



HAL
open science

Apprendre à raconter une histoire avec les marottes ou les images séquentielles au cycle 1

Anaïse Le Calvez

► **To cite this version:**

Anaïse Le Calvez. Apprendre à raconter une histoire avec les marottes ou les images séquentielles au cycle 1. Education. 2020. dumas-03128844

HAL Id: dumas-03128844

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03128844v1>

Submitted on 2 Feb 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Apprendre à raconter une histoire avec les marottes ou les images séquentielles au cycle 1

Présenté par Anaïse LE CALVEZ

Mémoire de M2 encadré par Laurence BUSON

Remerciements

Je tiens à remercier mon encadrante de mémoire, Laurence Buson, pour les conseils qu'elle m'a donnés et l'aide qu'elle m'a apportée tout au long de ce travail.

Je souhaite aussi remercier Laurence Hugonnard-Boulares, professeur des écoles à l'école Maurice Audin (Fontaine), de m'avoir accueilli dans sa classe et de m'avoir permis la mise en place de ce dispositif.

Je remercie les élèves pour leur motivation tout au long de la séquence et, sans qui, ce travail n'aurait pas été possible.

Je remercie ma famille, pour avoir relu mon mémoire et pour le soutien qu'elle m'a apporté.

Table des matières

Introduction	1
1 Etat de l'art	1
1.1 Partie 1 : Acquisition du langage oral	1
1.1.1 Développement de la syntaxe et du lexique	1
1.1.2 Travailler le lexique et la syntaxe : le rôle de l'adulte	2
1.1.3 Les inégalités face au langage, écarts et différences	3
1.2 Partie 2 : Enseigner le langage oral à l'école	4
1.2.1 La didactique de l'oral.....	4
1.2.2 Le langage oral dans les programmes de l'école maternelle.....	5
1.2.3 Modalités de travail pour enseigner l'oral efficacement	6
1.2.4 Langage oral et langage écrit : caractéristiques, complémentarités et différences	6
1.3 Partie 3 : La littérature de jeunesse	7
1.3.1 La littérature de jeunesse à l'école maternelle : objectifs, rôle, intérêts	7
1.3.2 Travailler avec des albums : conduites de travail efficaces	8
1.3.3 Développer les compétences langagières grâce aux albums de littérature de jeunesse	9
1.4 Raconter à l'école maternelle	10
1.4.1 Qu'est-ce que raconter ?.....	10
1.4.2 Les dispositifs pour raconter	11
2 Méthodologie	12
2.1 Participants	13
2.2 Déroulement et mise en œuvre matérielle.....	13
2.2.1 Déroulement : présentation de la séquence	13
2.2.2 Matériel utilisé pour la séquence.....	16
2.2.3 Recueil des données et matériel de recueil.....	17
2.3 Méthodologie d'analyse	18
3 Résultats et analyses.....	20

3.1 Première piste : décrire ou raconter.....	20
3.1.1 Syntaxe de l’oral ou de l’écrit	21
3.1.2 Retour sur l’hypothèse	23
3.2 Deuxième piste : différences de contenu entre les deux méthodes	23
3.2.1 moments "clés" et manière de raconter	24
3.2.2 Structure répétitive	25
3.2.3 Retour sur l’hypothèse	26
3.3 Troisième piste : rôle du PE, quantité de parole, modalités d’étayage	26
3.3.1 Rôle du PE et modalités d’étayage.....	26
3.3.2 Quantité de parole PE et élèves.....	27
3.3.3 Retour sur l’hypothèse	29
3.4 Quatrième piste : types de constructions syntaxiques.....	29
3.4.1 Evolution syntaxique.....	30
3.4.2 Retour sur l’hypothèse	32
Conclusion.....	32
Bibliographie.....	34
Annexes.....	36

Introduction

Je suis étudiante de M2B2 non titulaire, durant mon stage qui s'est déroulé de janvier à mars, j'ai mis en place mon dispositif dans une classe de moyenne et grande section à l'école maternelle Maurice Audin, à Fontaine.

Dans ce mémoire, j'ai choisi de travailler sur le langage. D'abord parce que le développement du langage chez l'enfant est un sujet qui m'intéresse et que je souhaitais approfondir. D'autre part, il a une place primordiale à l'école maternelle alors je voulais mettre en place un dispositif permettant de développer le langage des élèves. Pour cela, j'ai choisi de leur apprendre à raconter avec les images séquentielles ou avec les marottes un album de littérature de jeunesse *Le petit bonhomme de pain d'épice* de la collection Père Castor, album à structure répétitive.

J'ai souhaité utiliser les marottes car des recherches antérieures ont montré qu'elles favorisaient la prise de parole. Et, je voulais utiliser les images car elles permettraient le développement du récit et l'intégration de la chronologie de l'histoire. Les deux dispositifs permettent le développement langagier des élèves et une certaine appropriation de l'histoire. Je voulais voir les différences entre les deux méthodes. C'est pourquoi je me suis posée la question suivante : de quelle manière les élèves vont s'approprier l'histoire d'un album de littérature de jeunesse avec les images et avec les marottes et comment leur syntaxe va évoluer ?

Pour répondre à cette question, je propose une première partie théorique dans laquelle je me suis intéressée à l'acquisition du langage oral, à son enseignement à l'école, à l'intérêt de travailler le langage avec de la littérature de jeunesse mais aussi à la compétence narrative au cycle 1. En deuxième partie, je présente la méthodologie mise en œuvre pour mettre en place le dispositif et recueillir les données ainsi que ma méthodologie d'analyse de données. Enfin, en troisième partie, j'expose et j'analyse les résultats qui ont permis d'apporter des réponses à cette problématique.

1 Etat de l'art

1.1 Partie 1 : Acquisition du langage oral

1.1.1 Développement de la syntaxe et du lexique

Selon Florin (2016), l'enfant met environ 6 mois pour acquérir 50 premiers mots. Ce sont des noms pour la plupart, les catégories grammaticales se diversifient ensuite. Le vocabulaire augmente petit à petit jusqu'à 20 mois puis il y a une explosion lexicale, il évolue alors très vite jusqu'à 36 mois. Ce développement est lié à la catégorisation du monde (Florin, 2016). Quant au développement de la syntaxe, entre 18 et 24 mois, les enfants combinent deux mots. Florin

(2016) nous indique qu'à 2 ans ils combinent deux mots « avec rapport de sens » (2016 :47) souvent un déterminant et un nom. Florin (2016) précise qu'à 2 ans et demi, la structure de base, SN V SN (SVO) est acquise. Boisseau (2005) nous indique comment se développe la syntaxe et le lexique de la PS à la GS. A 3 ans, l'enfant fait des mots-phrases, des phrases de deux mots ou des phrases élémentaires (forme de base) avec Pronom + Gv ; présentatif +GN ; GN, Pronom GV. Il emploie les pronoms « je » et « tu » et quelques prépositions courantes (de, au, etc.). Il emploie le présent, le passé composé et futur aller. Dès 4 ans, il y a une complexification de la forme de base : addition de forme de base avec « parce que », « que », « pour + infinitif », « qui/ relatif ». Il emploie tous les pronoms sujets sauf « nous » et « vous » et de nouvelles propositions servant à situer. Au niveau du temps, il est nécessaire de favoriser l'émergence de l'imparfait, du plus que parfait et de « aller » dans l'imparfait. A 5 ans, le renforcement des formes complexes continue avec « pour que/pour + infinitif », « quand », « gérondif », « comme », questions indirectes. Il utilise tous les pronoms sujets et d'autres prépositions. Il est nécessaire de renforcer dans le récit l'alternance imparfait passé composé et favoriser l'émergence du conditionnel, futur simple et futur dans le futur (Boisseau, 2005).

Dès 26 mois il y a de plus en plus de verbes dans le lexique des enfants, dès 30 mois il y en a plus que des noms (MENESR, 2016 a). Comme pour les noms, ils acquièrent des verbes concrets au début puis de plus en plus abstrait. En fin de grande section, les élèves doivent être capable de produire la tournure de base de l'oral : sujet, verbe et objet avec le verbe comme élément central (MENESR, 2016 a). L'enseignant doit les amener à produire les différents types de phrases (déclaratives, impératives, exclamatives, interrogatives) puis les entraîner à utiliser des tournures plus complexes. En effet, ils doivent être capables de produire des phrases avec des subordonnées relatives, circonstancielles et complétives (MENESR, 2016 a).

D'après plusieurs sources, à 6 ans les enfants auraient acquis environ 2500 mots. (Boisseau, 2005 ; Florin, 2016 ; MENESR, 2016 a).

1.1.2 Travailler le lexique et la syntaxe : le rôle de l'adulte

En maternelle, l'enseignant va avoir pour mission d'inciter le développement d'un lexique de plus en plus élaboré ainsi que d'une syntaxe de plus en plus complexe.

En ce qui concerne la syntaxe, l'objectif de l'enseignant est : « -aider l'enfant à diversifier ses pronoms ; -l'aider à se construire un système de temps de plus en plus diversifié ; -l'encourager à complexifier sa syntaxe » (Boisseau, 2005 :18). Pour que les enfants produisent plus d'énoncés il faut faire des activités qui les intéresse et « promouvoir des situations « authentiques et variées » » (Boisseau, 2005 :19). Selon Boisseau (2005), pour favoriser le

développement du lexique, il faut privilégier des thèmes qui les intéressent et qui les font parler, par exemple : la nourriture, les animaux, la motricité en petite section, puis, d'autres thèmes supplémentaires en moyenne et grande section dans le but d'augmenter le stock lexical des élèves. Il est nécessaire de faire travailler les thèmes dans diverses situations d'apprentissage pour intégrer le vocabulaire et la syntaxe (Boisseau, 2005). La répétition est essentielle au bon développement lexical et syntaxique. Pour travailler le vocabulaire, il y a plusieurs dispositifs définis par Boisseau (2005) : les imagiers pour renforcer le vocabulaire et mettre en place les champs lexicaux, ainsi que les jeux, avec leur aspect ludique, ils permettent aux élèves d'acquérir le sens des mots et de mieux les mémoriser (jeu de Kim, loto, devinette, etc.).

Pour que les élèves acquièrent une syntaxe plus complexe l'enseignant doit varier ses modes de questionnement : il doit privilégier « des questions ouvertes », un « questionnement indirect », émettre des « hypothèses », faire des « contresens ou fausses déclarations » (MENESR, 2016 a : 25), il doit aussi solliciter l'opinion des élèves et les inciter à se justifier (MENESR, 2016 a). Pour travailler le langage de manière efficace, les interactions entre enfants et adultes sont essentielles. Selon Boisseau (2005), ce sont ces interactions qui vont permettre à l'enfant d'acquérir des structures syntaxiques de plus en plus complexes. Nous pouvons évoquer l'importance du feedback et des relances : les relances permettent d'aider les élèves pour produire un énoncé et permettent d'entretenir la conversation (Boisseau, 2005). Quant aux feedbacks, ils « permettent à l'enfant de vérifier qu'il a bien été compris de l'adulte, ce qui le motive à continuer son effort d'expression » (Boisseau, 2005 : 26). Pour Vitgosky, cité par Florin, l'adulte permet à l'enfant de faire progresser son langage. L'adulte doit l'aider pour développer connaissances, savoirs et savoirs faire. Progressivement, il le laissera être plus autonome (Florin, 2016).

