sont problématiques ici et semblent probablement être à l'origine de la confusion des élèves. D'abord la question que je pose n'est pas claire : en demandant « comment il s'appelle », j'induis mes élèves en erreur car ils pensent d'emblée à un personnage, ce qui est totalement justifié. Ensuite, je précise que je vais leur « redire » le titre. Or, je ne dis pas le titre, je le lis et d'ailleurs je le fais avec précision en prenant le soin de montrer chaque mot que je prononce. Ces deux erreurs montrent un manque de rigueur dans le protocole qui sème sûrement le doute chez les élèves.

²¹ Verbatim séance 2 rappel de récit collectif : annexe p.48.

²² Verbatim séance 4 rappel de récit collectif : annexe p.57.

V – 3. Personnage et identité : une frontière perméable

Concernant le rôle du personnage, la thèse de Mouna Ben Ahmed Chemli étudie, entre autre, la dimension affective liée au personnage dans l'étude littéraire proposée par le milieu scolaire. Ainsi, sa recherche concerne les lycéens mais par rapport à ce que nous avons pu voir précédemment, elle peut s'étendre au public de petite section. Elle affirme : « nous pensons que l'intérêt que portent les élèves-lecteurs au récit est surtout d'ordre psychologique et affectif. Ceci s'explique essentiellement par la présence de personnages susceptibles de provoquer chez les élèves-lecteurs de véritables phénomènes de projection et d'identification. C'est d'ailleurs pour cette raison que les autres genres, généralement dépourvus de personnage (poésie, essai), sont rarement cités par les enquêtés »²³. Elle démontre ici que l'entrée des élèves dans l'univers littéraire se fait d'abord sous une dimension affective. Elle rajoute, par ailleurs, de manière hypothétique que « toute attirance vers tel ou tel personnage est sous-entendue du besoin plus profond de se retrouver soi-même »⁷. C'est précisément à ce moment que le lien entre littérature et identité se forme et c'est aussi l'un des enjeux de cette recherche : lorsque les élèves racontent, c'est aussi une part d'eux-mêmes qui se livre et c'est la raison pour laquelle il semble nécessaire de proposer des ouvrages permettant l'identification.

Les séances de langage collectives qui ont pour objectif de travailler le sens du texte sont un indice de la porosité de cette frontière entre univers fictionnel et porosité. C'est notamment le cas de la dernière séance qui a eu lieu à l'issue de la séquence :

PE : oui Emna, c'est vrai, il n'y a que son papa. Oscar.

Oscar : heureusement que son papa était là.

Maël : sinon elle pourrait être tout seule.

²³ Ben Ahmed Chemli, M. (2012) : *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*. Littératures. Université Rennes 2 ; p. 20.

PE : est-ce que c'est possible ça un enfant qui reste tout seul à la maison ?

Élèves : non !²⁴

Les élèves parviennent ici à dépasser la trame narrative et ils semblent réussir à se mettre à la place de la petite fille. Ils sont soulagés par la présence du papa, comme s'ils vivaient la situation à la place du personnage. L'identification est *a priori* à son paroxysme ici : ils transposent la fiction sur la réalité pour imaginer les conséquences de l'absence de l'adulte alors que cet élément est totalement absent de l'histoire.

Dans cette perspective, Mouna Ben Ahmed Chemli ajoute que : « la vision de divers personnages permet alors la variété des points de vue ; d'ailleurs, c'est de leur confrontation que doit naître le sens du texte. Autrement dit, chaque personnage induit une certaine réception chez le lecteur »²⁵. En d'autres termes, la rencontre avec différents types de personnages toujours plus complexes permet d'élargir le prisme du lecteur mais également de favoriser un concept cher à Aristote : la *catharsis* ou la purgation des passions favorisé par l'univers de la fiction.

Enfin, l'importance de cette entité que constitue le personnage est appuyée par la thèse de Mouna Ben Ahmed Chemli qui rappelle qu'un récit, littéraire ou non, qui ne fait appel à aucun personnage est difficilement envisageable : « le personnage est de ce fait une notion clé liée à la fonction de communication du récit. En effet, une partie de l'intérêt que portent les élèves-lecteurs aux personnages provient du fait que ces derniers dramatisent les événements et possèdent une structure interne qui les rend

²⁴ Évaluation finale rappel de récit *Le Gros Chagrin* : annexe p. 68.

²⁵ Ben Ahmed Chemli, M. (2012) : *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*. Littératures. Université Rennes 2, p. 34.

intéressants »⁸. D'ailleurs Mouna Ben Ahmed Chemli cite Yves Reuter pour qui « l'importance du personnage pourrait se mesurer aux effets de son absence »²⁶.

À ce propos, le Nouveau Roman, qui est un courant littéraire du XXème siècle et dont le précurseur est incarné par Alain Robbe-Grillet, a misé sur la mort du personnage en déclarant que l'intrigue romanesque finirait, avec le temps, par s'en détacher progressivement. Pourtant, force est de constater que le personnage est toujours aussi présent en littérature. Il l'est même au-delà et à ce sujet nous pouvons évoquer à titre d'exemple l'attrait du public pour les grands personnages historiques ou encore la place que prend le personnage du héros en littérature ou dans le milieu cinématographique. Or, pour des élèves de petite section, le recours au personnage est d'autant plus inévitable que leurs capacités d'abstraction sont particulièrement restreintes. Ainsi, l'exemple du *Gros Chagrin* le montre parfaitement : pour s'adresser à un public âgé de trois à cinq ans, que fait Hubert Ben Kemoun pour évoquer le concept d'émotion ? Il personnifie le chagrin pour matérialiser un sentiment que les enfants rencontrent mais ne parviennent pas à identifier explicitement. C'est donc par le recours au personnage que l'auteur choisit de matérialiser un concept abstrait, bien trop éloigné des capacités de jeunes enfants. À ce sujet l'exemple de l'intervention d'Eva qui apparaît lors de la sixième séance de discussion en commun est particulièrement parlant :

Eva : Eh ben, en fait, eh ben, Camille elle a un gros chagrin.²⁷

Dès le début, à la première prise de parole, l'élève a compris tout l'enjeu de l'histoire : le gros chagrin fait référence à une émotion avant tout. Pour la première fois, on ne parle pas de monstre. Cette compréhension fine d'un aspect implicite a peut-être aussi été influencée par des utilisations hors contexte du mot « chagrin ». En effet, lorsque un élève pleurait en classe je profitais de l'attention des autres pour verbaliser l'émotion de l'enfant. À force de le répéter les élèves finissaient par le dire avant moi et finalement cette habitude semble avoir été mise en lien avec l'album de

²⁶ Ben Ahmed Chemli, M. (2012) : *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*. Littératures. Université Rennes 2, p. 36.

²⁷ Verbatim séance 6 rappel de récit collectif : annexe p.63.

la classe. Mais cet élément ne remet pas en question tout le travail de compréhension qui a été effectué en amont, bien au contraire, il le renforce.

Dans la même perspective, l'album de Roule Galette que les élèves ont globalement bien réussi à retranscrire nous montre que lorsque la chronologie est matérialisée par des personnages, elle devient simple pour les élèves. L'exemple d'Oscar qui reprend Maël sur une confusion dans les personnages et donc dans la chronologie de l'histoire semble pertinent ici :

Maël : Et voilà qu'elle rencontre le loup.

Oscar : c'est un ours.

Maël : crie de sa grosse voix le loup.

Oscar : ah ! C'est un ours !

Maël : je vais te manger ! Non, dit la galette. Miam ! La galette court si vite que le loup peut la retenir.

Oscar : non, l'ours !

Maël : l'ours.²⁸

Nous assistons ici à un parfait exemple du conflit sociocognitif théorisé par Vygotsky et qui désigne les modalités d'apprentissage qui s'opèrent lorsque l'élève est confronté aux savoirs d'un pair. C'est le dialogue entre les deux qui va permettre à celui qui a tort de réévaluer ses connaissances et de construire de nouveaux savoirs. Ici, il a fallu trois interventions d'Oscar pour que Maël finisse par modifier son récit. Mais ce passage montre aussi que la narration constitue un moment d'apprentissage très riche qui sollicite toute la concentration de l'élève devenant presque hermétique à son environnement.

Finalement le recours au personnage semble indispensable dans le développement des compétences narratives et Catherine Tauveron rappelle que

²⁸ Rappel de récit individuel, Maël, *Roule Galette* : annexe p.76.

« construire le(s) personnage(s) c'est construire le récit dans sa globalité »²⁹. Dans son ouvrage elle s'intéresse aux élèves de l'école élémentaire et elle souligne le fait que l'implication des élèves dans le récit passe impérativement par le personnage qui permet le lien entre l'univers fictionnel et le réel.

CONCLUSION

In fine, tous ces éléments tendent à confirmer l'idée selon laquelle le lien entre oral et écrit est indispensable, surtout avec des textes qui font obstacle. En effet les textes à schémas itératifs sont intéressants car ils permettent une première approche du monde littéraire et, *a fortiori*, du rappel de récit. Mais il faut aussi savoir les dépasser en proposant des textes plus complexes (et plus complets) pour élargir le prisme littéraire des élèves. Pour ce faire, la lecture simple reste trop difficile et insuffisante et il semblerait qu'en privilégiant des outils de théâtralisation (marottes, images, etc.) et une réelle articulation entre oral et écrit, même les ouvrages les plus difficiles peuvent être compris des élèves.

Par ailleurs, cette séquence trouve sa continuité dans le projet d'école mené au sein de la maternelle Berthe Hubert où j'enseigne actuellement. En effet, l'un des objectifs de l'équipe enseignante est de travailler sur les codes de l'oral et ceux de l'écrit afin de les distinguer et de montrer aux élèves que pour écrire, il faut adopter un langage différent de ce qu'ils entendent au quotidien. En ce sens, en explicitant la différence entre lire et raconter, les élèves sont amenés à être confrontés à deux types de langages ce qui leur permet d'approcher progressivement chaque univers (oral et écrit). De même, le projet d'école souhaite travailler sur cette distinction afin de d'engager une prise de conscience favorisant la réussite dans les exercices de rédaction en élémentaire notamment. Mais avant de connaître ces différences, un

²⁹ TAUVERON, C. (1995) : *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Coll. Techniques et méthodes pédagogiques. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, in *Repères*, n° 11 (1995), p. 173.

travail sur le développement des compétences narratives permet aussi de comprendre que l'oral et l'écrit sont liés, ce qui amène les élèves à aborder l'écriture de façon plus sereine, ce qui n'est pas sans lien direct avec la réussite.