1.1.3 Les inégalités face au langage, écarts et différences

Il y a des écarts importants entre enfants concernant le développement du langage. Des enfants vont beaucoup parler et bien, certains vont peu parler, d'autres ne vont pas parler du tout (Florin, 1985). Les différences peuvent avoir plusieurs origines. Elles peuvent provenir du développement cognitif de l'enfant ainsi que de l'environnement qui les entoure. En effet, « les usages du langage oral mis en œuvre dans le cadre de la vie quotidienne et/ou le contexte familial, hors de l'école ont une incidence considérable sur les prises de paroles, la posture et les conduites langagières de chaque enfant » (MENESR, 2015 c : 6).

Les enfants ayant des carences affectives et ceux ayant peu de stimulation de la part de leur entourage au niveau du langage rencontreront des difficultés dans leur développement langagier. D'après Bernstein, les enfants des milieux défavorisés ayant une culture éloignée de la culture scolaire et un mode de communication différent de celui de l'école vont rencontrer plus de difficultés que les enfants de milieux favorisés avec une culture et un mode de communication proche de l'école (Bernstein, dans Florin, 2016). D'après Boisseau (2005), il y a trois types de retards : les élèves dit mutiques qui ne veulent pas parler (raisons affectives) ; les « speed », actifs et agressifs, leur syntaxe est peu développée et ils articulent mal ; ceux qui parlent une autre langue chez eux. Ces écarts de langage se manifestent sur le plan syntaxique. Selon Boisseau (2005), la différence des énoncés est à analyser en observant les pronoms, les temps et les complexités utilisées : certains, à 5 ans, utilisent la phrase de base et un pronom appuyé avec toi ou moi ; d'autres ont acquis la plupart des pronoms et s'expriment avec des phrases complexes. Les écarts se manifestent aussi sur le plan lexical : variation quantitative et qualitative. Les résultats de ces écarts sont visibles dans les classes. Effectivement, d'après Florin (1985), la participation des élèves est inégale, il y a les grands parleurs qui participent beaucoup et les petits parleurs qui n'osent pas, ce qui augmente l'écart entre les élèves. Pour remédier à cela et réduire les écarts, le travail en groupe de langage est essentiel : cela permet à tous de participer (Boisseau, 2005 ; Florin, 1985). Selon Boisseau (2005) et Florin (1985), l'enseignant peut ainsi solliciter chaque élève, faire des relances et des feedbacks ce qui améliorera la qualité de leurs énoncés et augmentera le nombre de leurs productions.

1.2 Partie 2 : Enseigner le langage oral à l'école

1.2.1 La didactique de l'oral

Le langage oral possède des spécificités. D'après Boutet (2002), il n'est pas stable et varie selon plusieurs facteurs : le contexte, l'origine socioéconomique et culturelle, l'âge, la situation de communication, la zone géographique et l'époque. Or, à l'école, la variation est stigmatisée. En effet, une manière différente de parler qui s'éloigne de la norme prescrite est vue comme une faute (Boutet, 2002). Cette norme se rapproche de l'écrit. Cela va renforcer les inégalités car les élèves éloignés de la culture scolaire ont un langage ne correspondant pas à cette norme ce qui leur posera problème dans leurs apprentissages (Boutet, 2002). C'est pourquoi, l'enseignement du langage oral est important. Suivant Garcia-Debanc et Delcambre (2001), les enjeux sont sociaux et citoyens. Cet enseignement participera à la réduction des inégalités et permettra aux élèves de devenir des citoyens éclairés. Cependant, il y a de nombreux obstacles

pour enseigner l'oral. D'une part, selon Garcia-Debanc et Delcambre (2001), il est difficile de le prendre comme objet d'apprentissage étant donné son omniprésence dans tous les domaines. D'autre part, il est marqué par les variations (Boutet, 2002). De plus, il est difficile de l'évaluer car il faut du temps et du matériel c'est-à-dire des caméras et des enregistreurs pour filmer et pour enregistrer, puis il faut retranscrire et analyser les productions (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001).

1.2.2 Le langage oral dans les programmes de l'école maternelle

D'après les programmes de l'école maternelle, le langage « permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir » (MENESR, 2015 a : 6).

Le langage est présent dans tous les domaines d'apprentissage et plus largement dans la vie quotidienne. Il a une place primordiale à l'école maternelle, selon Brigaudiot (2015) le programme de 2015 « réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous » (Brigaudiot, 2015 : 4) c'est pourquoi « la stimulation et la structuration du langage oral » (Brigaudiot, 2015 : 4) est un des objectifs prioritaires à l'école maternelle.

D'après les programmes, le rôle de l'enseignant est d'étayer les élèves dans leurs énoncés en les reprenant, en les aidant à utiliser des tournures plus complexes. Il adapte son rythme aux élèves en s'exprimant plus lentement. Il doit faire attention à son langage car il est le modèle langagier, ses énoncés doivent être courts et construits avec une syntaxe correcte (MENESR, 2015 a). Il s'adapte en fonction du niveau des élèves et permet à tous de progresser afin que les élèves puissent s'exprimer en grand groupe. Trois objectifs en lien avec mon travail sont présentés dans les programmes : « Oser entrer en communication » : les élèves apprennent à communiquer avec les autres et tentent de se faire comprendre. Ils vont utiliser le langage pour exprimer et justifier un point de vue, répondre, questionner, faire une annonce, exprimer un besoin (MENESR, 2015 a) ; « Comprendre et apprendre » : ils vont comprendre et apprendre au travers des activités mis en place par l'enseignant et à travers ses discours (MENESR, 2015 a) ; « Échanger et réfléchir avec les autres » : lors d'activités langagières à plusieurs, les élèves vont échanger leurs idées, argumenter, expliquer, questionner et s'intéresser à ce que disent les autres, ces activités vont favoriser le développement du langage (MENESR, 2015 a). L'enseignant doit être bienveillant pour que les élèves osent participer et puissent progresser. Les attendus à la sortie de l'école maternelle en lien avec mon mémoire sont les suivants : « - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » ; « - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler

pour se faire mieux comprendre » ; « - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue » ; « - Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle » (MENESR, 2015 a : 11).

1.2.3 Modalités de travail pour enseigner l'oral efficacement

Le langage oral est travaillé dans des situations variées notamment pendant les situations de vie quotidienne et les situations d'apprentissage. Pour le travailler au mieux, il est nécessaire de travailler en groupe de langage. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les élèves dans leurs tâches langagières en étayant leurs propos par relances feedbacks, ainsi, la réitération de structures plus complexes leur permet de progresser (Boisseau, 2005). Brigaudiot (2015), précise ce qu'est un feedback efficace : le PE détermine s'il faut reprendre la forme de l'énoncé ou le contenu. Si c'est la forme, il faut faire un « feedback par contraste » ou un « feedback par focalisation » (Brigaudiot, 2015 : 60) c'est-à-dire que le PE doit reprendre l'énoncé en émettant la forme attendue en insistant sur les modifications ou bien reformuler l'énoncé en focalisant les termes qui posent problèmes (il les place au début de son énoncé). Si c'est le contenu, le PE utilise le « feedback par extension » (Brigaudiot, 2015 : 61), il reprend l'énoncé en ajoutant des informations ou se sert de la comparaison et de l'opposition pour construire la notion (Brigaudiot, 2015).

L'enseignant doit encourager les élèves pour qu'ils prennent confiance et qu'ils osent prendre la parole (Boisseau, 2005). Il est leur modèle langagier c'est pourquoi il doit prêter attention à son langage et l'adapter à leur niveau. En effet, selon Brigaudiot, « La qualité de l'oral des enfants vient des essais qu'ils font à partir du langage des adultes » (2015 : 26).

Les interactions avec les autres élèves sont elles aussi bénéfiques au bon développement du langage, c'est dans le travail en groupe que les élèves vont s'approprier les règles d'interactions : écoute, attention, prise de parole (MENESR, 2015 b).

1.2.4 Langage oral et langage écrit : caractéristiques, complémentarités et différences

L'oral et l'écrit sont souvent opposés mais malgré leurs spécificités ils sont complémentaires. A l'oral, il y a des variations au niveau de la syntaxe, du vocabulaire et de la phonétique. En effet, à l'oral, l'énoncé se construit autour du verbe alors qu'à l'écrit, la phrase se construit autour du nom ; le vocabulaire employé est moins précis à l'oral ; l'énoncé subit des réductions phonétiques contrairement à l'écrit ; à l'oral, il y a plus de mots grammaticaux que de mots lexicaux (MENESR, 2016 b). A l'oral, nous pouvons trouver des énoncés inachevés, le « ne »

de négation n'est pas toujours utilisé, « une thématization particulière très expressive avec des présentatifs (c'est Maëva qui parle), ou des reprises pronominales (le loup, il sort du bois), qui créent des effets expressifs plus intenses » (MENESR, 2016 b : 6). De plus, les éléments ne sont pas organisés de la même manière à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, la syntaxe orale n'est pas simple pour autant, elle est au contraire particulièrement complexe avec « des effets d'imbrication et de substitution des éléments que la structure en forme de liste fait bien apparaître » (MENESR, 2016 b : 6). Une telle syntaxe n'est pas acceptée à l'écrit qui présente une syntaxe plus compacte. D'après Cappeau (2017), du fait de ces caractéristiques, l'oral est déprécié face à l'écrit. Il est vu péjorativement contrairement à l'écrit modèle scolaire de référence, ce qui dévalorise certains élèves produisant un oral ne correspondant pas aux attentes. Cette opposition conduit à une stigmatisation de l'oral. En effet, certains enseignants ne vont pas accepter la variation à l'oral, ils souhaitent retrouver dans les productions orales des élèves certaines caractéristiques de la langue écrite. D'après Boutet, le but pour eux c'est « faire entrer les élèves dans un usage du français – le français scolaire- dont la norme de référence principale est l'écrit » (2002 : 173). En tant qu'enseignant, il est essentiel de changer cette vision de l'oral en connaissant ces spécificités. L'écrit et l'oral sont interdépendants, pour comprendre l'un, on a besoin de l'autre (MENESR, 2016 b). Les enfants apprennent à parler avant d'écrire et ce langage oral va les aider à apprendre le langage écrit.

1.3 Partie 3 : La littérature de jeunesse

1.3.1 La littérature de jeunesse à l'école maternelle : objectifs, rôle, intérêts

La littérature de jeunesse a une place essentielle à l'école notamment à l'école maternelle. Selon Pasa (2006), dès la maternelle, elle participe à la construction d'une culture littéraire (personnages, genres, stéréotypes, etc.) ainsi qu'au développement de l'imagination et de l'imaginaire, et elle favorise le développement affectif. De plus, la littérature de jeunesse est un moyen pour les élèves d'apprendre à se connaître et à connaître les autres, elle participe à la découverte du monde et apprend aux enfants à réfléchir sur ce qu'ils vivent au quotidien, elle peut leur apporter des réponses aux problèmes qu'ils rencontrent. Sur le plan cognitif, elle favorise le développement d'activités diverses comme « comprendre, interpréter, saisir l'essentiel et l'implicite d'un texte, traiter et hiérarchiser les informations » (MENESR, 2015 b : 12).

Tous les élèves ne sont pas égaux face à la découverte de la littérature de jeunesse. Effectivement, « pour des raisons économiques, culturelles et sociales, les enfants n'entrent pas

dans les classes d'école maternelle avec les mêmes connaissances, représentations et usages de la littérature de jeunesse » (MENESR, 2017 a : 1). D'où la nécessité de construire une culture littéraire commune à tous dans le but de réduire les inégalités. Elle se bâtit à travers les personnages, les genres, les stéréotypes, les auteurs, etc. Un des objectifs est de construire un comportement de lecteur en familiarisant les élèves avec l'objet livre et en leur faisant prendre des habitudes de lecteurs. Accompagné par l'enseignant, tous les élèves prendront alors l'habitude d'écouter les histoires, de questionner le contenu, de discuter sur les lectures et se familiariseront avec différentes sortes de livres. Le livre va alors susciter l'intérêt des élèves, il va entrer dans le quotidien de tous les enfants (MENESR, 2017 a).

1.3.2 Travailler avec des albums : conduites de travail efficaces

Travailler avec des albums répond à un des objectifs du programme de maternelle en lien avec mon mémoire : « écouter de l'écrit et comprendre » (MENESR, 2015 a : 9). Les conditions de travail doivent être favorables pour envisager un travail efficace sur les albums. Pour cela, il est nécessaire de bien choisir l'album en prenant en compte l'intérêt que les élèves vont porter à celui-ci : « pour impliquer les enfants, on peut privilégier des ouvrages contenant des personnages bien identifiables qui peuvent être anthropomorphisés sous des formes animales attachantes » (MENESR, 2017 a : 2). Il est aussi intéressant de travailler en petit groupe pour les activités de lecture. Les espaces doivent être bien aménagés, agréables et confortables. C'est dans ces espaces que les élèves vont se familiariser avec l'objet livre. Une relecture régulière des livres est requise pour favoriser l'intérêt des élèves. Un espace doit être prévu pour apprendre à raconter avec des objets tels que la boîte à raconter, les marottes, les illustrations et d'autres objets permettant de s'entraîner à raconter (MENESR, 2017 a). Des lectures quotidiennes sont à envisager pour construire la compétence de lecteur ainsi que des contages réguliers pour construire la culture littéraire et s'entraîner à comprendre une histoire simplement avec le texte entendu (MENESR, 2017 a). L'enseignant peut choisir diverses manières de faire découvrir l'histoire, il peut choisir de lire, de raconter ou de mettre en scène l'histoire en la théâtralisant avec des marottes. Quel qu'en soit son choix, la dramatisation est une clé pour la compréhension et l'intérêt des élèves. Il est préférable qu'il fasse découvrir intégralement l'histoire pour assurer la continuité narrative (MENESR, 2017 a).

Les activités sont variées : il peut s'agir d'activités centrées sur le personnage principal et les personnages secondaires, leurs caractères, émotions, actions et motivations ou bien d'activités sur la chronologie de l'histoire, le rapport texte-image, l'analyse de la couverture et des images ou encore des activités permettant d'apprendre à raconter avec des marottes ou des images

(MENESR, 2017 c). Par exemple, les élèves sont invités à se mettre à la place des personnages, on les fait repérer leurs motivations, leurs caractères, leurs pensées, leurs intentions, leurs émotions, leurs relations aux autres et leurs progressions dans le récit (MENESR, 2017 c). Les illustrations et cartes moments "clés" permettent de travailler l'enchaînement des événements et faire ressortir les moments "clés" (MENESR, 2017 c). Ces activités vont permettre aux élèves de faire face aux obstacles de compréhension : connaissances sur le monde, stéréotypes des personnages, inférences, intentions des personnages, continuité narrative, moments "clés", illustrations (MENESR, 2017 c).

Les activités de lecture partagées sont indispensables pour le développement langagier, culturel et social des élèves. Les lectures peuvent être à développement progressif ou intégrales, elles vont des images au texte, du texte aux images ou les deux peuvent être découverts en même temps. Le professeur questionnera les élèves sur celles-ci, il discutera de l'histoire avec les élèves et ils réfléchiront ensemble pour construire du sens (Terwagne et Vanesse, 2008).

1.3.3 Développer les compétences langagières grâce aux albums de littérature de jeunesse

Les albums de littérature de jeunesse favorisent le développement du langage, ils aident à la construction de la syntaxe et participent au développement lexical. La lecture des livres de littérature de jeunesse « permet aussi de créer des réseaux plus ou moins denses entre les mots qui sont, de multiples fois répétées par l'enseignant et repris par les enfants, à l'occasion des rappels de récits » (MENESR, 2016 a : 12). Pour intégrer et retenir le vocabulaire, plusieurs petits jeux peuvent être fait comme le jeu de Kim, jeux de mimes où les enfants miment les expressions et mots du livre, des lotos, ou encore des devinettes (Boisseau, 2005).

1.3.3.1 Les albums pour apprendre à parler

D'après Boisseau (2005), ce sont des albums qui visent la construction du langage oral, le langage est travaillé en production. Les phrases produites sont construites sur le modèle de base de l'oral (Pn GV GN), le vocabulaire est accessible et l'objectif est de développer les complexités dans la syntaxe orale des élèves (Boisseau, 2005). L'album est présenté aux enfants plusieurs fois, ils doivent ensuite restituer l'histoire grâce à des jeux type « recherche de la page » : les élèves doivent trouver la page décrite par les autres. (Boisseau, 2005 : 35). Pour raconter, le professeur s'éloigne du texte et le théâtralise. Suivant Boisseau (2005), ce type d'album améliore les compétences syntaxiques des élèves à l'oral, s'il est adapté au niveau des élèves (ni trop simple, ni trop compliqué). Boisseau (2005) conseille de prendre un album avec

des complexités comme « parce que », « pour + infinitif », « qui relatif » pour que les élèves les réutilisent dans leurs restitutions.

1.3.3.2 Les albums à structures répétitives

D'après Graff (2010), ce sont des albums avec un début et une fin bien définis et le reste du récit qui tourne en boucle narrativement avec la réitération de la même structure en randonnée. Le suspens tient aux rencontres du personnage principal. Les épisodes peuvent se substituer, le nombre de rencontres peut être modifié sans affecter l'histoire excepté certaines rencontres que l'on ne peut ni enlever, ni modifier (exemple : le renard dans *Le petit bonhomme de pain d'épice*). Graff (2010) nous présente les différentes formes : la « répétition par accumulation » : les personnages s'additionnent ou se retrouvent à la fin ; la « répétition par substitution » : le premier personnage chasse le second, etc., ce sont des récits en boucle ; la « répétition par suppression » : un groupe de personnages perd ses éléments un à un ; la « répétition par emboîtement » on peut parler aussi de « structure gigogne » (Olivier et Fanny Graff, 2010 : 79). Ils sont intéressants pour le développement de la syntaxe, pour mémoriser ce qu'il se passe dans l'histoire et pour anticiper la suite grâce à cette structure qui revient.

1.4 Raconter à l'école maternelle

1.4.1 Qu'est-ce que raconter ?

Conter est une activité qui « s'effectue dans des formes langagières orales, plus ou moins élaborées en fonction de l'âge des élèves, moins complexes à saisir. Le contage permet ainsi à l'enseignant de donner davantage d'éléments contextuels et, grâce à son expressivité, de révéler explicitement les états mentaux, les pensées, les buts des personnages » (MENESR, 2017 b : 11). Dès la moyenne section, l'enseignant après avoir raconté plusieurs fois l'histoire, peut apprendre aux enfants à raconter. Il va leur demander de raconter avec leurs mots tout ou une partie de l'histoire qu'ils ont entendu, il devra les aider dans cette tâche compliquée en les étayant notamment grâce aux connecteurs construisant la cohérence du récit (MENESR, 2017 c).

D'après Terwagne et Vanesse (2008), un récit doit être composé des éléments suivants : une situation de départ, une série d'événements et une complication perturbant la série d'événements. C'est grâce à ses péripéties que le récit avance, elles se suivent les unes les autres et chacune justifie la suivante (Olivier et Fanny Graff, 2010).

Il est essentiel de faire comprendre aux enfants que réciter, lire et raconter est différent. Réciter, c'est apprendre par cœur le texte et le répéter ; lire une histoire, c'est rester fidèle au texte ; raconter c'est reformuler l'histoire avec ces mots. Raconter nécessite d'être expressif en reproduisant les expressions des différents personnages, en mettant le ton : le récit doit être vivant. Il faut montrer aux enfants la manière de faire pour qu'ils comprennent la différence et qu'ils sachent raconter à leur tour. Pour leur apprendre à raconter, on peut utiliser des illustrations, des marottes, des marionnettes, l'expression théâtrale (MENESR, 2015 d). Plus l'enseignant demandera de raconter, plus leurs récits seront aboutis et cohérents, avec une syntaxe de plus en plus construite, et un lexique de plus en plus développé (Cèbe et Goigoux, 2018).

Pour que les élèves comprennent l'histoire racontée, il est nécessaire de les faire travailler à la fois sur les images et sur le texte : le texte raconte des choses qui ne se voient pas sur les images, et les images montrent des éléments qui ne sont pas présents dans le texte. Les deux sont complémentaires et essentiels à la compréhension des récits (MENESR, 2017 b). Pour travailler sur les images, Terwagne et Vanesse (2008) conseillent de travailler en trois temps : commencer par désigner les éléments de l'image, ensuite décrire les actions qu'ils voient dessus, enfin établir le lien entre les différentes images pour comprendre l'histoire.

A l'école maternelle, les élèves doivent être capable de comprendre les histoires, pouvoir les raconter en respectant l'ordre chronologique, être capable d'en produire une interprétation et les réadapter. Quand ils racontent, leur récit doit pouvoir être compris par les autres (MENESR, 2015 b). Ils doivent aussi être capable d'utiliser des marionnettes pour raconter l'histoire et la réadapter à l'aide de celles-ci. Les élèves, doivent utiliser comme modèle les énoncés de l'enseignant, pour essayer de produire des phrases de plus en plus complexes avec un vocabulaire de plus en plus étendu, précis et varié (MENESR, 2015 b). Pour atteindre cette compétence, l'enseignant devra aider les élèves à développer leur syntaxe et leur lexique en lien avec l'histoire, à comprendre l'implicite, à ordonner les événements chronologiquement pour comprendre la continuité narrative, à retenir les moments "clés" et à comprendre la personnalité des personnages principaux ainsi que leurs émotions pour les faire ressortir dans leurs récits (Cèbe et Goigoux, 2018 ; MENESR, 2015 b ; MENESR, 2017 c).

1.4.2 Les dispositifs pour raconter

Un enseignant peut utiliser diverses manières qui se complètent pour lire une histoire afin de présenter l'album. L'enseignant peut lire le texte et montrer les images simultanément pour maintenir l'attention des élèves ; il peut montrer les images avant de lire pour que les élèves

observent bien les images et qu'ils anticipent la suite ; il peut lire et montrer les images après pour que les élèves essayent de comprendre seulement avec le texte (MENESR, 2017 c). Il peut aussi faire un résumé de l'histoire avant la lecture et reformuler après pour une meilleure appropriation de l'histoire.

Pour raconter, il existe plusieurs dispositifs. L'enseignant peut proposer aux élèves de les faire jouer le scénario de l'histoire avec des marottes (MENESR, 2015 d). Il distribue les rôles et chacun joue son ou ses personnages, lui, peut faire la voix off les premières fois. Il est nécessaire de prendre en compte les actions, le caractère et les sentiments des personnages dans sa présentation (MENESR, 2015 d). En effet, « les marottes aident de nombreux enfants à comprendre le rôle qui leur est attribué et leur facilite la prise de parole derrière le personnage. » (MENESR, 2015 d : 22). Ces représentations favorisent la compréhension de l'histoire, en effet, les élèves s'approprient les personnages avec leurs sentiments et leurs caractères, les dialogues et les événements.

Le professeur peut faire raconter l'histoire avec les illustrations : chaque enfant à plusieurs images de l'histoire et raconte ce qu'il se passe sur son ou ses illustrations (MENESR, 2015 d). Le rapport texte/image a ici son importance car dans sa narration, on va intégrer des éléments qui sont visibles sur les images mais qui n'étaient pas dans le texte initial (MENESR, 2015 d). Le but sera d'explicitier pour raconter et faire ressortir la progression du récit d'une image à une autre, cela favorise la compréhension (Terwagne et Vanesse, 2008). Il est possible pour l'enseignant de faire raconter l'histoire avec les cartes des moments "clés". Elles sont placées au tableau dans l'ordre chronologique et les élèves racontent chacun une illustration jusqu'à la fin (MENESR, 2015 d). Cette activité peut servir d'entraînement au dispositif précédant.