Enfin, suite à un entretien avec ma PEMF, elle m'a informée d'une nouvelle méthode de lecture qui s'avère être le produit d'une recherche de la fameuse équipe de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Celle-ci permet de travailler l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse et ce, dès la petite section. Le projet s'intitule *Narramus* et un manuel permet à l'enseignant de suivre une progression claire et favorisant le développement de compétences narratives. Pour présenter cet ouvrage, les auteurs affirment d'ailleurs que "le meilleur moyen d'apprendre à comprendre les histoires est d'apprendre à les raconter." Ils font ainsi le lien entre la compréhension et la narration ce qui n'est pas incompatible avec la préparation à l'écrit qui devient alors riche de sens pour les élèves. Par ailleurs, la méthode propose trois manuels pour trois albums qui correspondent aux sections de l'école maternelle. À ce titre, les chercheurs, pour le manuel de la classe de petite section, ont choisi de travailler sur l'album du *Machin* de Stéphane Servant soit un ouvrage en randonnée : preuve finalement que le premier accès à la narration nécessite l'utilisation de structures simples et itératives.

BIBLIOGRAPHIE

- ❖ Ben Ahmed Chemli, M. (2012). *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*. Littératures. Université Rennes 2.
- ❖ Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon (programme ReLIRE).
- ❖ Benveniste, E. (1976). « Les relations de temps dans le verbe français » in *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- ❖ Bishop, M.-F. et Penloup, M.-C. (2006). « L'écriture de soi et l'école, une relation singulière », in *Repères*, n°34, *L'écriture de soi et l'école*, M.-F. Bishop, et M.-C. Penloup, coord. , pp. 5-11.
- ❖ Bishop, M.-F. (juin 2010). « Didactique et perspective historique : à propos d'une recherche sur les écritures de soi à l'école élémentaire. », *Pratiques*, n°145-146, *Didactique du français*, Metz, CRESEF, p.231-248.
- ❖ Dormoy, D. (1996). « Narrateur et point de vue ou comment raconter », *Repères*, Recherches en didactique du français langue maternelle, 13 pp. 165-190.
- ❖ Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge » *Revue de neuropsychologie*, volume 3, (1), p. 41-51
- ❖ Hubert, B. (2016). « Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde » in Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. et Rondelli, F. *Recherches en écriture : regards pluriels*. Centre de recherches sur les médiations – Université de Lorraine. Version anglaise [37](https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/Hubert, B. (2014) : « Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire. », <i>Revue Hommes & migrations</i>, 1306.❖ Jeanjean, M.-F. et Massonnet, J. (1994). <i>Oser parler, pouvoir écrire</i>, coll. Pratiques de l'éducation, éd. Nathan, 95 pages.</div><div data-bbox=)

- ❖ Lejeune, P. et Penloup, M.-C., (2006). « Cette nappes d'écriture souterraine », in *Repères*, n°34, *L'écriture de soi et l'école*, M.-F. Bishop, et M.-C. Penloup, coord., p. 13-20.
- ❖ Reuter, Y. (2006). « Les récits sollicitant le vécu au CM2. », in *Repères*, n° 34, *L'écriture de soi et l'école*, M.-F. Bishop et M.-C. Penloup, coord., p. 113-139.
- ❖ TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Coll. Techniques et méthodes pédagogiques. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, in *Repères*, n° 11 (1995), p. 173.

SITOGRAPHIE

- ❖ Eduscol.fr : Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions **Partie I - L'oral - Ressources pour la classe : activités ritualisées.**
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf
- ❖ Lelandais, E. et Morin, C. (2011). *Structurer le temps en maternelle.*
http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Construire_la_duree_avec_les_rituels.pdf
- ❖ *Le Trésor de la Langue Française* informatisé (TLFi)
<http://atilf.atilf.fr>

ANNEXES

Séquence : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Le Gros Chagrin, Hubert Ben Kemoun

PS				Cycle 1
Compétences travaillées :				
<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer divers usages du langage oral : décrire, expliquer, proposer des solutions, discuter un point de vue et raconter. • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants, par le langage, en se faisant comprendre. 				
Objectifs : Écouter et comprendre une histoire complexe pour la raconter chronologiquement à l'aide d'une boîte à raconter. Comprendre le rôle de l'écrit.				
Difficultés attendues : compréhension du texte (implicites), retranscription orale de l'histoire.				
Situations	Déroulement	Matériel	Rôle de l'adulte	Durée
1	<p>Présentation de la tâche : « maintenant nous allons apprendre à raconter à partir d'une image parce qu'à l'école, il faut apprendre à raconter » :</p> <p>Couverture et première page cachées : discussion sur la deuxième page : à votre avis, que se passe-t-il dans cette illustration ?</p> <p>Hypothèses, propositions. Les élèves proposent leurs réponses et discutent, si possible, en fonction de ce que les autres disent.</p> <p>Puis lecture du texte et présentation de la double page.</p> <p>Puis : « comment s'appelle la petite fille ? L'éléphant, qu'est-ce que c'est ? Comment s'appelle-t-il ? Qu'est-ce qu'il se passe ici ? »</p> <p><i>Réponses attendues :</i> « la petite fille s'appelle Camille, l'éléphant est son doudou, il s'appelle Kiki. Camille est triste parce que sa maman est à la clinique. Elle a promis de ne pas pleurer mais elle est très triste. »</p>	<p>Album <i>Le gros chagrin</i></p> <p>Cache pour la page de gauche dictaphone</p>	<p>Réguler les échanges. Relancer la discussion. Reformuler pour permettre à tous de comprendre. Lire l'album. Interroger. Ecrire les propositions des élèves.</p>	10 min

Situation 2	<p>Le PE présente la couverture et le titre de l'album. Il demande aux élèves de rappeler ce qui a été dit en séance 1 à l'aide de l'affiche des hypothèses. Il rappelle les hypothèses oubliées. Il demande aux élèves comment ils peuvent faire pour vérifier leurs hypothèses.</p> <p><i>Réponse attendue</i> : Il faut lire la suite de l'histoire.</p> <p>Lecture de la suite de l'album. Puis comparaison entre hypothèses et texte réel.</p> <p>Discussion sur ce qui a été lu : travail sur la compréhension.</p>	<p>Album</p> <p>Affiche hypothèses</p> <p>Dictaphone</p>	<p>Réguler les échanges.</p> <p>Relancer la discussion.</p> <p>Reformuler pour permettre à tous de comprendre.</p> <p>Relire les hypothèses pour amener à comparer.</p> <p>Lire l'album.</p> <p>Interroger.</p>	15 min
Situation 3	<p>Les élèves rappellent ce qui a été dit lors des séances précédentes.</p> <p>Puis le PE lit la première page de l'album servant d'introduction à la boîte à raconter (avec les objets de la chambre et les personnages). À l'aide de la boîte, il lit l'histoire de la page 3 à la page 8.</p> <p>Il demande aux élèves ce qu'ils ont compris de l'histoire.</p> <p>Après plusieurs répétitions de cette séance, la boîte à raconter est mise à disposition des élèves dans la classe.</p>	<p>Album</p> <p>Boîte à raconter</p> <p>Dictaphone</p>	<p>Réguler les échanges.</p> <p>Relancer la discussion.</p> <p>Reformuler pour permettre à tous de comprendre.</p> <p>Lire l'album en utilisant la boîte.</p> <p>Interroger.</p>	15 min

Situation 4	Un élève volontaire raconte l'histoire du <i>Gros Chagrin</i> à ses pairs en utilisant la boîte à raconter.	Le PE écoute l'élève et régule en cas de difficulté en : <ul style="list-style-type: none"> - répétant certaines phrases de l'élève pour l'aider à poursuivre ; - interrogeant les pairs pour l'aider à poursuivre ; - posant des questions ciblées. 	10 min
------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------

VERBATIM
Le gros chagrin,
Hubert Ben Kemoun

SÉANCE 1 du 24 novembre 2017 (première double-page) : classe entière.

PE : Je vous ai apporté un livre. Je ne vous montre pas la couverture. Je vais juste vous montrer une page. Vous allez d'abord l'observer, vous allez bien la regarder, d'accord ?

Élèves : oui.

Quelques secondes de réflexion (vingt-cinq secondes exactement) sont accordées aux élèves qui observent le document.

PE : alors, à votre avis, qu'est-ce qui se passe dans cette illustration ?

Vas-y Oscar.

Oscar : en fait c'est un géant.

Angèle : un géant.

Léon : elle est méchante.

PE : parle plus fort, on ne t'entend pas.

Léon : elle est méchante (en chuchotant).

PE : alors Léon a dit « elle est méchante ». Qu'est-ce que vous en pensez, vous ?

Groupe d'élèves : Non, non, non.

Martin : il est gentil, il est pas méchant.

Maël : elle est gentille.

PE : elle est gentille tu as dit Maël ?

Maël : oui.

PE : et les autres, vous pensez qu'elle est gentille ?

Groupe d'élèves : euh, oui, oui.

Eva : mais elle ressemble un petit peu sorcière.

Sarah : comme sorcière, un petit peu sorcière.

Maël : non c'est pas une sorcière.

PE : Ah, on dirait une sorcière tu nous dis Eva ? Et Maël toi tu n'es pas d'accord ? On dirait pas une sorcière.

Maël : non.

Martin : ah bah non.

Angèle : c'est une fille !

PE : Ah ! Elle c'est une fille ?

Angèle : oui !

Maël : et parce que je vois que sur, je vois que c'est, qu'ils dorment, alors c'est pas, c'est pas une sorcière.

Angèle : une fille.

Martin : une fille, une sorcière, une fille, un sorcière.

Angèle : mais l'éléphant il fait quoi ?

PE : qu'est-ce que tu as dit Angèle ? Ecoutez ce qu'elle a dit Angèle.

Angèle : c'est quoi, c'est quoi ça ? (En pointant l'éléphant).

PE : bah tu l'as dit, je t'ai entendu.

Groupe d'enfants qui se lèvent : c'est quoi ça ? (En pointant l'éléphant).

PE : c'est à vous de me le dire. Qu'est-ce que c'est alors ? Qu'est-ce que c'est l'éléphant demande Angèle.