Le dernier dispositif que je vais présenter est la boîte à raconter : elle contient tous les objets permettant de raconter l'histoire et de la comprendre. Par exemple les illustrations, les marottes, des cartes moments "clés", l'album, une maquette. L'enseignant l'utilise pour raconter et apprend aux enfants à s'en servir. Après avoir appris, ils peuvent l'utiliser seuls (MENESR, 2015 d). Raconter les histoires de différentes manières permet le développement des compétences syntaxiques et lexicales en plus de développer les compétences narratives et de compréhension (Cèbe et Goigoux, 2018).

2 Méthodologie

Pour répondre à la problématique suivante : de quelle manière les élèves vont s'approprier l'histoire d'un album de littérature de jeunesse avec les images et avec les marottes et comment leur syntaxe va évoluer ? J'ai mis en place une séquence autour d'un album de littérature

jeunesse qui va permettre aux élèves d'apprendre à raconter avec les marottes ou avec les images et de progresser sur le plan du langage notamment au niveau syntaxique. Cette séquence permettant de travailler le langage a été mise en place car il a une place primordiale à l'école notamment en maternelle. Je souhaitais accompagner les élèves dans leur développement langagier et les faire progresser. J'ai choisi de leur apprendre à raconter avec les marottes et les images en partant d'un livre de littérature de jeunesse pour favoriser la production langagière des élèves.

2.1 Participants

Le dispositif s'est déroulé dans une classe de moyenne section et grande section de 20 élèves : 12 grands et 8 moyens. Pour la mise en place du dispositif, j'ai constitué des groupes de langage. En effet, un des objectifs principaux du mémoire étant de les faire progresser sur le plan syntaxique, je voulais des groupes de langage homogènes. De plus, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les groupes de langage sont bénéfiques pour les élèves car chacun peut prendre la parole, contrairement au grand groupe où les petits parleurs n'osent pas parler, ainsi les petits groupes de langage permettent à chacun de progresser. J'ai fait 4 groupes de 5 élèves en mélangeant les moyens et les grands : deux groupes plus performants et deux groupes moins performants. Puis, à partir de la séance 4, j'ai choisi un groupe performant et un groupe moins performant pour leur apprendre à raconter avec les marottes et un groupe performant et moins performant pour leur apprendre à raconter avec les images (voir séquence).

Le groupe 1 images est constitué de Basile, Elena, Mélina, Théo et Rafaël. (Groupe moins performant). Le groupe 2 images est constitué de Loïc, Léonie, Amélie, Samuel et Rémi. (Groupe plus performant).

Le groupe 1 marottes est constitué de Zoé, Léa, Zahra, Eric, Igor. (Groupe moins performant). Le groupe 2 marottes est constitué de Yohan, Alexis, Jérémy, Félicie, Wilfried. (Groupe plus performant).

Dans chaque groupe les élèves ont un niveau de langage très homogène. Les élèves ont tous entre 4 ans et 5 ans. Les noms indiqués dans ce mémoire ne sont pas les noms des élèves, ils ont été modifiés.

2.2 Déroulement et mise en œuvre matérielle

2.2.1 Déroulement : présentation de la séquence

Titre de la séquence : apprendre à raconter *Le petit bonhomme de pain d'épice*

Discipline : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (L'oral)

Domaine(s) du socle : domaine 1 : les langages pour penser et communiquer : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral

Objectifs :

- Comprendre de l'écrit
- Échanger et réfléchir avec les autres
- Oser entrer en communication.
- Comprendre et apprendre

Attendus de fin de cycle :

- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit
- S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis
- Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

Séances	Objectifs principaux	Déroulement	Matériel
Séance 1 : découverte de l'album	Ecouter une histoire avec attention Emettre des hypothèses sur la suite de l'histoire	<u>Etape 1</u> : demander aux élèves de sortir les personnages du sac et les nommer. <u>Etape 2</u> : Faire décrire la 1 ^{ère} et 4 ^{ème} de couverture et les faire imaginer ce que peut raconter le livre. <u>Etape 3</u> : lecture jusqu'à la p 20. <u>Etape 4</u> : « Que se passe-t-il ensuite ? » et vérification avec le texte.	Album « Le petit bonhomme de pain d'épice » Marottes Sac
Séance 2 : chronologie, structure répétitive, personnages	Ecouter une histoire avec attention Ordonner les illustrations dans l'ordre chronologique Raconter avec ses mots Repérer la structure répétitive	<u>Etape 1</u> : raconter avec les images du livre <u>Etape 2</u> : faire ranger les images des moments clés dans l'ordre et leur faire raconter <u>Etape 3</u> : relire de la p 8(petit vieux) à la p13 : « que remarquez-vous ? Rappelez-moi la suite de l'histoire à l'aide de cette phrase qui revient ». <u>Etape 4</u> : faire ressortir le caractère du bonhomme et celui du renard	Album « Le petit bonhomme de pain d'épice » Illustrations
Séance 3 : initiation au récit Enregistrer	Raconter avec ses mots Raconter avec des images Retrouver une image correspondant au récit entendu	<u>Etape 1</u> : demander de raconter ce qu'il se passe sur les images ordonnées au tableau : « chacun de vous va me raconter deux images à la suite » <u>Etape 2</u> : les images sont au tableau, un élève raconte un épisode et les autres doivent retrouver l'image de l'épisode raconté. <u>Etape 3</u> : Mémoire : chaque joueur retourne deux images, si ce sont les mêmes il raconte l'épisode et gagne les deux images sinon il raconte les 2 épisodes et les replace.	Album « Le petit bonhomme de pain d'épice » Illustrations Mémoire Zoom
Séance 4 : raconter avec les illustrations et	Ecouter une histoire avec attention Lister et classer dans l'ordre	<u>Groupes images</u> : <u>étape 1</u> : raconter l'histoire avec les illustrations. <u>Etape 2</u> : rappel des poursuivants du bonhomme : les faire lister et ordonner sur la frise.	Album « Le petit bonhomme de pain d'épice »

les marottes (initiation)	d'apparition les personnages Observer la complémentarité texte et images Repérer les caractères des personnages	<u>Etape 3</u> : faire repérer les obstacles rencontrés par le bonhomme sur quelques images du livre. <u>Groupes marottes : étape 1</u> : raconter l'histoire avec les marottes. <u>Etape 2</u> : pareil que les groupes images. <u>Etape 3</u> : rappel du caractère du renard et du bonhomme et faire observer le caractère des autres personnages à l'aide des images	Frise pour ordonner les personnages Personnages Marottes Illustrations
Séance 5 : raconter avec les illustrations et les marottes (appropriation)	Ecouter une histoire avec attention Reformuler l'histoire avec ses mots Raconter avec des images Raconter avec des marottes Se rappeler des moments clés de l'histoire Repérer la structure répétitive	<u>Groupes images : étape 1</u> : raconter l'histoire avec les images. <u>Etape 2</u> : « chacun de vous va me raconter deux images à la suite jusqu'à la fin de l'histoire » <u>Etape 3</u> : donner à chacun 2/4 illustrations, les élèves racontent ce qu'il se passe dessus. <u>Groupes marottes : étape 1</u> : Faire rappeler aux élèves les scènes clés dans l'ordre et vérifier avec le livre. Rappeler la chanson et la phrase répétitive. <u>Etape 2</u> : distribuer les rôles et faire jouer l'histoire avec les marottes. <u>Etape 3</u> : rôle du narrateur : que dit-il ? à quoi sert-il ? à quel moment de la présentation intervient-il ?	Album « Le petit bonhomme de pain d'épice » Marottes Illustrations
Séance 6 : raconter avec les illustrations et les marottes (entraînement) Filmer et enregistrer	Ecouter une histoire avec attention Reformuler l'histoire avec ses mots Raconter avec des images Raconter avec des marottes	<u>Groupes images : étape 1</u> : donner 2 images à chacun et leur faire raconter ce qu'il s'y passe. <u>Etape 2</u> : redonner les illustrations de la séance 5 : « vous allez me raconter l'histoire avec vos images » <u>Etape 3</u> : répéter la présentation : « on va recommencer pour s'entraîner et je vais filmer, la prochaine fois, on regardera la vidéo pour voir ce qu'on peut améliorer » <u>Groupes marottes : étape 1</u> : raconter l'histoire avec les marottes. <u>Etape 2</u> : faire jouer l'histoire avec les marottes. <u>Etape 3</u> : pareil que les groupes images.	Album « Le petit bonhomme de pain d'épice » Marottes Illustrations Caméra et zoom Théâtre
Séance 7 : répétition	Raconter avec des images ou des marottes Reformuler une histoire avec ses mots Avoir un regard critique sur sa présentation pour l'améliorer	Pour tous les groupes : <u>Etape 1</u> : montrer la vidéo de leurs prestations : « que peut-on améliorer ? » <u>Etape 2</u> : faire rejouer les élèves avec les améliorations. <u>Etape 3</u> : répéter les présentations.	Album « Le petit bonhomme de pain d'épice » Théâtre Illustrations Marottes Vidéos des élèves

Séance 8 : spectacle Filmer	Reformuler une histoire avec ses mots Raconter avec des images ou avec des marottes	Par groupe, les élèves présentent leurs prestations devant d'autres élèves. Les présentations sont filmées.	Caméra et zoom Marottes Illustrations Théâtre
--	--	---	--

La séquence s'est déroulée entre janvier et mars, je mène une séance par semaine pour chaque groupe. Les séances durent environ 30 minutes.

Lors de la première séance, j'ai choisi de lire intégralement l'histoire pour permettre la continuité narrative. En séance 2, j'ai proposé aux élèves de travailler sur l'ordre chronologique des événements et le caractère des personnages pour une meilleure compréhension de l'histoire. En séance 3, je les ai initiés au récit, c'était une évaluation diagnostique pour me rendre compte de leur manière de raconter et de leurs constructions syntaxiques. Il y avait trois activités : lors de la première, chaque élève devait raconter deux images à la suite, la deuxième était le jeu du « recherche la page », les élèves devaient raconter une image et les autres devaient retrouver l'image, et la troisième était un jeu de memory que j'ai fabriqué avec les images clés du livre (cf. annexe n°4), ils devaient les raconter dès qu'ils les retournaient. Ces activités de narration à travers des « jeux » les a motivés. En séance 4, j'ai constitué mes groupes images et mes groupes marottes, l'objectif était de les initier aux dispositifs, de leur montrer comment raconter avec les images et avec les marottes et de leur rappeler les différents personnages de l'histoire et leur ordre d'apparition. Avec les groupes images, j'ai aussi travaillé la complémentarité texte/image et avec les groupes marottes, le caractère des différents personnages afin que les élèves se les approprient plus facilement. La séance 5 avait pour but, pour chacun des groupes, l'appropriation du dispositif en apprenant à raconter avec les images ou avec les marottes. En séance 6, l'objectif était d'entraîner les élèves en vue du spectacle, ils étaient très motivés par celui-ci. Il aurait dû avoir lieu en séance 8. J'ai fait le choix de filmer leurs présentations afin qu'ils les regardent lors de la prochaine séance et qu'ils les améliorent. Les élèves auraient pu se rendre compte de ce qui allait ou de ce qui n'allait pas, ils auraient eu un regard critique sur leurs présentations et auraient apporté les améliorations nécessaires. Ils auraient été complètement impliqués dans la conception du spectacle. Cependant, la séance 6 était finalement ma dernière séance, je n'ai pas pu terminer la séquence à cause de la crise sanitaire et l'arrêt du stage lié à celle-ci.

2.2.2 Matériel utilisé pour la séquence

2.2.2.1 Choix du support principal : l'album de littérature de jeunesse

Suivant Brigaudiot (2015), il y a plusieurs critères pour choisir un album : il faut que les personnages et les aventures intéressent les élèves et que la difficulté de l'album soit adaptée à leur niveau. Dans mon mémoire, j'ai fait le choix d'un album à structure répétitive, *Le bonhomme de pain d'épice* de la collection Père Castor (cf. annexe n°4), afin que les élèves s'approprient cette structure, qu'ils se rappellent plus facilement de l'histoire et qu'ils apprennent à anticiper la suite. L'histoire est la suivante « un biscuit de pain d'épice prend vie dans le four d'une petite vieille et tente de fuir divers poursuivants pour finir sa chevauchée entre les mâchoires d'un renard. » (Olivier et Fanny Graff, 2010 : 78). C'est une structure en randonnée par accumulation : chaque personnage rencontré se lance à la poursuite du bonhomme pour le manger. Certaines caractéristiques nous rappellent le conte notamment la formule « il était une fois », la morale à la fin, le déroulement avec situation initiale, péripéties, la rencontre avec le renard rusé qui mange le bonhomme (Olivier et Fanny Graff, 2010). Le renard rusé et le bonhomme arrogant et fier ont des personnalités intéressantes à faire ressortir.

2.2.2.2 Les marottes et les images

Les marottes des personnages (cf. annexe n°4) sont introduites lors de la 4^{ème} séance. Elles favorisent la prise de parole, les élèves se cachent derrière leurs personnages, ils se mettent à leur place et s'approprient leurs rôles, leurs parties de dialogues et leurs personnalités. Les élèves se sentent impliqués et motivés en manipulant les marottes, chacun joue son personnage et ils construisent ensemble l'histoire.

Les images séquentielles (cf. annexe n°4) sont introduites en séance 2 pour tous les élèves, pour travailler sur la chronologie et elles sont utilisées en séance 3 pour l'initiation au récit. Dès la séance 4, elles sont utilisées seulement dans les deux groupes images, elles favorisent la mémorisation et elles permettent aux élèves de développer leurs récits et de s'approprier la chronologie de l'histoire.

Les deux dispositifs permettent aux élèves de se détacher du support livre et grâce à eux les élèves comprennent la différence entre lire et raconter, pour raconter ils ne sont pas obligés de savoir lire. Ils aident tous les deux à la compréhension de l'histoire.

2.2.3 Recueil des données et matériel de recueil

Pour recueillir les données, j'ai utilisé un enregistreur numérique de type « Zoom » pour enregistrer les élèves puis, pour retranscrire leurs productions afin de les analyser ainsi qu'une caméra pour filmer leurs présentations en vue de les améliorer. J'ai enregistré les élèves lors de la séance 3 et de la séance 6 pour observer l'évolution au niveau de la syntaxe puis, pour

observer les différences qu'il y a entre les deux méthodes au niveau du contenu des discours des enfants, de mon étayage et de la syntaxe. J'ai retranscrit les 2 séances pour les 4 groupes, ça m'a permis d'avoir un corpus que j'ai pu analyser ensuite.

J'ai choisi d'enregistrer et de transcrire la séance 3 car elle représentait l'évaluation diagnostique, je voulais regarder comment les élèves racontaient à travers 3 activités et observer leurs constructions syntaxiques.

J'ai choisi la séance 6 (cf. annexe n°1), car les élèves avaient déjà fait la séance 4 et 5 où ils apprenaient à raconter en s'appropriant le matériel : les marottes ou les images selon les groupes, je voulais observer les différences entre les 2 méthodes. De plus, j'avais prévu de filmer cette séance pour que les élèves puissent améliorer leurs prestations en séance 7. J'ai filmé mais ma séquence a dû prendre fin en séance 6.

Avant l'interruption de mon stage, je souhaitais faire un enregistrement en fin de séquence après le spectacle, qui aurait dû se dérouler en séance 8, afin de comparer l'évolution des constructions syntaxiques depuis la séance 3 pour les groupes images et marottes et pour voir si selon les groupes il y'avait des différences dans leurs manières de raconter mais étant donné les circonstances ça n'a pas pu être fait. J'ai alors demandé aux parents de m'envoyer l'enregistrement de leurs enfants en train de raconter l'histoire à l'aide d'images que j'ai envoyées ou sans support. J'ai eu 5 enregistrements sur 20, uniquement des élèves qui étaient dans les groupes plus performants. J'ai aussi retranscrit ces enregistrements (cf. annexe n°2). Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le langage oral s'évalue à travers les enregistrements à divers moments de la séquence pour observer l'évolution. L'objectif étant de valider ou d'invalider les hypothèses de départ.

J'ai aussi construit un tableau syntaxique et de compétence narrative (cf. annexe n°3) pour observer la manière de raconter des élèves, la présence ou non de la structure répétitive et pour voir les constructions syntaxiques.

2.3 Méthodologie d'analyse

Pour analyser mes données, j'ai relu les retranscriptions de la séance 3 et de la séance 6 pour les quatre groupes : il en est sorti 4 pistes de réflexion, chacune correspondant à une hypothèse permettant de répondre à la problématique.

La première piste permet de rechercher avec quel dispositif les élèves sont plus dans la description ou dans la narration et avec lequel ils se rapprochent plus de la syntaxe de l'écrit. L'hypothèse est la suivante : plus on avance dans les séances, moins les élèves racontant avec

les images vont décrire et plus ils vont raconter en utilisant une syntaxe de plus en plus proche de l'écrit alors que les élèves avec les marottes vont rester dans une syntaxe de l'oral. Les indicateurs de validation sont l'utilisation d'une syntaxe de l'oral ou de l'écrit et les éléments de description ou de narration. Pour le premier indicateur, j'ai fait un tableau avec le nombre de dislocations et le nombre de passés simples produits par les élèves pour les deux séances et pour les 4 groupes. Plus les élèves utilisent des dislocations, et plus on peut considérer qu'ils sont dans une syntaxe de l'oral, plus ils utilisent de passés simples, et plus ils sont dans une syntaxe de l'écrit. J'ai aussi regardé les temps utilisés grâce au tableau syntaxique et de compétence narrative où j'ai relevé les différents temps utilisés par les élèves lors des séances 3 et 6 et de la production finale. Pour le deuxième indicateur, j'ai analysé les retranscriptions en observant les endroits où les élèves étaient dans la description d'images ou dans la narration puis je les ai relevés dans le tableau.

La deuxième piste porte sur le contenu du récit avec les deux méthodes. L'hypothèse est la suivante : avec les marottes, les élèves devraient ajouter plus d'éléments dans leurs discours qu'avec les images mais ils seraient plus dans l'imitation alors qu'avec les images, ils seraient plus dans la reformulation de l'histoire avec leurs mots et les éléments du texte. Les indicateurs de validation sont les moments "clés" et leur chronologie, les connecteurs et la structure répétitive. Pour vérifier le premier indicateur, j'ai relevé les différents moments "clés" de l'histoire puis, j'ai observé dans les retranscriptions de la séance 3 et de la séance 6 s'ils étaient tous présents ou non, dans chaque groupe, et lesquels étaient oubliés. Pour vérifier le deuxième indicateur, j'ai relevé dans le tableau syntaxique les connecteurs utilisés par les élèves lors des séances 3 et 6, ainsi que dans les productions finales pour observer lesquels étaient utilisés. Pour le troisième indicateur, j'ai relevé la structure répétitive dans le tableau syntaxique et de compétence narrative, pour observer quelles parties étaient retenues par les élèves lors des séances 3 et 6, et dans les productions finales. J'ai utilisé les retranscriptions des séances pour observer leurs manières de raconter, pour regarder s'ils étaient dans l'imitation ou dans la reformulation.

La troisième piste porte sur le rôle du PE, les modalités d'étayage et la quantité de parole. L'hypothèse est la suivante : le nombre de mots et de prises de parole du PE va de plus en plus diminuer en faveur des élèves et son étayage évoluera avec de plus en plus de questions ouvertes. Les indicateurs sont le nombre de prises de parole et le nombre de mots produits, les modalités d'étayage, et le rôle du PE. Pour le premier indicateur, j'ai fait un tableau dans lequel j'ai relevé le nombre de prises de parole et le nombre de mots des élèves et du PE lors de la

séance 3 et de la séance 6 pour chaque groupe, dans le but de regarder si ma quantité de parole diminue entre les deux séances et si celle des élèves augmente. Avec le tableau de la séance 6, je voulais aussi observer la différence entre la quantité de parole des groupes images et des groupes marottes. Pour le deuxième et le troisième indicateur, j'ai observé dans les retranscriptions des deux séances et pour chaque groupe, le type de questions que je posais, ouvertes ou fermées pour voir quelles étaient les modalités d'étayage, j'ai aussi regardé quel était mon rôle c'est-à-dire ce que je faisais pour accompagner les élèves pendant les séances (donner les consignes, faire des feedbacks, etc.).

La quatrième piste porte sur les constructions syntaxiques des énoncés avec les deux dispositifs. L'hypothèse est : avec les images, les énoncés des élèves devraient être de plus en plus longs et construits avec des propositions coordonnées et subordonnées, alors qu'avec les marottes, les élèves construiraient des énoncés avec des phrases simples et des enchaînements de phrases simples. Les indicateurs sont l'utilisation de mots-phrases, de phrases simples, de phrases avec propositions coordonnées, de phrases avec propositions subordonnées et les types de subordonnées utilisées par les élèves. J'ai relevé dans un tableau toutes ces occurrences utilisées lors de la séance 3 et de la séance 6, dans chaque groupe, pour observer l'évolution des constructions syntaxiques entre la séance 3 et 6, et pour comparer la différence entre les groupes marottes et images en séance 6. Dans le tableau syntaxique, le relevé des différentes propositions subordonnées utilisées par les élèves, m'a permis d'observer les types de propositions subordonnées les plus utilisées dans tel ou tel groupe.

3 Résultats et analyses

Cette partie va se consacrer à la présentation des résultats et à leurs analyses. Je vais les présenter à travers quatre pistes de réflexion, dans chacune de ses pistes il y a une hypothèse à valider ou non à l'aide de différents critères.

3.1 Première piste : décrire ou raconter

La première piste est la suivante : décrire ou raconter, lequel des deux dispositifs favorise l'un ou l'autre ? Avec lequel les élèves se rapprochent-ils plus d'une syntaxe de l'écrit ? cette piste va invalider ou non l'hypothèse suivante : plus on avance dans les séances, moins les élèves racontant avec les images vont décrire et plus ils vont raconter en utilisant une syntaxe de plus en plus proche de l'écrit alors que les élèves avec les marottes vont rester dans une syntaxe de l'oral. Les indicateurs pour l'invalider ou non sont l'utilisation d'une syntaxe de l'oral ou de l'écrit (temps utilisés, dislocations) et les éléments de description ou de narration.

3.1.1 Syntaxe de l'oral ou de l'écrit

Tableau 1 : syntaxe de l'oral ou de l'écrit S3 :

Séance 3	Gr 1	Gr2	GR3	Gr4
Nombre de dislocations	25	27	20	40
Nombre de verbes au passé simple	0	1	0	2

Dans le groupe 1, ils utilisent tous les dislocations, 25 en tout dans leurs énoncés. Mélina les utilise très souvent tout comme Rafaël, Basile se rapproche plus de l'écrit car il en produit moins et Elena mélange les deux dans ses énoncés. Théo fait souvent des énoncés très courts mais quand il produit des énoncés un peu plus longs, il les utilise. A ce stade, aucun n'utilise le passé simple.