Martin : un éléphant. Un éléphant.

PE : c'est un éléphant ?

Groupe d'élèves : oui, oui.

Maël : oui, mais c'est un doudou éléphant.

PE : Maël il dit c'est un doudou éléphant.

Martin : c'est un doudou l'éléphant.

Groupe d'élèves : c'est un doudou éléphant.

PE : et, chut. Sarah, laisse Emna tranquille. Et alors, la petite fille, qu'est-ce qui se passe dans l'image ?

Alice : et, et (incompréhensible).

PE : à votre avis, qu'est-ce qui se passe dans l'image avec la petite fille ?

Alice : un monstre !

Léon : un monstre !

PE : il y a un monstre ?

Groupe d'élèves : oui.

Maël : oui, mais elle met son doudou devant.

PE : alors c'est un monstre, il y a un monstre alors elle met son doudou devant ?

Angèle : non. Dessus parce qu'elle a peur.

PE : elle a peur tu penses Angèle ?

Angèle : oui, mais dans sa maison y a un grand grand méchant qui l'embête.

PE : Ah ! Dans sa maison il y a un grand grand méchant qui l'embête.

Martin : fais voir le méchant.

PE : bah c'est Angèle qui a dit ça, moi je vous montre que cette image là.

Maël : moi je dis qu'il y a un méchant qui, qui, et le doudou il se met, et la petite fille elle met le doudou parce que peut-être qu'il y a une sorcière qui veut la rendre en animal.

PE : tu penses qu'il y a une sorcière qui veut la rendre en animal ?

Maël : oui.

Groupe d'élèves qui parlent en même temps.

PE : alors là vous parlez tous en même temps, je ne vous entends plus.

Angèle : y a un grand zèb qui l'embête.

PE : y a un grand quoi ?

Angèle : un grand zèb qui l'embête.

PE : un grand zèbre qui l'embête ?

Angèle : oui un zèbre.

PE : chut (brouhaha).

Maël : non il met son doudou devant parce que peut-être que y a un un...

Eva : mais si ça existe les zèbres !

Maël : y a une sorcière avec une girafe qui veut la rendre en animal.

PE : peut-être qu'il y a une sorcière avec une girafe qui veut la rendre en animal ?

Maël : oui.

PE : d'accord.

Alice : non c'est pas ça là.

PE : alors c'est quoi Alice ? Vas-y.

Alice : c'est dans le mur, (incompréhensible).

PE : dans le mur ? Répète Alice.

Alice : elle parle, comme manger comme ça.

PE : Ah, y a quelqu'un qui veut la manger, la petite fille ?

Alice : oui ?

PE : oui ?

Alice : oui.

Maël : non, non.

Eva : si !

Oscar : peut-être un géant.

PE : vous avez le droit de pas être d'accord mais...

Groupe d'élèves qui parlent en même temps.

PE : un grand géant peut-être.

Maël : la sorcière qui a une girafe qui a des dents pointues elle veut la manger la girafe.

PE : et toi Sarah qu'est-ce que tu dis ? Y a une sorcière ?

Sarah : oui.

PE : pourquoi y a une sorcière ?

Alice : bah moi, bah moi...

Angèle : y a un animal qui fait croc croc coc.

Oscar : fort et puissant.

PE : c'est fort et puissant ?

Oscar : non, la fille.

PE : Ah, la fille.

Sarah : la fille

Charlotte : la fille, elle a, elle a, l'éléphant il a, il a des dents.

PE : l'éléphant il a des dents ?

Groupe d'élèves : bah oui !

PE : ah oui, regardez, ça s'appelle des défenses.

Sarah : des défenses.

PE : c'est vrai que les éléphants ont des défenses.

Charlotte : bah oui parce que y a des dents, parce que c'est des dents.

PE : et l'éléphant alors, il est gentil ou il est méchant ?

Groupe d'élèves : oui, non, il est méchant, il est gentil.

Maël : euh, non il est pas gentil parce qu'il a des, il a des dents qui peuvent, qui peuvent...

Martin : non il est pas méchant il est gentil.

Alice : il est méchant.

Martin : il est pas méchant il est gentil !

PE : vous êtes pas d'accord alors. Martin et Alice ne sont pas d'accord. Pourquoi tu penses qu'il est gentil, toi Martin ?

Martin : parce que.

PE : et toi Alice pourquoi tu penses qu'il est gentil, qu'il est méchant ?

Alice : par, par, parce que...

Léon : il est gentil et méchant.

PE : ah, il est les deux.

Charlotte : il est content.

PE : ah, il est content, tu penses qu'il est content ? Oh là ! Il y a trop de mouvement là, stop !

Martin : regarde pas Alice ! Regarde pas Alice !

Fin de la séance.

SÉANCE 2 du 30 novembre 2017 : classe entière.

PE : de quoi vous souvenez-vous dans cette histoire ?

Maël : il s'appelle Camille.

PE : oui, qui s'appelle Camille ?

Maël : la petite fille.

PE : voilà, très bien. Et le doudou, vous vous souvenez comment il s'appelle ?

Élèves : l'éléphant !

PE : oui, mais son prénom, il avait un prénom.

Angèle : non il avait pas de prénom.

Hind : un popotame.

PE : il s'appelait Kiki.

Adèle : Kiki.

PE : et Camille c'est vrai c'est la petite fille, ça c'est très bien. Et, ah non Adèle, là j'aimerais que tu t'assois. Ah non, Angèle non plus, tu peux parler mais assise sur le banc parce que sinon, les autres après ne verront plus le livre.

Angèle : mais la sorcière elle va manger la, la, la avec la... le dinosaure !

PE : alors, oui, c'est vrai. La dernière fois vous avez essayé de deviner ce que l'histoire racontait.

Angèle : c'est quoi ça ?

PE : dépêche-toi Myléna. Et donc, ce que j'ai fait, c'est que j'ai noté, j'ai écrit tout ce que vous avez dit la dernière fois, ici (en montrant l'affiche). Vous avez dit beaucoup de choses. Alors c'est vrai tu as raison Angèle... Viens là Myléna, tu as une place ici. C'est vrai Angèle tu as raison vous avez dit : « on dirait une sorcière » et ensuite vous avez dit : « il y a une sorcière qui veut la transformer en animal ». Là tu as parlé de la sorcière.

Angèle : non la sorcière elle va jeter un sort avec le dinosaure.

PE : ah maintenant tu parles d'un dinosaure. D'accord, la semaine dernière vous n'avez pas parlé de dinosaure.

Maël : bah non, en fait c'est pas ça, c'est que c'est son papa.

PE : oui, le monsieur c'est son papa. Et vous avez dit plein de choses. Vous avez dit : « la petite fille elle est gentille »...

Oscar : y a peut-être un serpent qui l'embête.

PE : alors là tu dis aujourd'hui que c'est un serpent. Et donc moi j'ai noté tout ce que vous avez dit et à votre avis, comment est-ce qu'on peut faire pour vérifier bah ce que vous avez dit : si c'est un serpent, si c'est une sorcière... Comment est-ce qu'on peut faire pour vérifier ?

Oscar : bah rentrer dans sa maison !

PE : à la fille ? On peut rentrer dans sa maison à la fille ? Est-ce qu'on peut rentrer dans sa maison à la fille ?

Élèves : non, oui, non.

PE : comment est-ce qu'on peut faire pour savoir ce qui se passe après avec la petite fille Camille ? Comment on peut savoir ce qui se passe dans l'histoire ?

Élèves : euh... Bah...

PE : comment on peut savoir Oscar, si quelqu'un l'embête ou pas ? Comment je peux faire ?

Maël : y a pas quelqu'un qui l'embête.

PE : et comment je fais pour savoir ?

Maël : bah y a juste son papa, y a juste son papa.

Brouhaha.

Oscar : son papa il chasse les méchants.

PE : eh bien alors, regardez. Je vois que la question que je vous ai posée, c'est un peu difficile.

Élèves : oui, oui.

PE : alors si je fais ça, regardez. Assis-toi Alice. Là vous m'avez dit plein de choses. Vous m'avez dit : « c'est peut-être une sorcière ».

Angèle : peut-être que le papa il est méchant.

PE : peut-être que le papa il est méchant, peut-être que la petite fille elle est méchante, peut-être qu'elle est gentille. Peut-être que quelqu'un l'embête, peut-être qu'il y a une sorcière. Pour vérifier ce que vous avez dit, moi je vous propose de tourner la page.

Angèle : oh ! c'est une bête.

Kaïs : une bête !

PE : et de lire la suite. Vous voyez ici là, l'histoire elle continue, elle est pas terminée.

Eva : je peux voir ?

Angèle : une grosse bête !

PE : alors, je vais lire et vous allez bien écouter pour savoir qui est cette grosse bête justement, d'accord ? Vous êtes prêts à écouter ?

Élèves : oui !

PE : alors non il y a Hind qui est debout on attend.

Lecture.

Eva : il va casser le lit le monstre hein !

Maël : y a une autre fille.

PE : il y a une autre fille là ? Regarde (tourne la page et montre le personnage).

Eva : c'est la même fille.

PE : c'est la même fille. C'est Camille. Et alors, qui c'est là lui ? (En montrant le personnage du gros chagrin).

Angèle : il va la manger.

PE : il va la manger. Alors donc il est méchant ?

Maël : non il est pas méchant, il veut, il a lâché.

Oscar : c'est un gorille !

PE : c'est un gorille ?

Martin : non.

PE : est-ce que vous avez entendu dans l'histoire comment il l'a appelé ?

Élèves : le gorille, l'araignée.

Kaïs : l'araignée.

PE : il s'est installé dans la chambre de Camille.

Kaïs : dans l'araignée.

PE : c'est une araignée ?

Oscar : non.

PE : c'est quoi Oscar.

Alice : et bah, et bah, et bah, ... (incompréhensible).

Oscar : c'est un singe.

Viviane : bah non c'est une girafe !

PE : on dirait une girafe ça ?

Élèves : bah non !

Maël : bah non parce qu'ils ont un grand cou les girafes pour manger les feuilles.

Martin : c'est un singe.

PE : c'est un singe alors ?

Élèves : c'est un singe.

PE : et alors, est-ce qu'il est gentil ou est-ce qu'il est méchant ?

Elèves : il est méchant !

Alice : il est méchant parce que il (incompréhensible) par la bouche.