Dans le groupe 2, ils utilisent tous les dislocations, 27 au total mais Jérémy et Yohan tendent plus à se rapprocher d'une syntaxe de l'écrit et en produisent moins que les autres. Félicie utilise presque systématiquement les dislocations, Wilfried et Alexis en utilisent aussi mais moins qu'elle et ils mélangent tous la syntaxe écrite et orale. Pour le passé simple, seulement Yohan en utilise un, les autres ne l'intègrent pas dans leurs énoncés.

Dans le groupe 3, il y a moins de dislocations, que les autres groupes, 20 en tout, car ils produisent des énoncés plus courts. Chacun utilise les dislocations, Zoé, Igor et Eric les utilise dans presque tous leurs énoncés. Quant à Zahra et Léa elles en utilisent un peu moins. Ils n'utilisent pas le passé simple.

Dans le groupe 4, l'utilisation des dislocations est à peu près équitable pour chaque élève du groupe, il y en a 40 au total. Ils en utilisent beaucoup. Le passé simple est utilisé une fois par Loïc et une fois par Samuel. Leurs énoncés sont très longs et ils mélangent souvent les deux syntaxes.

Dans chaque groupe, il y a l'utilisation des dislocations, elles sont plus fréquentes dans les groupes où les élèves produisent de longs énoncés, c'est aussi dans ces groupes que se trouvent les passés simples utilisés. Lors de cette séance, ils sont encore dans une syntaxe de l'oral, malgré certains énoncés qui mélangent les deux syntaxes.

Tableau 2 : syntaxe de l'oral ou de l'écrit S6 :

Séance 6	Gr 1 images	Gr2 images	GR1 marottes	Gr2 marottes
Nombre de dislocations	22	3	2	0
Nombre de verbes au passé simple	1	24	0	5

Dans le groupe 1 images, les élèves produisent beaucoup plus d'énoncés ce qui explique les nombreuses dislocations, on en compte 22, mais chacun en utilise moins qu'en séance 3 notamment Théo et Raphaël qui en produisent beaucoup moins. Basile utilise un verbe au passé simple.

Dans le groupe 2 images, les élèves produisent très peu de dislocations, ils utilisent de nombreux passés simples, ils sont entrés dans une syntaxe de l'écrit, ils sont dans la narration. Tous emploient le passé simple mais Samuel, Loïc et Léonie l'utilisent plus souvent.

D'après les résultats, les deux groupes images se rapprochent d'une syntaxe de l'écrit même si certains élèves continuent de mélanger les deux syntaxes. Il y a plus de passés simples notamment pour le groupe 2 qui en utilisent 24 et de moins en moins de dislocations seulement 3 pour ce groupe. Le groupe 1 utilise seulement 3 dislocations de moins, ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'ils produisent plus notamment des énoncés plus longs. Certains élèves continuent de mélanger les deux syntaxes.

Pour les groupes marottes 1 et 2, les élèves jouent avec les marottes ils sont dans du discours oral, à part Jérémy, le narrateur. Les groupes marottes n'utilisent presque aucune dislocation car ils sont dans le dialogue donc du discours direct, ils ne doivent pas transformer du discours direct en discours indirect mais l'inverse. Dans le groupe 1, il n'y a aucun passé simple pour la même raison. Dans le groupe 2, les seuls passés simples sont produits par Jérémy qui a en charge la narration. Jérémy est dans une syntaxe de l'écrit, il ne produit plus de dislocations. La diminution du nombre de dislocations dans le discours oral des élèves indique une reconstruction de leur langage oral.

Avec l'analyse de ses tableaux, nous avons observé une entrée dans la narration écrite pour les élèves des groupes images. En effet, en séance 3, le groupe 1 images décrivait seulement les images : « - Basile : le vieux il jette son arrosoir et il court » et le groupe 2 images commençait à reformuler alors qu'en séance 6, le groupe 1 image décrit beaucoup moins et entre dans la reformulation. Le groupe 2 images, lui, est dans la narration : « - Loïc : la petite vieille se disa qu'elle va faire un petit gâteau pour son petit vieux, ça c'est un pain d'épice et après elle faisait la pâte [...], elle le décore avec des sucres d'orge, après elle le met au four. Ensuite elle va se reposer. Après elle entendit un petit toc toc toc, après elle ouvrit le four après le petit pain d'épice s'enfuya du four ». Les temps utilisés, de plus en plus variés, relevés dans le tableau syntaxique, confirment l'entrée dans la narration écrite, notamment pour le groupe 2 images.

En séance 3, le groupe 2 images utilisait surtout le présent de narration et d'énonciation et le passé composé alors qu'en séance 6, même s'ils utilisent encore le présent et le passé composé, ils emploient tous plus de verbes au passé simple. Ils entrent de plus en plus dans la narration écrite quand ils racontent leurs images.

Pour les groupes marottes en séance 6, à part Jérémy (voix off), les élèves ne sont ni dans la description, ni dans la narration, chacun a son rôle et formule voire reformule leurs parties de discours. Ils utilisent surtout les temps qu'il y a dans les répliques : présent et impératif pour les poursuivants, futur, impératif et passé composé pour la structure répétitive. Zahra et Félicie qui jouent la grand-mère utilisent surtout le présent. Jérémy qui a en charge la narration utilise le présent d'énonciation pour introduire les dialogues et le présent de narration quand il raconte, il utilise aussi le passé simple, l'imparfait et le plus que parfait.

Dans les productions finales, ils sont tous dans la reformulation de l'histoire. Ils utilisent des temps variés et notamment des temps utilisés dans la narration écrite : passé simple, passé composé, imparfait, plus que parfait, présent de narration.

3.1.2 Retour sur l'hypothèse

L'hypothèse est validée. En effet, en séance 6, les élèves racontant avec les images ne décrivent plus les images, ils sont entrés dans la reformulation. Ils utilisent de plus en plus les temps de la narration écrite dont le passé simple. Les élèves racontant avec les marottes sont plus dans une syntaxe de l'oral : cela vient de la méthode, comme les élèves font parler les personnages de l'histoire, nous sommes dans le discours oral. Avec les marottes les élèves ne peuvent pas être dans la narration comme avec les images.

3.2 Deuxième piste : différences de contenu entre les deux méthodes

La deuxième piste est la suivante : marottes et images, quelles sont les différences entre les deux méthodes au niveau du contenu du récit des élèves ? L'hypothèse qui sera validée ou non par cette piste est la suivante : avec les marottes, les élèves devraient ajouter plus d'éléments dans leurs discours qu'avec les images mais ils seraient plus dans l'imitation alors qu'avec les images, ils seraient plus dans la reformulation de l'histoire avec leurs mots et les éléments du texte. Les indicateurs sont : la présence des moments "clés" et l'ordre chronologique de ceux-ci, les connecteurs utilisés pour les enchaîner, la structure répétitive. Je prendrais aussi en compte la manière qu'ont les élèves de raconter.

3.2.1 moments "clés" et manière de raconter

En séance 6, les deux groupes images ne sont plus dans la description des images, ils reformulent avec leurs mots et les éléments du texte. Le groupe 2 ajoute même des éléments et développe bien son passage de l'histoire. Pour les groupes marottes, chaque élève joue son rôle en tentant de s'appropriier son ou ses personnages et leurs parties de discours. A certains moments, ils reformulent les propos ou ils transforment en discours direct du discours indirect pour faire parler la grand-mère, le renard ou le bonhomme par exemple. A d'autres moments, ils vont imiter ce que j'ai fait lors de ma présentation. Dans le groupe 2, Jérémy se charge de la narration avec moi, il se sert du vocabulaire et d'expressions du texte pour raconter : « - *Jérémy : et il continue de courir suivi de la petite vieille et du petit vieux. Ensuite, il rencontre un chat gris perché sur une barrière* ». Le groupe 2 développe plus ses répliques.

Les moments "clés" et leur chronologie :

Dans l'album *Le petit bonhomme de pain d'épice* nous avons repéré 10 moments "clés" dont 5 identiques : la petite vieille prépare le bonhomme de pain d'épice pour le vieux ; elle ouvre le four alors le bonhomme de pain d'épice sort et part en courant ; le bonhomme passe devant le vieux qui jardine, il lui demande de s'arrêter mais le bonhomme poursuit sa course, il se moque et dit qu'il peut toujours courir, qu'il ne l'attrapera pas (la structure est répétée avec les autres personnages) ; le bonhomme est face à la rivière, il se demande comment traverser, alors le renard propose de l'aider ; le bonhomme accepte et monte sur la queue du renard, l'eau monte, il va sur son dos, sur sa tête puis sur son nez ; le renard mange le bonhomme.

Le groupe 1 images retrouve avec mon aide, presque tous les moments "clés" cités, dans l'ordre sans ajouter de détails. Ils ont eu des difficultés à se souvenir de ce qu'il se passe quand le bonhomme se retrouve face à la rivière. Mélina se rappelle : « - *Mélina : le renard il rencontre le bonhomme de pain d'épice après il lui dit : « monte sur mon dos. » / - PE : « monte sur ma queue. » / - Mélina : « monte sur ma queue je vais te faire traverser, monte sur mon dos si tu veux pas te faire mouiller* » ». Le groupe 2 images, se rappelle des différents moments "clés" cités ci-dessus dans l'ordre avec un peu d'étayage au début. Ils ajoutent des détails : « - *Léonie : elle le décore avec des rayures de toutes les couleurs pour faire son chapeau et des ronds en sucres d'orge pour fermer sa petite veste et une cerise pour faire sa bouche, elle le mise au four et elle va se reposer* ».

Pour le groupe 1 marottes, les principaux moments "clés" sont présents à travers les différents personnages sauf la fin où le renard mange le bonhomme car c'est dans ma partie narrative. Il y a peu de détails. Pour le groupe 2 marottes, tous les moments "clés" sont présents à travers le

jeu des personnages, Félicie ajoute des éléments mais en imitant ma présentation : « *Je regarde dans mon livre, je vais cuisiner du pain d'épice pour faire plaisir à mon petit vieux, je vais lui mettre un bonnet, deux yeux en raisin sec, une bouche en cerise, deux boutons en sucres d'orge et je le mets au four* ».

Pour les 2 groupes marottes, les élèves doivent transformer le discours indirect en discours direct : groupe 1 : « - Zahra : *Je travaille la pâte, je décore le bonhomme et je mets la pâte au four.* » ; « - Zahra : *Est-ce que c'est cuit ?* » ; « - Zoé : *comment je vais faire pour traverser ?* » ; « - Léa : *elle monte l'eau, monte sur mes oreilles pour pas te faire mouiller* ». Groupe 2 : « - Félicie : *qu'est-ce que je vais cuisiner ?* » ; « - Yohan : *comment est-ce que je vais traverser ? y'a pas de passerelle ni de bateau.* » ; « - Wilfried : *monte sur ma queue, je vais te faire traverser la rivière bien au sec.* »

Les éléments "clés" sont présents avec les deux dispositifs. Avec les marottes on voit l'histoire du point de vue des personnages et on insiste sur ce qui est dit, avec les images on voit l'histoire de l'extérieure.

Pour construire leurs récits, les élèves utilisent des connecteurs qui permettent d'enchaîner les différentes actions du récit de manière logique. Le groupe 1 images utilise quelques connecteurs alors que le groupe 2 images en utilise de nombreux (après, et, ensuite, puis, etc.). Les groupes images utilisent plus de connecteurs que les groupes marottes, excepté Jérémy pour la narration. On remarque avec les retranscriptions, que les élèves du groupe 2 images ajoutent plus d'éléments dans leurs récits que les élèves des groupes marottes. Ces derniers m'imitent plus en reprenant certaines de mes formulations.