PE : Martin, ça suffit. Et alors il est gentil ou il est méchant ?

Élèves : brouhaha.

Martin : chuuuuut !

PE : Martin tu les laisses, ils sont en train d'expliquer pourquoi il est méchant.

Qu'est-ce que tu as dit Alice ? Il est pas gentil ?

Angèle : parce que la petite fille elle a peur de lui.

PE : pourquoi elle a peur de lui la petite fille ?

Des élèves se lèvent et se rapprochent.

PE : attendez.

Angèle : il lui a croqué les cheveux.

PE : il lui a accroché les cheveux ? Ah non, attendez. Retournez à votre place parce que les autres ne vont plus voir. Asseyez-vous.

Simon : je vois pas.

PE : bah tu vois, Simon il voit pas. Asseyez-vous. Et alors, si la petite fille elle a peur de lui ça veut dire qu'il est méchant Angèle ?

Angèle : oui.

Hind : oui. Et aussi elle va la manger.

PE : alors écoutez bien, je vais le relire une deuxième fois et dans ce que je vais lire, dans l'histoire, ils vont dire lui qui c'est. Écoutez bien.

Lecture en insistant sur « le chagrin ».

PE : est-ce que vous avez entendu comment il s'appelle lui ?

Eva : mais le cœur il colle.

PE : le cœur il colle ? Il est sombre. Bah Alice, les autres ne voient pas, assieds-toi.

Brouhaha.

PE : le sombre, il est lourd, il est sombre.

Oscar : (incompréhensible)

PE : qu'est-ce que tu as dit ?

Oscar : il s'appelle le sombre.

PE : il s'appelle le sombre ? Alors je vais... Écoutez bien je vais vous aider. Le sombre, c'est pas le nom du personnage. Sombre, quand on dit il est sombre ça veut dire qu'il est un peu

noir tu vois. Et lui là, dans l'histoire, c'est le chagrin de Camille. Qu'est-ce que ça veut dire le chagrin de Camille ?

Céline : ça veut dire euh...

Alice : par par parce que c'est des (incompréhensible).

Céline : un monstre.

Alice : parce que c'est des sœurs.

Hind : des sœurs.

PE : c'est sa petite sœur ?

Alice : oui de la tête.

PE : ah bon ? Il y a la petite sœur de Camille là dans l'image ?

Élèves : oui.

Charlotte : non.

Maël : non c'est une bête.

PE : c'est une bête ?

Maël : oui, oui.

PE : en tout cas il est pas gentil vous avez dit.

Maël : oui.

Oscar : il va casser le lit, il est trop gros.

PE : il va casser le lit, il est trop gros.

Donc, moi ce que j'aimerais vous dire là, c'est que la semaine dernière vous m'avez dit quelque chose et là moi je vois que l'histoire bah elle parle de ce que vous avez dit. Vous avez dit (lecture de l'affiche) : « dans sa maison, il y a un grand méchant qui l'embête. Il y a un monstre. » Vous vous souvenez ? Vous avez dit ça la semaine dernière.

Élèves : quoi ?

PE : quand je vous avais montré cette image la semaine dernière vous avez dit : « il y a un grand méchant qui l'embête. Il y a un monstre. »

Angèle : et il a un dinosaure, un dinosaure.

PE : et regardez quand je tourne la page : est-ce que c'est vrai ? Est-ce qu'il y a un grand qui l'embête ? Un grand méchant qui l'embête ?

Élèves : oui, non. Si !

Maël (à Angèle) : non parce que les dinosaures c'est pas géant.

Martin : c'est un géant.

PE : c'est un géant ? Donc il est méchant ?

Élèves : oui.

PE : donc la semaine dernière quand vous avez dit ça (en montrant l'affiche)...

Oscar : mais c'est pas un grand.

PE : bah il est grand par rapport à Camille.

Alice : non, non, non, non ! C'est pas un géant c'est un monstre !

Martin : elle dit quoi ?

PE : elle a dit c'est pas un géant c'est un monstre.

Martin : c'est pas un géant c'est un monstre.

PE : c'est un monstre.

Élèves : il va casser le lit, c'est un méchant !

PE : il va casser le lit de Camille.

Léon : maîtresse, la maîtresse, maîtresse. Il est méchant.

PE : il est méchant. D'accord, lui là il est méchant.

Oscar : il faut qu'il oust !

PE : il faut qu'il oust ?

Céline : il va aller dans la forêt !

PE : il va aller dans la forêt ? Pourquoi ?

Léon : il va aller dans la forêt.

Maël : parce qu'en fait, y a des animaux qui vont...

Brouhaha général, impossible d'entendre la fin de l'explication de Maël.

PE : il y a trop de bruit là, il y a trop de bruit. J'entends plus rien.

Alors cette histoire-là, je vais la garder parce que demain nous allons continuer à lire l'histoire, d'accord ?

Fin de la séance.

SÉANCE 3 du 1^{er} décembre 2017 (avec album en support) : classe entière.

Présentation de l'album, de la couverture et du titre. Lecture par l'enseignante. La lecture est difficile, les élèves ne parviennent pas à rester attentifs et je dois intervenir à plusieurs reprises pour demander le silence. Je vais au bout de ma lecture (page 4).

Viviane : hey, Kamélia ! Kamélia.

PE : chut, lève la main et attends ton tour. Vas-y

Viviane : le monstre il va casser le lit de Camille.

Maël : oui parce qu'il est gros.

PE : Ah oui ?

Maël : oui.

Léon : gros comme ça.

Sarah : gros comme ça.

Yasmine : gros comme ça.

PE : et dans ce que j'ai lu, dans ce que vous avez entendu, qu'est-ce que vous avez compris de cette histoire ?

Simon : bruit de bouche.

PE : rien du tout Simon ? Tu n'as rien compris à l'histoire que je viens de lire ?

Simon : non.

PE : ah bon ? Est-ce que vous avez compris que le monstre... Où est-ce qu'il est le monstre ?

Élèves : là, là.

Maël : sur le lit de Camille.

PE : ah ! Il est sur le lit de Camille.

Céline : elle va casser le lit de Camille.

PE : il va casser le lit de Camille ?

Céline : parce que il est grand grand comme ça.

PE : parce qu'il est gros, c'est un gros.

Céline : il va l'emmener dans la forêt et le loup il va manger le gros méchant.

PE : ah ! D'accord.

Simon : il est gros comme ça.

PE : ah, tu vois Simon tu as compris quelque chose quand même. Et qu'est-ce que vous pouvez dire là de Camille ?

Maël : Ben y'a son papa qu'est rentré à, dans sa maison.

PE : ah bon ? Qu'est-ce qu'il a dans les mains le papa ?

Alice : du café.

PE : du café ?

Maël : non, une pipe.

Alice : une pipe !

PE : c'est pas une pipe.

Angèle : non ! Un pistolet pour, pour, pour, pour, mettre, le, le, le, le méchant dans la forêt !

PE : il a pas un pistolet le papa, regardez ce qu'il a dans les mains !

Charlotte : Le monsieur il a un pistolet-café.

Maël (en même temps) : un repas !

PE : très bien Maël, c'est un repas qu'il a dans les mains.

Oscar : bah oui, c'est un repas !

PE : il sort d'où là le papa ?

Viviane : de la cuisine.

PE : très bien Viviane, il sort de la cuisine. Là il vient de la cuisine puisqu'il a un repas dans les mains.

Angèle : mais c'est un méchant lui.

PE : le papa ?

Jules : il est méchant.

PE : il est méchant le papa ?

Élèves : bah non il est gentil !

PE : bah oui, Camille elle est contente, elle dit (lecture du passage) : « heureusement que papa est là ! ». Où elle est la maman de Camille ?

Maël : Bah...

Viviane : à la clinique.

PE : à la clinique ? Ça veut dire quoi à la clinique ?

Alice : non, non ! Maman elle est en bas !

PE : elle a dit Viviane que maman est à la clinique et c'est vrai, dans le texte que j'ai lu ils avaient dit (lecture du passage) : « la maman de Camille est partie à la clinique ». C'est écrit. C'est où la clinique ?

Céline : c'est pas très loin.

PE : qu'est-ce que c'est la clinique ? Viviane tu peux expliquer ?

Viviane : non.

PE : la clinique, je vais vous dire ce que c'est : la clinique, c'est l'hôpital. La maman de Camille...

Oscar : la maman elle est à l'hôpital !

PE : la maman de Camille elle est à l'hôpital.

Charlotte : pourquoi elle est à l'hôpital ?

PE : eh bien, parce qu'elle a un bébé dans le ventre et qu'elle est partie mettre le bébé au monde, donc il faut aller à l'hôpital.

Céline : après, après elle va revenir la, euh..., la maman de Camille.

PE : oui, c'est vrai, c'est vrai Céline, c'est vrai, ils l'ont dit (lecture) : « ça ne durerait que quelques jours », ça veut dire qu'elle va revenir.

Allez maintenant va t'asseoir.

Fin de la séance.

SÉANCE 4 du 18 janvier 2018 (album en support) : classe entière.

Avant la présentation de la boîte à raconter :

PE : alors, est-ce que vous vous souvenez du titre de ce livre ?

Élèves : oui !

PE : comment il s'appelle ?

Élèves : Camille !

PE : oui, le personnage principal s'appelle Camille. Le titre, je vais vous le redire : « *Le Gros Chagrin* » (lecture mot à mot en montrant chaque mot à chaque fois qu'il est prononcé).

Eva : *Le Gros Chagrin*, d'accord.

PE : est-ce que vous vous souvenez de quoi elle parle cette histoire ?

Maël : le monstre.

PE : elle parle d'un monstre ?

Eva : non.

PE : non, Eva tu dis ?

Kaïs : maîtresse, je veux me mettre là.

Léon : si ! (En réponse à Eva).

PE : et de quoi vous vous souvenez d'autre dans cette histoire ? Alors peut-être que si j'ouvre les pages je vais vous aider à vous en souvenir. J'ouvre les pages.

Kaïs : Myléna.

PE : tu laisses Myléna tranquille.

Les élèves observent les pages en silence.

Eva : c'est lui.

PE : c'est lui le monstre ?

Oscar : il va casser le lit !

PE : ah oui, parce qu'il est trop gros.

Élèves entre eux : bah oui, il est trop gros. Il va manger.

PE : il va manger l'enfant ?

Maël : non, il va pas manger !

PE : quand on avait lu l'histoire est-ce que vous vous souvenez ce que je vous avais dit dans l'histoire ? Non vous ne vous souvenez plus. Est-ce que vous vous souvenez de l'histoire ?

Eva : le cha, le cha, *Le Gros Chagrin*.

PE : oui, et qu'est-ce que ça raconte ?

Maël : ça raconte le monstre.

PE : d'accord.

Lecture de l'histoire avec utilisation de la boîte à raconter : les élèves sont attentifs et parviennent à écouter l'histoire du début à la fin. La lecture dure huit minutes en tout.

Après lecture :

PE : alors, avant d'aller en récréation, j'aimerais juste vous poser une petite question : de quoi elle parle mon histoire ?

Maël : elle parle du monstre.

PE : oui, et le monstre c'est quoi ?

Anaëlle : c'est le gros chagrin.

PE : c'est le gros chagrin. Il est gentil ou il est méchant ?

Élèves : il est méchant !

PE : et qui est-ce qui est gentil dans l'histoire ?

Élèves : Camille ! Le papa ! La maman !

PE : Camille, le papa, la maman. On a vu la maman ?

Martin : non.

PE : ah ! C'est qui cette petite fille ?

Élèves : Camille !

PE : Camille. Et lui c'est qui ?

Élèves : le papa.

PE : non, lui là, l'éléphant. Comment il s'appelle ?

Élèves : Camille.

Oscar : non ! Kiki !

PE : bah oui Oscar, Kiki. Camille c'est la petite fille.

Fin de la séance.

SÉANCE 5 du 19 janvier 2018 (album en support) : classe entière.

NB : Ce jour-là, j'avais une extinction de voix donc la séance a été menée en chuchotant. Certaines de mes paroles n'étaient pas audibles dans l'enregistrement.

PE : est-ce que vous vous souvenez de cette histoire ?

Élèves : Camille ! Elle s'appelle Camille !

PE : alors, on va apprendre à lever la main pour parler. Maël.

Maël : *Le Gros Chagrin*.

PE : le titre, c'est *Le Gros Chagrin*. Eva.

Eva : l'éléphant il s'appelle euh... l'éléphant, l'éléphant, l'éléphant...

PE : Anaëlle, il s'appelle comment l'éléphant ?

Oscar : Kiki !

Viviane : Kiki !

PE : Oscar et Viviane. Anaëlle.

Anaëlle : Kiki.

Élèves : Kiki, Kiki, Kiki !

PE : Chut. Et alors ?

Eva : il a des, il a des il a des petits trucs là.

PE : des défenses.

Eva : des défenses.

Maël : oui, c'est, c'est pour, c'est pour se battre.

PE : c'est pour se défendre. Les défenses de l'éléphant c'est pour se défendre. Et alors, chut. Et alors, qu'est-ce que ça raconte cette histoire ? Qui peut me raconter ?

Maël : *Le Gros Chagrin*.

Oscar : c'est sombre le gros chagrin.

PE : le gros chagrin il est sombre ?

Oscar : oui de la tête.

PE : alors là je vais ouvrir les pages pour que vous voyiez bien à l'intérieur. Le gros chagrin il est sombre. Et alors qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qui se passe pour Camille ?

Sarah : elle pleure.

PE : elle pleure ? Et pourquoi elle pleure ?

Sarah : parce que elle veut sa maman.

PE : elle veut sa maman ? Et pourquoi elle veut sa maman ?

Maël : parce que elle est toute seule.

Oscar : non elle pleure pas elle !

Sarah : elle est à l'hôpital, elle a un bébé dans le ventre.

PE : elle a un bébé dans le ventre la maman ? Et elle est où la maman ?

=> À ce moment je repose la question bien que la réponse ait été donnée précédemment car je souhaite vérifier que les autres ont bien compris ce détail et du point de vue du vocabulaire, je veux que les élèves me donnent le synonyme d' « hôpital » que nous avons vu ensemble.

Maël : elle est à la clinique.

PE : à la clinique.

Maël : et aussi elle est à l'hôpital.

PE : la clinique/l'hôpital c'est pareil.

Et alors, qu'est-ce qui se passe après dans l'histoire ?

Oscar : le gros chagrin !

PE : C'est qui le gros chagrin ?

Léon : il va casser le lit.

Sarah : il va casser le lit, il est gros !

PE : c'est qui le gros chagrin ?

Oscar : c'est le monstre !

Sarah : c'est celui-là.

PE : c'est lui, c'est le monstre, d'accord.

Sarah : il est gros, il va, il va, il va casser le lit de Camille.

Élèves : il va casser le lit. Il est gros.

PE : c'est lui le gros chagrin. Et alors, qu'est-ce qu'il dit le chagrin à Camille ?

Sarah : je vais te voir la porte.

PE : oui et qu'est-ce qu'il dit d'autre.

Emna : Kamélia j'ai le nez qui coule.

PE : non t'as pas le nez qui coule.

Autres élèves : moi aussi, moi aussi.

PE : non vous avez pas le nez qui coule.

Eva : moi j'ai du rhume dans mon nez.

PE : non, c'est bon, ça suffit les mouchoirs.

Emna : moi je veux un mouchoir.

PE : non. Après.

Emna : moi j'ai le nez qui coule.

PE : non, tu n'as pas le nez qui coule Emna, je vois. Non.

Emna : si, regarde.

PE : (je finis par lui donner un mouchoir).

Eva : moi j'ai du rhume dans mon nez.

PE : (je donne un mouchoir aux élèves qui demandent). Vous le gardez dans la main, n'allez pas à la poubelle pour le jeter, d'accord ?

Alors, qu'est-ce qui se passe après ?

Maël : l'éléphant il va se battre.

PE : avec qui il va se battre ?

Kaïs : il va attraper.

Oscar : avec le monstre. Avec le gros monstre.

Sarah : avec le chagrin.

Un élève : c'est un éléphant.

Kaïs : c'est un éléphant !

PE : je tourne la page.

Kaïs : la lumière ! Eteint la lumière.

Élèves : entre eux ils discutent mais c'est incompréhensible.

Oscar : parce que il a peut-être peur.

PE : allez vous asseoir. Qui a peut-être peur Oscar ?

Oscar : Le monstre.

PE : le chagrin ?

Les élèves commencent à s'agiter.

PE : et est-ce que le chagrin il est en-haut de l'armoire parce qu'il a peur ?

Maël : non, pour dormir.

PE : pour dormir.

Sarah : il faut pas le déranger.

Eva : il est mieux en-haut de l'étagère quand il dort. Il fait : (imitation du ronflement).

Léon : il faut pas le « déjanrer ».

PE : il faut pas le déranger, Léon tu dis ?

Oscar : tout, tout là-haut là.

PE : Oscar, arrête de te lever. Et alors...

Hady : l'éléphant.

PE : l'éléphant, Hady tu as dit l'éléphant ? Et après qu'est-ce qu'il fait l'éléphant ?

Kaïs : il est dans l'air, dans le pied là.

Lise : il est dans l'air. Le pied.

PE : il est accroché par le pied ? C'est ça que tu as dit Lise ? Très bien. Et alors, Kiki, qu'est-ce qu'il est en train de faire là ?

Un élève : il s'accroche, il bouge plus.

PE : et pourquoi il fait ça ?

Jules : parce que il s'accroche à la lumière.

Lise : il fait une grande étoile.

PE : il fait une étoile, Lise, tu me dis ? Ah oui, il y a plein d'étoiles.

Maël : et y a une lune.

PE : et alors.

Maël : le gros chagrin il s'est réveillé.

PE : il s'est réveillé.

Lise : l'éléphant il est noir.

Angèle : l'éléphant il est noir !

Un élève : Pourquoi il est noir ?

PE : à votre avis pourquoi il est noir l'éléphant là dans la photo ?

Élèves : oh, oh ! euh...

PE : parce qu'il est dans l'ombre. Camille elle est cachée sous sa couette et lui il est dans l'ombre alors tu as l'impression qu'il est noir mais c'est parce qu'il est dans le noir.

Eva : parce que la lumière elle est éteint.

PE : voilà Eva tu as tout compris.

Je tourne la page.

Oscar : pourquoi il est en-haut de l'armoire ?

Viviane : oh, il est méchant on dirait !

Élèves : il va attraper Camille !

PE : il va attraper Camille ?

Oscar : il va la manger !

Brouhaha général. Fin de séance.

SÉANCE 6 du 24 janvier 2018 : classe entière. Langage en collectif après lecture du *Gros Chagrin* avec la boîte à raconter. Les illustrations sont visibles par les élèves.

PE : qu'est-ce qu'elle raconte cette histoire ?

Élèves : brouhaha.

PE : alors, vous vous souvenez ? La dernière fois on avait essayé de parler en levant le doigt pour que je puisse entendre tout le monde parce que si tout le monde parle en même temps je comprends pas.

Alors, vas-y Eva.

Eva : Eh ben, en fait, eh ben, Camille elle a un gros chagrin.

PE : Camille elle a un gros chagrin ? Et qu'est-ce que ça veut dire avoir un gros chagrin ?

Céline : ça veut dire que... un méchant.

PE : chut. Céline, un méchant ?

Maël : oui parce que il va manger le...

Oscar : moi des fois j'ai des chagrins dans ma chambre et je vais les battre.

PE : des fois tu as des chagrins dans ta chambre et tu les bats ?

Viviane : bah moi aussi je leur donne un grand grand coup d'épée.

PE : ah oui !

Élèves : et moi et moi !

PE : ah ! Regardez, regardez ! Il y a des enfants qui lèvent la main. Maël vas-y.

Maël : eh bah en fait...

PE : attends Alice, tu peux pas parler en même temps que lui.

Maël : Camille elle récupère son éléphant dans les bras.

PE : elle récupère son éléphant dans les draps ?

Élèves : brouhaha.

PE : Charlotte a levé la main pour parler Léon.

Eva : dans les bras, dans les bras !

PE : ah ! Dans les bras ! Et toi Charlotte, qu'est-ce que tu voulais dire ?

Charlotte : bah, bah, le gros chagrin il est, il est, le gros chagrin il va, il est... Il va casser le lit de, de, de Camille.

PE : ah oui ! Ça c'était, ah oui ! Ça vous y tenez beaucoup. Il va casser le lit de Camille parce qu'il est trop gros pour s'asseoir dessus c'est ça ?

Charlotte : oui.