Dans leurs productions finales, les élèves reformulent tous avec leurs mots et les éléments du texte, ils se servent de quelques éléments de mes présentations pour construire leurs récits. Ils respectent l'ordre chronologique des éléments et intègrent tous les éléments "clés" à leurs récits sauf Samuel (seulement le début), ils utilisent de nombreux connecteurs pour les lier. Les contenus pour les groupes marottes et images sont à peu près identiques cependant, les élèves ayant travaillé avec les marottes, posent plus de questions dans leurs récits et utilisent plus souvent le discours direct que les élèves qui ont travaillé avec les images.

3.2.2 Structure répétitive

La structure répétitive est en deux parties : la première partie est « *cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attraperas pas, (liste des personnages) ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus* » et la deuxième partie : « *et il continue de courir suivi par (liste des poursuivants)* ». Le groupe 1 images en séance 3 n'a pas intégré la structure. Mélina et Basile se rappelle du début,

avec mon aide, en séance 6. Le groupe 2 images se rappelle dès la séance 3 de la structure, Samuel et Léonie connaissent le début (sans la liste des personnages), Loïc a intégré la première partie. En séance 6, Samuel et Léonie ont intégré la première partie, Amélie et Loïc s'en rappelle avec étayage au début. Dans le groupe 1 marottes, Zahra se rappelle seule du début, Léa s'en rappelle avec mon aide et Zoé tente de la formuler : « *arrête-toi, arrête-toi tant que tu m'attrapes pas !* ». En séance 6, c'est Zoé qui a en charge la structure répétitive, elle connaît la première partie. Dans le groupe 2 marottes, en séance 3 à part Alexis, ils connaissent tous la première partie. En séance 6, Yohan a en charge la première partie de la structure répétitive, Jérémy la deuxième, ils connaissent tous les deux leurs parties complètement. Avec les groupes marottes, je n'ai pas pu vérifier si les élèves connaissaient tous leurs structures. Dans les productions finales, Léonie se rappelle du début, Amélie connaît la première partie, Jérémy l'intègre complètement et Alexis connaît un morceau de la première partie : « *tu m'attraperas pas !* » et la deuxième partie. A part Jérémy et Alexis, aucun n'a intégré la deuxième partie de la structure.

3.2.3 Retour sur l'hypothèse

L'hypothèse n'est pas totalement validée. En effet, les élèves jouant l'histoire avec les marottes semblent être plus dans l'imitation de ma présentation, ils transforment du récit en dialogue mais ajoutent moins d'éléments nouveaux que les groupes images. Les élèves racontant avec les images développent plus leurs récits, lient les événements avec de nombreux connecteurs et ajoutent des éléments nouveaux tout en reformulant avec des éléments du texte.

3.3 Troisième piste : rôle du PE, quantité de parole, modalités d'étayage

La troisième piste est la suivante : quelle est le rôle du PE ? Quelles sont ses modalités d'étayage dans les différentes séances en fonction des groupes ? Quelle est sa quantité de parole ? L'hypothèse est : le nombre de mots et de prises de parole du PE va de plus en plus diminuer en faveur des élèves et son étayage évoluera avec de plus en plus de questions ouvertes. Les indicateurs sont : le nombre de prises de parole et le nombre de mots, les modalités d'étayage (types de questions), le rôle du PE.

3.3.1 Rôle du PE et modalités d'étayage

Pendant les séances, je donne les consignes des activités, je fais un exemple pour modéliser, je valide « *oui c'est ça* » ou j'invalide les énoncés. Je corrige les élèves, je reprends les réponses et les reformule en faisant des phrases plus complètes pour que les élèves prennent exemple

dessus et qu'ils forment des phrases : « *oui le renard propose au bonhomme de monter sur sa tête parce que l'eau monte* ». Je les relance avec d'autres questions.

En séance 3, pour les groupes 1 marottes et 1 images, les questions posées pour étayer ne sont pas assez ouvertes, elles sont souvent du type : « *il rencontre qui ?* », « *il fuit qui ?* », ce qui amène les élèves à compléter simplement la phrase sans construire de phrase complète. Avec les groupes 2 images et 2 marottes, les questions sont plus ouvertes : « *qu'est ce qu'il se passe sur cette image ?* », « *que se passe t'il après ?* », « *raconte cette image* », cet étayage favorise la production langagière et les énoncés plus développés.

En séance 6, pour les groupes images, je favorise les questions ouvertes : « *que se passe-t-il ? avant ? après ?* » qui vont permettre aux élèves de développer leurs récits, il y a quelques questions fermées pour faire produire la structure répétitive : « *il dit quoi ?* ». Pour les groupes marottes, je fais la narration, relance les élèves et j'introduis les dialogues « *il dit :* », j'étaye pour que les élèves ajoutent des éléments à leurs discours et je les accompagne pour leur faire transformer des parties de récit en dialogue, j'insiste sur les actions des personnages : « *que fait-il ?* », « *que peut-elle dire ?* ». En séance 6, dans tous les groupes, ils ont besoin d'un plus grand étayage au début de la séance, moins après. Il est plus ouvert et moins présent qu'en séance 3. Avec les images, mon étayage insiste sur l'enchaînement des moments "clés" de l'histoire alors qu'avec les marottes il est porté sur les discours et actions des personnages.

3.3.2 Quantité de parole PE et élèves

Tableau 3 : quantité de parole élèves et PE séance 3

Séance 3	Gr 1	PE	Gr2	PE	GR3	PE	Gr4	PE
Nombre de prises de parole	67	78	54	61	70	78	49	56
Nombre de mots	632	1986	1081	1196	623	1889	1235	1184

Dans le groupe 1, il y a 67 prises de parole pour les élèves, 78 pour moi. Les élèves produisent 632 mots au total quant à moi j'en produis 1986. Cela signifie que d'une part, je produis beaucoup plus d'énoncés que les élèves et qu'ils sont beaucoup plus longs.

Dans le groupe 2, il y a 54 prises de parole pour les élèves, 61 pour moi. Les élèves produisent 1081 mots en tout contre 1196 pour moi. La différence entre nos nombres de mots est beaucoup moins importante dans ce groupe. Ils prennent moins la parole que dans le groupe 1 mais les énoncés sont beaucoup plus longs. Ils produisent tous entre 10 et 11 énoncés assez longs.

Dans le groupe 3, il y a 70 prises de parole pour les élèves, 78 pour moi et les élèves produisent 623 mots alors que j'en produis 1889. Comme pour le groupe 1, le nombre de mots produit par les élèves est trop peu important contrairement à mon nombre de mots. Tous les élèves de ce groupe produisent des énoncés très courts comme dans le groupe 1 et ils sont moins développés.

Dans le groupe 4, il y a 49 prises de parole pour les élèves, 56 pour moi et les élèves produisent 1235 mots quand j'en produis 1184. C'est le seul groupe qui produit plus de mots que moi. Comme dans le groupe 2, les élèves prennent moins la parole que dans les groupes 1 et 3 mais la part de la parole PE et élèves est plus équitable. Les énoncés sont très longs et construits. La longueur de leurs énoncés sont à peu près équitables, à part pour Rémi dont les énoncés sont plus courts mais plus fréquents.

Je produis moins d'énoncés et des énoncés moins longs avec les groupes 2 et 4, deux groupes performants, où mon étayage est souvent plus ouvert. Dans les deux autres groupes, ils ont besoin d'un étayage plus poussé, avec plus de questions, donc je produis plus. L'étayage ouvert permet aux élèves de produire de longs énoncés dans les groupes 2 et 4. L'objectif est de diminuer mon nombre de prises de parole et mon nombre de mots et d'augmenter le nombre de mots des élèves.

Tableau 4 : quantité de parole élèves et PE séance 6

Séance 6	Gr 1 images	PE	Gr2 images	PE	GR1 marottes	PE	Gr2 marottes	PE
Nombre de prises de parole	64	49	40	38	41	34	56	27
Nombre de mots	888	1695	1135	738	540	992	997	518

Dans le groupe 1 images, ils produisent 64 énoncés et 888 mots, quant à moi, je produis 49 énoncés et 1695 mots. Mon nombre de prises de parole et mon nombre de mots a baissé avec ce groupe par rapport à la séance 3 et le nombre de mots des élèves a augmenté. Leurs énoncés sont un peu plus longs et plus construits. Rafaël et Théo produisent plus d'énoncés mais la longueur de leurs énoncés est plus courte, Basile et Mélina produisent moins mais des énoncés plus longs. Elena était absente donc j'ai raconté ses images ce qui a fait augmenter mon nombre de mots.

Dans le groupe 2 images, ils produisent 40 énoncés et 1135 mots, quant à moi je produis 38 énoncés et 738 mots. Les élèves produisent beaucoup plus de mots que moi et presque autant d'énoncés. Il y a moins de prises de parole qu'en séance 3 mais elles sont longues et assez équitables, ils développent beaucoup leurs énoncés. L'étayage de plus en plus ouvert permet le développement de leurs énoncés.

Dans le groupe 1 marottes, ils produisent 41 énoncés et 540 mots et je produis 34 énoncés et 992 mots. Les élèves produisent moins de mots et ont moins de prises de parole qu'en séance 3. De plus, chacun dit sa ou ses répliques c'est ce qui détermine le nombre de prises de parole. Zahra, Zoé et Léa avaient les personnages qui parlaient le plus. J'étaye moins les élèves lors de cette séance, je me charge de la partie narrative et j'introduis les dialogues, c'est pourquoi mon nombre de mots a diminué et mon nombre d'énoncés aussi.

Dans le groupe 2 marottes, ils produisent 56 énoncés et 997 mots, je produis 27 énoncés et 518 mots. Cette séance est un peu plus courte que la séance 3. Les élèves produisent beaucoup plus d'énoncés et de mots que moi dû à un étayage encore plus ouvert : j'ai une partie de la narration et j'introduis là aussi les dialogues. Ils produisent moins de mots qu'avec les images mais la séance est plus courte. Jérémy produit beaucoup car il a en charge la partie narrative avec moi, Félicie produit de longs énoncés quand elle joue la grand-mère notamment, Wilfried qui a le rôle du renard produit des énoncés assez courts. Comme dans le groupe 1, La longueur des énoncés et le nombre de mots dépendent de la taille des répliques des élèves.

Dans tous les groupes, ma part de parole et mon nombre de mots a diminué par rapport à la séance 3, dû à un étayage de plus en plus ouvert laissant les élèves développer leurs parties de discours. Cependant, pour que les élèves produisent plus et pour favoriser le développement de leurs énoncés il vaut mieux opter pour la méthode « raconter avec les images ».

3.3.3 Retour sur l'hypothèse

L'hypothèse est validée. En effet, mon nombre de mots et de prises de parole diminue en faveur des élèves entre le début de la séquence et la fin et mon étayage est de plus en plus ouvert.

3.4 Quatrième piste : types de constructions syntaxiques

La quatrième piste est la suivante : les deux dispositifs permettent aux élèves de construire des énoncés plus complexes et de produire de moins en moins de mots phrases. Quels types de constructions syntaxiques sont employés pour l'un ? Et pour l'autre ? L'hypothèse est : avec les images, les énoncés des élèves devraient être de plus en plus longs et construits avec des propositions coordonnées et subordonnées, alors qu'avec les marottes, les élèves construiraient des énoncés avec des phrases simples et des enchainements de phrases simples. Les indicateurs sont : utilisation de mots-phrases, phrases simples, phrases avec propositions coordonnées, phrases avec propositions subordonnées, types de subordonnées.