PE : et alors, qu'est-ce que ça veut dire aussi avoir un gros chagrin ?

Élèves : brouhaha.

PE : Adèle. Attendez il y a Adèle... Ton nez coule pas Charlotte tu n'as pas besoin de mouchoir. Non tu le gardes.

Adèle : il casse le lit.

PE : ah oui, il va casser le lit. Oscar.

Oscar : ça veut dire vibrer.

PE : vibrer ?

Oscar : non vivez.

PE : vivez ? Lise.

Lise : incompréhensible.

PE : j'ai pas entendu.

Lise : incompréhensible.

Élèves : brouhaha.

PE : alors attendez, là il y a un petit problème parce que je vois des enfants qui ne sont pas très à l'aise, il y en a qui s'allongent par terre. Donc ce que vous allez faire : les enfants qui sont assis par terre vous allez venir vous rasseoir sur les bancs.

Les élèves se lèvent, se déplacent.

Oui Anaëlle, qu'est-ce que tu voulais dire ?

Anaëlle : en fait, le gros chagrin il va, il va...

PE : le gros chagrin il va...

Anaëlle : il va dans, dans la chambre de Camille.

PE : oui.

Élèves : brouhaha.

PE : et moi, des fois quand je suis pas très contente, je dis : oh ! J'ai un peu de chagrin. Est-ce que ça vous arrive aussi d'avoir du chagrin ?

Élèves : oui.

PE : et qu'est-ce que ça veut dire quand on a du chagrin ?

Simon : moi, j'ai une épée !

PE : Hady.

Léon : et ben moi je vais le tuer.

Emna : j'ai pas dit quelque chose !

PE : vas-y Emna.

Emna : eh bah, il est, il est rent... il est rentré dans la chambre de Camille.

PE : oui, le chagrin est rentré dans la chambre de Camille, c'est vrai.

Élèves : brouhaha.

PE : et alors, et alors regardez ! Pourquoi Camille déjà elle a du chagrin ? Vous vous souvenez ?

Maël : bah parce qu'en fait...

PE : pourquoi Camille a du chagrin ?

Maël : la, la, la, la maman elle est partie.

PE : parce que la maman est partie ? Et elle est partie où la maman ?

Élèves : à la clinique !

PE : à la clinique ? Et on avait dit la dernière fois pourquoi elle était partie à la clinique.

Kaïs : à la clinique.

Maël : moi une fois j'ai été aux urgences.

PE : ah oui ! Mais pourquoi la maman de Camille est partie à la clinique ?

Jules : hey tu sais, tu sais, une fois j'ai tombé dans les pommes.

PE : ah oui ! Et pourquoi la maman de Camille est partie à la clinique ?

Anaëlle : parce que elle a un bébé dans le ventre.

PE : voilà, on avait dit la dernière fois parce qu'elle a un bébé dans le ventre. Et donc elle est partie accoucher...

Eva : bah moi un jour je vais avoir un bébé dans le ventre.

PE : un jour tu vas avoir un bébé dans le ventre ? Oui peut-être ! (Rire).

Oscar : mais pas les garçons !

PE : non, pas les garçons, c'est vrai Oscar, les garçons n'ont pas de bébé dans le ventre.

Maël : non.

Élèves : et moi je vais avoir ! Et moi !

Maël : et moi quand j'étais bébé, j'étais dans le ventre de ma maman.

PE : oui c'est vrai. Alors...

Lison : moi j'ai un bébé dans le ventre.

PE : ah non Lison, tu peux pas avoir de bébé dans le ventre. C'est les grands qui ont un bébé dans le ventre. Et alors, vous m'avez dit : « Camille elle a un chagrin dans sa chambre », et alors le chagrin, qu'est-ce qu'il fait ?

Oscar : il court.

PE : et pourquoi il court ?

Viviane : pour aller se cacher dans l'armoire !

PE : il est parti sur l'armoire ?

Élèves : oui.

PE : oui, et pourquoi il est parti se cacher sur l'armoire ?

Un élève : il dort sur l'armoire.

Kaïs : il est a partout.

Viviane : Kiki.

PE : bah justement, qu'est-ce qu'il fait Kiki ?

Kaïs : il va tomber !

PE : allez vous asseoir, allez vous asseoir.

Kaïs : il va tomber, il va tomber sur le tapis !

PE : oui mais il faut vous asseoir.

Élèves : brouhaha.

PE : oui, qu'est-ce qu'il fait avec sa trompe Oscar ?

Oscar : il fait avec sa trompe mmmmmmm (imitation du barrissement).

PE : et à la fin qu'est-ce qui se passe dans l'histoire à la fin ?

Eva : il est accroché.

Kaïs : il a accroché le pied.

PE : qu'est-ce qu'il fait ? Oui voilà là, qu'est-ce qu'il fait Kiki ?

Élèves : il l'écrase.

PE : il écrase qui ? Il écrase qui ?

Élèves (dans un brouhaha) : le gros chagrin !

Brouhaha général.

PE : chut. Là Charlotte et Lison c'est n'importe quoi.

Retour progressif au calme.

Alors, là c'est très bien, vous avez dit beaucoup, beaucoup de choses. Maintenant, la boîte à raconter, je la laisserai dans la classe et vous pourrez raconter l'histoire avec tous les personnages. La boîte à raconter elle sera à disposition à partir de demain.

Fin de la séance.

Évaluation finale du 28 mars 2018 – Narration sans illustrations comme support. Les élèves ne voient que la couverture du livre.

PE : est-ce que vous vous souvenez du titre de cet album ?

Élèves : brouhaha.

PE : alors, vous avez appris à lever la main. Jules.

Jules : le gros chagrin de Camille.

PE : très bien, alors... Non, levez la main. Charlotte.

Charlotte : y a le gros chagrin qui, qui.

PE : alors attends le titre d'abord, comment elle s'appelle cette histoire ?

Maël : le gros chagrin de Camille.

PE : *Le Gros Chagrin*, c'est tout, pas de Camille. Le titre c'est (en montrant chaque mot sur la couverture quand je les lis) : *Le, Gros, Chagrin*. D'accord ? Emna qu'est-ce que tu veux dire ?

Emna : bah, bah, bah, le titre de, de, de le livre il s'appelle *Le Gros Chagrin*.

PE : très bien le titre c'est *Le Gros Chagrin*. Adèle.

Adèle : *Le Gros Chagrin*.

PE : très bien. Alors est-ce que vous vous souvenez de cette histoire ? Qui peut me raconter cette histoire ? En levant la main.

Alice : en fait bah en fait c'est un gros chagrin qui fait peur.

PE : l'histoire, c'est l'histoire d'un gros chagrin qui fait peur. Je suis d'accord. Quoi d'autre ? Chut ! Vous levez la main et vous attendez que je vous donne la parole. Hind.

Hind : le gros chagrin il fait peur.

PE : Oui. Maël.

Maël : il fait pleurer le gros chagrin.

PE : il fait pleurer qui ?

Élèves : Camille !

PE : Linda, qu'est-ce que tu voulais dire d'autre ?

Linda : un éléphant il est un doudou.

PE : l'éléphant c'est un doudou. Viviane.

Viviane : en fait, le doudou de Camille c'est l'éléphant et il a battu le gros chagrin pour qu'il fasse plus pleurer la petite fille.

PE : très bien. Alors attendez ça na va pas là. Vous allez tous vous asseoir sur les bancs parce que c'est le bazar. Viviane, j'aimerais bien que tu répètes ce que tu as dit parce que c'était très intéressant.

Viviane : en fait, le doudou de Camille c'est l'éléphant et il aplatit le gros chagrin pour qu'il fasse plus pleurer Camille.

Maël : maîtresse.

PE : oui Maël.

Maël : les éléphants ils ont des cornes pour se battre.

PE : pour se défendre surtout parce que ça s'appelle des défenses. Ce ne sont pas des cornes, ce sont des défenses. Léon.

Léon : le gros chagrin il fait peur.

PE : oui. Et vous vous souvenez pourquoi Camille elle est triste au début de l'histoire.

Maël : parce que sa maman elle est partie à la clinique pour apporter un nouveau bébé.

PE : oui, pour accoucher d'un bébé.

Viviane : mais c'est pour ça qu'elle est triste, pendant deux jours même.

PE : deux jours toi tu dis ?

Élèves : non, un jour, non trois.

PE : alors, Oscar, qu'est-ce que tu veux dire ?

Emna : y a son papa, y a son papa, y a que son papa.

PE : oui Emna, c'est vrai, il n'y a que son papa. Oscar.

Oscar : heureusement que son papa était là.

Maël : sinon elle pourrait être tout seule.

PE : est-ce que c'est possible ça un enfant qui reste tout seul à la maison ?

Élèves : non !

Céline : murmures.

PE : parle plus fort j'entends pas.

Céline : silence.

PE : tu as oublié ?

Céline : oui.

PE : c'est pas grave. Hind.

Hind : silence.

PE : toi aussi tu te souviens plus ? C'est pas grave. Lise.

Lise : le gros chagrin il est dans la chambre de Camille.

PE : très bien Lise. Maël.

Maël : mon papa des fois il me laisse tout seul à la maison mais il va pas loin il va juste à Carrefour City.

PE : d'accord. Eva.

Eva : eh ben... Je reste pas toute seule à la maison et des fois, quand, quand, quand je suis malade eh ben, quand, quand je suis malade des fois...

Adèle : moi je reste toute seule à la maison hein.

Lison : moi aussi je reste toute seule à la maison.

Charlotte : bah moi aussi.

Léon : bah moi des fois je reste tout seul à la maison des fois.

Eva : quand j'étais malade et j'avais de la fièvre et j'ai pris du doliprane et je m'ai allongée sur le canapé parce que y avait des invités.

PE : d'accord. Charlotte.

Charlotte : ma maman elle a, elle a, elle a, elle a, elle a restée, elle a restée. Agathe et Marilou elle a restée à la maison.

PE : alors je crois que nous avons terminé sur l'histoire du gros chagrin. Est-ce que quelqu'un peut raconter encore quelque chose sur l'histoire du gros chagrin.

Élèves : oui moi ! =>À noter ici que c'est ma question qui engendre ces comportements. À l'avenir, plutôt demander : « que pouvons-nous raconter d'autre sur cette histoire ? »

PE : chut ! Lison.

Lison : Manon elle veut pas, elle veut pas que, non Jules il veut pas aller chercher le pain.

PE : mais est-ce que ça c'est en rapport avec l'histoire du gros chagrin ? Est-ce que ça raconte l'histoire du gros chagrin ?

Élèves : non.

PE : non, moi je vous demande est-ce qu'il y a encore quelqu'un qui veut raconter quelque chose sur le gros chagrin.

Élèves : moi !

Alice : bah en fait euh... En fait l'éléphant il attaque le fantôme et après...

Maël : c'est pas un fantôme.

Alice : et en fait il meurt.

Maël : c'est pas un fantôme, en fait, c'est un gros chagrin. C'est pas un fantôme, c'est un gros chagrin.

PE : l'éléphant, effectivement, il n'attaque pas un fantôme, tu as raison il attaque le gros chagrin. Et après le gros chagrin...

Élèves : il est mort.

PE : oui. Il disparaît, oui.

Élèves : et il est mort.

Maël : maîtresse j'ai un film avec des super héros qui étaient dans un vaisseau spatial avec des méchants. Et c'est pas un gros chagrin. Et en fait le petit garçon il était triste parce que sa maman elle va être morte.

PE : d'accord. Et qu'est-ce que ça veut dire être mort alors ?

Maël : ça veut dire qu'on disparaît.

Viviane : qu'on est au ciel.

Maël : et après il a voulu prendre de l'air et après il est devenu un super héros.

Viviane : eh ben en fait, la, la, ma grand-mère que j'ai pas connue elle est morte. Parce que elle était morte avant ma naissance.

Kaïs : maîtresse.

PE : oui. Non attend il y a Kaïs qui parle, Oscar.

Kaïs : il dort avec son, avec son, il dort avec son doudou. Le doudou avec son Camille, Camille, Camille, il dort avec son doudou...

PE : oui !

Kaïs : il dort dans la chambre de Camille.

PE : très bien Kaïs. Camille elle dort avec son doudou.

Élèves : brouhaha qui s'amplifie.

PE : attendez, oh ! Moi j'ai appris à lever la main pour parler. Quand j'ai envie de parler je lève la main et j'attends qu'on me donne la parole. Vas-y Viviane.

Viviane : bah en fait le chagrin il s'assoit sur le lit de la petite fille.

PE : oui, c'est vrai.

Lison : il va casser le lit.

PE : ça c'est vous qui l'avez dit ça.

Oscar : en fait, on était au Carrefour Market pour acheter des trucs pour Mathias et pour Elie et ils ont arrivé très vite tous les invités. Mais y avait Inès, Amélie, Mathias et on a tout mangé et après on a joué un petit peu et après tout le monde a mis son manteau et après ils ont parti.

PE : ah ! Léon qu'est-ce que tu voulais dire ?

Léon : euh, euh... Camille elle dort avec son doudou.

PE : très bien Léon.

Viviane : c'est peut-être l'heure des parents là.

PE : Anaëlle. Attendez il y a Anaëlle qui veut parler.

Élèves : c'est l'heure des parents. Non c'est pas l'heure des parents.

PE : chut, vous écoutez Anaëlle. Non ce n'est pas l'heure des parents.

Anaëlle : elle rêve du gros chagrin.

PE : Camille elle rêve du gros chagrin ?

Anaëlle : oui.

Kaïs : Camille elle est partie.

PE : et alors, attendez, Jules aussi a levé la main. Vas-y Jules, nous t'écoutons.

Jules : en fait quand il est allé à l'école le gros chagrin il est resté dans sa chambre.

PE : quand Camille est partie à l'école, le gros chagrin est resté dans sa chambre. Est-ce que dans l'histoire Camille on la voit aller à l'école ?

Élèves : non.

PE : non, alors peut-être que c'est pendant les vacances. Ah oui Jules tu as raison ! Au tout début de l'histoire elle est à l'école. Jules c'est vrai, écoute : (lecture du passage) « sur l'étagère de la classe, les doudous sont là, déposés chaque matin après les câlins des enfants. »

C'est vrai, la classe, c'est l'école. C'est vrai, il avait pas tort Jules. Camille elle a apporté son doudou Kiki à l'école, et après, Kiki il a raconté l'histoire du gros chagrin aux autres doudous de la classe.

NB : j'avais choisi de ne pas évoquer ce moment du livre car je trouvais que la temporalité était difficile à comprendre : la narration du doudou aux autres doudous et qui a pour objet la suite de l'histoire me semblait inaccessible aux élèves. Je l'ai lu mais au moment de raconter l'histoire avec la boîte, je ne l'ai plus évoqué. Ici j'ai dirigé le propos car en réalité, j'ignore si Jules faisait réellement référence à ce passage.

Maël : en fait elle, elle, elle, elle, elle raconte l'école mais dans sa maison.

PE : ah oui peut-être que Camille raconte ce qu'elle fait à l'école quand elle rentre à la maison.

Léon : moi à la maison j'ai un film de Harry Potter.

Manaël : papa, (incompréhensible).

Manaël est un élève allophone qui était inscrit depuis le début de l'année mais il venait très ponctuellement en classe. Il fréquente quotidiennement l'école depuis le mois de décembre.

PE : le papa ? Très bien. C'est très bien, vous avez bien raconté l'histoire tous ensemble. Au début quand je vous avais lu le livre vous aviez un peu de mal et maintenant vous y arrivez bien.

Fin de la séance.

Séance individuelle du 15 février 2018 : Myléna, *Chhht !* Sans support livresque.

PE : c'est quel album alors ?

Myléna : le livre du géant.

PE : et tu te souviens du titre qui est écrit ici ?

Silence.

PE : c'est *Chhht !* Tu répètes ?

Myléna : *Chhht !*

PE : alors vas-y. Raconte-moi ce qui se passe.

Myléna : c'est le géant.

PE : c'est le géant.

Myléna : le géant elle fait, elle est gros.

PE : il est gros ?

Myléna : oui.

PE : et alors, le géant il arrive au début ou à la fin de l'histoire ?

Myléna : il arrive.

PE : quand ? Tu te souviens ? Au début ou tout à la fin ? Quand est-ce qu'on le voit le géant ?

Myléna : au début.

PE : et quels autres personnages on voit dans l'histoire ? Il y avait le géant...

Myléna : oui.

PE : il y avait qui encore ?

Myléna : il y avait le gros géant.

PE : oui, le gros géant c'est le même personnage. Il y en avait des autres des personnages. Tu peux les voir d'ailleurs sur la couverture.

Myléna : oui.

PE : par exemple, tu te souviens c'était qui ?

Myléna : non je sais pas.

PE : et ce personnage là tu te souviens ?

Myléna : oui.

PE : c'était qui elle ?

Myléna : c'était le gros géant.

PE : elle c'est le gros géant ?

Myléna : oui.

PE : c'est une dame.

Myléna : une dame.

PE : c'est la femme du géant. Et ça c'est la chatte du géant.

Myléna : oui.

PE : et alors, qu'est-ce que tu peux me raconter d'autre sur cette histoire ?

Silence.

Tu as terminé ?

Myléna : oui.

PE : très bien.

Séance en petit groupe du 8 février 2018 : Maël, *Roule galette*. Avec support livresque. Il est accompagné d'Oscar et Céлина, deux élèves qui ont écouté son histoire du début à la fin.

PE : Quel livre tu as choisi ?

Maël : *Roule galette*.

PE : vas-y.

Maël : Près d'une petite forêt, vivaient un vieux et une vieille. Le vieux disait à la vieille : « je veux manger une galette, et si seulement il y avait... de la farine. Tu vas bien en trouver. Balaie le plancher, tu trouveras des grains de blé. »

Avec les grains de blé, elle écrase les grains de blé dans la farine. Elle a mis dans le four.

« Elle est trop chaude ! », crie le vieux. « Elle est trop chaude ! », crie le vieux. La dame dit à le vieux. Le vieux dit à la dame. Mets, la dame, mets sur le bord de la fenêtre. (Incompréhensible) tomba du jardin continua son jardin.

Voilà qu'elle rencontre un lapin.

« Galette, galette, je vais te manger !

- Non ! Écoute plutôt ma petite chanson ! Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, elle m'a mise à refroidir, mais j'aime mieux courir. Attrape-moi si tu peux ! »

La galette roule, roule si vite, que la, que le, que le lapin peut la retenir.

Et voilà qu'elle rencontre le loup gris.

« Galette, galette, je vais te manger !

- Non, dit la galette. Écoute plutôt ma petite chanson ! Je suis la galette, la galette, je suis faite avec du beurre ramassé dans le grenier, elle m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi si... »

C'est comme la chanson de, j'aime la galette, la galette...

PE : savez-vous comment ?

Maël : savez-vous comment ? J'ai ça dans ma maison, dans mon livre de, que le père Noël il m'a ramené ça.

« Attrape-moi si tu peux ! » La galette court si vite que le loup peut la retenir.

Et voilà qu'elle rencontre le loup.

Oscar : c'est un ours.

Maël : crie de sa grosse voix le loup.

Oscar : ah ! C'est un ours !

Maël : je vais te manger ! Non, dit la galette. Miam ! La galette court si vite que le loup peut la retenir.

Oscar : non, l'ours !

Maël : l'ours.

Maël : qu'elle peut la retenir.

Que l'ours peut la retenir.

Voilà qu'elle rencontre le malin renard. Galette, je vais te manger !

Silence.

Je vais te manger.

Silence.

Voilà que le malin re... dit bonjour à la galette.

La galette fière chante sa petite chanson. Et pendant ce temps, le renard s'approche, se rapproche, se rapproche.

Oscar : Oh mais arrête Céline !

Céline : pardon.

Maël : pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard. Et pendant ce temps, la galette chante sa petite chanson. Je suis la galette, la galette, je suis faite avec du beurre... RAM !

Le renard avait mangé la galette !

Céline : je peux faire ?

PE : bravo Maël !

Séance de rappel de récit en individuel du 7 février 2018 : Maël, *Chhht !*

PE : quelle histoire tu choisis de raconter ?

Maël : le géant.

PE : tu choisis l'histoire du géant mais c'est pas le titre de l'album.

Silence.

PE : le titre c'est *Chhht !*

Maël : chhht toi même (il s'agit de la première phrase du livre qui apparaît immédiatement après le titre, d'où la confusion).

PE : c'est juste *Chhht !* le titre. Vas-y.

Maël : tu vas bientôt pousser la porte d'un grand château d'un géant.

PE : hmmm. De quoi tu te souviens d'autre dans l'histoire ?

Silence.

PE : qu'est-ce qu'il se passe après dans l'histoire ?

Maël : il se passe que, que... Parle tout bas tu vas bientôt pousser la porte d'un géant.

PE : et pourquoi il faut parler tout bas alors ?

Maël : parce que y a le géant qui dort. Parle tout bas parce que ... Parle tout bas, la cha... Je sais plus.

PE : mais oui c'est bien Maël, c'est bien. Tu n'es pas obligé de tout dire hein. Il faut essayer de te souvenir de quoi ça parle, après c'est pas obligé de dire exactement les mêmes mots que dans le livre. Tu peux dire avec tes mots à toi. Donc tu dis qu'il faut pas réveiller le géant parce qu'il dort. Oui. Et est-ce que tu te souviens qui est-ce qu'on voit quand on ouvre le livre. Le chat tu as dit ?

Maël : oui.

PE : il y a qui encore ?

Maël : la poule.

PE : la poule.

Maël : la chatte

PE : la chatte.

Maël : le géant.

PE : le géant, on le voit oui.

Silence.

Et alors tu me dis qu'il ne faut pas réveiller le méchant, pourquoi il, euh... le géant. Pourquoi il ne faut pas réveiller le géant ?

Maël : parce que...

PE : hmmm et si on le réveille, qu'est-ce qu'il se passe ?

Maël : il se met debout.

PE : et alors il fait peur, il est gentil ?

Maël : il est pas gentil, il fait peur.

PE : et alors tu aimes ce livre toi ?

Maël : oui.

PE : et pourquoi tu aimes bien ce livre ?

Maël : parce qu'il fait peur. J'aime bien quand les livres ils font peur.

PE : tu aimes bien quand les livres font peur, d'accord. Est-ce que tu as fini Maël ?

Maël : oui.

PE : c'est bien.

**Première séance de rappel de récit avec utilisation de la boîte à raconter par les élèves :
1^{er} février 2018.**

Oscar : *Le Gros Chagrin*.

PE : tu commences par le début de l'histoire. C'es quoi le début ?

Silence

PE : au tout début de l'histoire, qu'est-ce que ça raconte ?

Silence

PE : alors qui sont les personnages ? Il faut les présenter.

Oscar : c'est celui-là (en désignant Camille sur l'illustration).

PE : comment elle s'appelle ?

Oscar : Camille.

PE : vas-y on t'écoute.

Oscar : c'est très...

Silence.

PE : alors tu as dit « Camille ». Qu'est-ce qui lui arrive à Camille ?

Oscar :

Bah, bah euh...

Alice : c'est un chagrin, c'est un chagrin.

Oscar : oui mais il faut prendre les deux du coup (il parles des personnages du gros chagrin présents dans les boîte à raconter : le petit chagrin et le gros chagrin).

PE : ah !

Alice c'est un chagrin.

Oscar : il faut prendre les deux.

PE : vas-y.

Maël : ça c'est un gros et après ça c'est un petit, ça c'est un gros.

Oscar : il est bizarre, il est bizarre le monstre.

Nous sommes interrompus par l'Atsem qui m'interpelle. Je dois lui répondre. Mais les élèves se dissipent et je reviens un peu plus tard vers eux, ils continuent de jouer avec les personnages de la boîte à raconter.

PE : Maël nous a dit déjà le titre. *Le Gros Chagrin*. Ensuite ?

Oscar : j'arrive pas trop à raconter moi. Il faut que je trouve. => L'élève ici a conscience de ses difficultés et parvient à les exprimer.

Lison : le papa.

PE : elle a dit Lison « le papa ». Tu veux commencer par le papa toi Lison ? Alors vas-y.

Lison : le papa il est méchant.

PE : le papa il est méchant ?

Autres élèves : Non !

Oscar : (en prenant le personnage du gros chagrin) c'est celui-là !

PE : c'est lui le méchant. Le papa il est gentil.

Oscar : attends faut que je prenne, faut que j'ait les deux hein.

Maël : bah moi le... Bah moi le...

Oscar : tu sais ce qu'on va faire ? On va faire ça, on va faire comme ça (il partage les personnages).

À ce moment je comprends que les élèves ont encore besoin de manipuler les personnages car l'affect liée à la nouveauté les empêche de raconter l'histoire. Je décide donc de mettre fin à la séance.

2^{ème} séance de rappel de récit avec boîte à raconter du 8 février 2018.

La boîte à raconter est en libre accès dans la classe et je constate qu'elle suscite beaucoup d'intérêt. Les élèves y sont nombreux et ils souhaitent tous manipuler les personnages. Or, je m'aperçois que les échanges sont intéressants car certains élèves tentent de raconter l'histoire.

PE : qu'est-ce que tu as dit ?

Maël : le papa il est gentil, il préparait des repas rigolos.

PE : ensuite, qu'est-ce que tu pourrais dire de plus toi, Eva ?

Eva : le méchant, eh bah, l'éléphant il tue.

PE : ah, il tue qui l'éléphant ?

Maël : il tue le monstre.

PE : mais c'est qui le monstre ?

Maël : c'est le gros chagrin.

Eva : c'est le gros chagrin.

PE : et il arrive où le gros chagrin ?

Simon : à la porte.

PE : à la porte d'où ?

Maël : de Camille.

PE : il arrive par la porte de Camille ?

Elèves : oui.

Simon : il vient dans la chambre de Camille.

PE : il vient dans la chambre de Camille, Simon ?

Simon : oui.

Alice : oui parce que... (Inaudible).

Simon : il donne un coup de pied.

Maël : non, il écrase.

PE : qui écrase ?

Maël : l'éléphant.

Les élèves commencent à s'agiter car ils souhaitent tous avoir accès à la boîte à raconter pour prendre un personnage.

Je mets fin à la séance.

3^{ème} séance de rappel de récit avec boîte à raconter : Maël individuellement. Le 16 mars 2018.

Lors de cette séance, Maël était volontaire pour raconter l'histoire du *Gros Chagrin* au reste de la classe en utilisant la boîte à raconter. Pour situer la séance, elle a eu lieu à la sortie de la sieste, les élèves étaient très calmes.

Maël : il était une fois une petite fille qui s'appelait Camille. Mais elle était pas tout seul, parce que y avait Kiki, son doudou. Le chagrin s'installait au bord du lit.

(Maël joue avec les marionnettes en même temps) : il tient pas trop le Chagrin.

Mais le papa racontait des blagues, faisait des rigolos repas mais le papa était un peu débordé. Le gros chagrin était entré dans la chambre de Camille ; il s'installa au bord du lit.

Sûrement ta maman t'oubliera, elle reviendra avec un nouveau bébé et elle va sûrement t'oublier.

Et l'éléphant sauta, sauta et essaya d'attraper le chagrin. Viens ici, viens ici, viens ici, viens ici ! Mais le Chagrin il était trop malin. Kiki essaya de sauter mais il y arrivera pas. Il essaya de s'accrocher...

Oscar : au « ustre » de la chambre.

PE : au lustre de la chambre, oui.

Maël : il essayait de sauver Camille. Sautait, sautait, sautait haut !

Viens, par ici, viens par ici, viens par ici ! Mais le chagrin était trop malin.

Oscar : mais pas deux fois !

PE : chut, c'est pas grave.

Maël : s'accrocha sur l'armoire et ... Sans truc il peut même tenir ! (Il parle de la pâte-à-fixe).

PE : ah oui tu as réussi à le faire tenir, super !

Maël : chut ! Ne l'écoute pas, écoute-moi plutôt Camille !

Silence : Maël joue avec les marionnettes et finit par perdre le fil.

PE : ne l'écoute pas, écoute-moi plutôt Camille ! Qui est-ce qui dit ça ?

Maël : le gros, le chagrin.

PE : pourquoi il dit ça ?

Maël : pour faire pleurer Camille.

Alice : parce que c'est un gros chagrin.

Viviane : parce qu'il est méchant.

PE : oui. Et qu'est-ce qu'il fait après Kiki après tu nous racontes Maël ?

Maël : eh bah, il l'attrape et il saute sur lui. Il l'écrase. Ça pèse énormément. On le reverra plus jamais ce chagrin !

PE : et qu'est-ce qu'il fait à la fin Kiki ? Qu'est qu'il dit à Camille ?

Maël : t'as envie de me faire un câlin ? Oui.

PE : tu as fini Maël ?

Maël : oui.

PE : bravo Maël, très bien, nous pouvons l'applaudir, il a fait un très beau travail !

Mots clés : compétences narratives, récit de vie, petite section de maternelle, littérature de jeunesse, boîte à raconter.

Résumé :

Le thème de l'écriture et plus particulièrement de la bonne écriture constitue un enjeu sociétal et politique dont les médias s'emparent afin de souligner toutes les problématiques qui y sont liées. En effet, si les jeunes générations écrivent de plus en plus avec le développement des outils numériques en général, la question de la norme demeure. Or, la recherche menée par Bruno Hubert, chercheur associé au CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes) et formateur à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) du Mans, tend à montrer que la question de la norme, véhiculée par le milieu scolaire, peut aussi instaurer une distance entre cet univers et celui de l'élève. Or, la prise en compte du vécu de l'élève peut constituer un levier dans cette dichotomie, permettant ainsi d'aborder la norme scripturale de façon plus personnelle et valorisante. La recherche dont il est question ici a pour objectif de s'inscrire dans cette pensée en montrant que le récit de vie, avant d'être abordé avec les élèves, doit succéder à la construction de compétences narratives précises et abouties qui permettront d'aborder l'écrit de manière sereine et ce, dès la petite section.

Abstract :

Writing and especially decent writing is a societal and political issue that the media seize to highlight all the difficulties that are related. Well, if younger generations are writing more and more with digital development, the question of the norm remains. Otherwise, the research conducted by Bruno Hubert, associated researcher at the CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes) and trainer at the ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) of Le Mans, tends to show that the question of the norm, conveyed by school environment can also establish a distance between this universe and pupil's. Indeed, taking into account the experience of the pupil can be a lever in this dichotomy. It's a way to study the scriptural norm in a more personal and rewarding way. The research illustrated here wants to show that before working on life story with pupils, we must start with the development of strong narrative skills which will enable to approach the writing universe with serenity as soon as possible.