3.4.1 Evolution syntaxique

Tableau 5 : constructions syntaxiques séance 3 :

Séance 3	Gr 1	Gr2	GR3	Gr4
Mots-phrases	17	0	14	3
Phrases simples	35	15	37	20
Phrases avec propositions coordonnées	15	39	12	52
Phrases avec propositions subordonnées	2	17	6	19

Dans le groupe 1, ils produisent beaucoup de mots-phrases (17). Mais au cours de la séance, ils produisent des énoncés un peu plus longs constitués de phrases simples (35) et de quelques propositions coordonnées (15). Une élève a produit les deux propositions subordonnées une infinitive introduite par "pour" et une complétive introduite par "pour que".

Dans le groupe 2, ils produisent de longs énoncés avec de nombreuses propositions coordonnées (39) intégrant souvent la structure répétitive puis, quelques phrases simples et enchaînements de phrases simples (15). Ils produisent plusieurs subordonnées (17) surtout des relatives, des infinitives et quelques complétives.

Dans le groupe 3, ils produisent de nombreuses phrases simples (37) et des mots-phrases (14). Mais au cours de la séance, ils produisent des énoncés avec des propositions coordonnées (12), puis quelques subordonnées relatives, complétives et infinitives (6).

Dans le groupe 4, ils produisent tous de longs énoncés avec des enchaînements de propositions coordonnées (52) et de nombreuses subordonnées (19) souvent des relatives, des infinitives et des complétives. Ils produisent aussi quelques phrases simples et des enchaînements de phrases simples (20).

D'après le tableau syntaxique, dans tous les groupes, les complétives les plus utilisées sont construites avec "pour que", "quand", "parce que", "que" ; les relatives les plus utilisées sont construites avec "qui" et "où" ; les infinitives utilisées sont construites avec "pour".

Tableau 6 : constructions syntaxiques séance 6 :

Séance 6	Gr 1 images	Gr2 images	GR1 marottes	Gr2 marottes
Mots-phrases	6	2	0	0
Phrases simples	44	25	29	54
Phrases avec propositions coordonnées	29	40	13	19
Phrases avec propositions subordonnées	3	8	3	6

Dans le groupe 1 images, ils produisent des énoncés plus longs constitués encore de très nombreuses phrases simples et d'enchaînements de phrases simples (44) mais aussi, de propositions coordonnées plus nombreuses (29), qu'en séance 3. Ils produisent très peu de phrases avec des propositions subordonnées (3) mais, une de plus qu'en séance 3, ce sont des infinitives construites avec "pour".

Dans le groupe 2 images, ils produisent toujours de très longs énoncés souvent construits avec des propositions coordonnées (40), mais moins qu'en séance 3. Ils produisent quelques subordonnées mais là aussi moins que lors de la séance 3 (8). Ce sont des complétives construites avec "pour que", "qui", "que", des infinitives construites avec "pour" et une relative construite avec "où".

Pour les groupes marottes, les énoncés dépendent des répliques des élèves. Certains des personnages produisent de nombreux énoncés et ils sont plus longs. D'autres, produisent moins et de courts énoncés. Les propositions subordonnées sont très peu utilisées par les élèves pour faire parler leurs personnages, il y a souvent des répliques systématiques tel qu'« arrête-toi » et la structure répétitive.

Dans le groupe 1 marottes, il n'y a plus de mots-phrases mais il y a de nombreuses phrases simples et quelques enchaînements de phrases simples, il y en a moins qu'en séance 3 (29). Ils produisent 13 propositions coordonnées, une de plus qu'en séance 3, 2 subordonnées infinitives construites avec "pour" et une relative construite avec "qui".

Dans le groupe 2 marottes, Jérémy produit la majorité des subordonnées ayant en charge la partie narrative. Il utilise plusieurs relatives qui se ressemblent et une complétive. Félicie produit une infinitive, c'est le personnage qui a le plus de liberté au niveau du dialogue car elle doit transformer le discours indirect en discours direct. Les propositions coordonnées sont moins nombreuses que pour les groupes avec les images (19), ils produisent de nombreuses phrases simples et enchainent les phrases simples (54).

Pour tous les groupes, en séance 6, le nombre de mots-phrases à beaucoup diminué et les énoncés sont plus longs. Même s'ils produisent plus de phrases simples qu'en séance 3, celles-ci s'enchainent les unes les autres et elles sont souvent dans un même énoncé.

3.4.2 Retour sur l'hypothèse

L'hypothèse est validée. En effet, la méthode avec les marottes entraîne les élèves à produire de nombreuses phrases simples qui s'enchaînent et très peu de propositions subordonnées (surtout des infinitives construites avec pour) alors que la méthode avec les images permet de complexifier la syntaxe, elle entraîne la production de longs énoncés construits avec plus de propositions coordonnées et de subordonnées relatives, complétives et infinitives.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de répondre à la problématique suivante : de quelle manière les élèves vont s'approprier l'histoire d'un album de littérature de jeunesse avec les images et avec les marottes et comment leur syntaxe va évoluer ? J'ai fait ressortir 4 hypothèses permettant de répondre à cette problématique, présentées dans les parties précédentes : la première hypothèse est validée, elle consistait à vérifier qu'au cours des séances les élèves des groupes images se détachaient de la description pour aller vers la narration en utilisant une syntaxe de l'écrit alors que les élèves des groupes marottes étaient plus dans le discours oral. La deuxième hypothèse est vérifiée en partie, en effet, les élèves racontant avec les marottes ont imité ma présentation mais en ajoutant moins d'éléments à leurs discours qu'avec les images. Avec les images, ils sont bien dans la reformulation. La troisième hypothèse est validée, elle portait sur mon étayage en tant qu'enseignante. Effectivement, ma quantité de parole diminue en faveur des élèves entre la séance 3 et la séance 6 dans les groupes marottes et images, et mon étayage est de plus en plus ouvert. La quatrième hypothèse est validée, avec les images, les élèves produisent des énoncés plus longs et construits avec des propositions subordonnées et coordonnées. Avec les marottes, les élèves produisent des énoncés plus courts avec des phrases simples et des enchaînements de phrases simples.

Chaque élève a progressé entre le début et la fin de la séquence au niveau du langage. Les élèves des groupes moins performants comme les élèves des groupes plus performants ont tous continué d'évoluer tout au long de la séquence.

Les recherches en lien avec le langage ont montré l'intérêt d'utiliser divers dispositifs pour permettre aux élèves de s'exprimer et développer leur langage. Nous avons pu voir dans la partie théorique que les marottes favorisent la prise de parole et mettent les élèves en confiance alors que les images favorisent la mémorisation, l'appropriation, le développement du récit et l'intégration de la chronologie de l'histoire. Ces observations sont vérifiées dans la partie résultats et analyses.

Ce travail a rencontré certaines limites :

- Je n'ai pas pu terminer le dispositif à cause de la crise sanitaire : il n'y a pas eu le spectacle tant attendu par les élèves, c'est en grande partie ce qui les motivait. Nous n'avons pas pu faire de retour sur les présentations filmées pour les améliorer. L'évaluation finale que j'avais initialement prévue pour comparer l'évolution de la manière de raconter des élèves et de la syntaxe entre les groupes n'a pas pu avoir lieu.

- Le fait que ce ne soit pas ma classe attirée, étant en M2B2, m'a fait obstacles pour plusieurs raisons : notamment concernant la mise en place de la séquence. Notre stage a commencé mi-janvier et s'est terminé précocement à la mi-mars, nous étions limités dans le temps et je n'ai donc pas pu concevoir les marottes et les images avec les élèves. De plus, je ne connaissais pas les élèves quand j'ai commencé à mettre en place le dispositif, c'était un obstacle supplémentaire pour adapter ma séquence aux différents groupes.

- Je n'ai pas laissé le matériel à disposition des élèves dans la classe.

Je vais proposer quelques remédiations à ce travail :

- Il faudrait choisir un autre livre avec plus de dialogues pour raconter avec les marottes pour les élèves qui ont plus de difficultés au niveau du langage, en effet, les élèves du groupe 1 marottes ont rencontré des difficultés pour transformer le récit en dialogue.

- Si je devais présenter à nouveau ce type de travail, je concevrais les marottes et les images avec les élèves pour les impliquer plus encore dans le dispositif. Je laisserais le memory, les marottes et les images en classe à leur disposition pour que les élèves s'approprient le matériel même hors des séances.

- Pour aller plus loin : il serait intéressant de concevoir une boîte à raconter avec tout le matériel fait avec les élèves (marottes, images, memory, on peut ajouter une maquette) en utilisant un autre livre de littérature de jeunesse par exemple *La grosse faim de p'tit bonhomme*, les trois premières séances seraient comme celles de la séquence puis à partir de la quatrième les élèves choisiraient comment ils souhaitent raconter l'histoire, ils utiliseraient plusieurs manières pour s'entraîner et choisiraient celle qu'ils préfèrent lors de l'évaluation sommative.

Finalement j'ai réalisé en mettant en place cette séquence que chacune des deux méthodes a ses spécificités, elles sont plutôt complémentaires et alterner entre l'une et l'autre permettrait aux élèves d'acquérir des compétences plus variées. L'implication et la motivation des élèves racontant avec les marottes les mettent de plus en plus en confiance, ils s'imprègnent chacun de leurs personnages, s'approprient leurs discours et osent prendre la parole. La méthode « raconter avec les images » permet la production de plus longs énoncés avec des constructions

syntaxiques variées, les élèves racontent en ajoutant des éléments et en se rapprochant d'une syntaxe de l'écrit.

Ce travail m'a permis d'approfondir mes connaissances sur le développement du langage chez l'enfant notamment au niveau syntaxique et il m'a permis d'observer les différentes manières de raconter des élèves. A travers la mise en place de ce dispositif, j'ai aussi pu me rendre compte des difficultés auxquels doit faire face un professeur des écoles et les solutions qu'il doit trouver pour pallier à celles-ci. Pour terminer, ce travail m'a donné des idées d'activités pour travailler le langage avec les élèves en cycle 1.

Bibliographie

*Boisseau, P. (2015). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

*Boutet, J. (2002). 'I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Revue Ville-Ecole-Integration Enjeux*, (n°130), p.163-177.

*Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

*Cappeau, P. (2017). La relation oral/ écrit : un rocher de Sisyphe ? Dans De Pietro, JF., Fisher, C. & Gagnon, R. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Collection recherche en didactique du français n°9. (P 199 à 219). Belgique : Presses universitaires de Namur.

*Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter La chasse au caribou*. Paris : Retz

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

*Florin, A., Braun-Lamesch, M. M., & Du Boucheron, G. B. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

*Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ?. Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), p.3-21.

*Graff, O., Graff, F. & Poslaniec, C. (2010). *Littérature et langage à l'école maternelle*. Tome 1. Outils pour les cycles 1 2 3. Lille : SCÉRÉN-CRDP Nord-Pas-de-Calais.

*Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015 a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 : L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. Repéré à : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

*Ministère de l'éducation nationale (2015 b). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Cadrage général*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/6/Ress_c1_langage_cadrage_45639_6.pdf

*Ministère de l'éducation nationale (2015 c). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires.* Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/5/Ress_c1_langage_oral1.1_456415.pdf

*Ministère de l'éducation nationale (2015 d). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Ressources pour la classe. Activités ritualisées.* Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf

*Ministère de l'éducation nationale (2016 a). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II. 1 - Lien oral-écrit Lexique et syntaxe.* Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_Lexique_et_syntaxe_569594.pdf

*Ministère de l'éducation nationale (2016 b). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II - Lien oral-écrit - Texte de cadrage.* Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oralecrit_cadrage_529183.pdf

*Ministère de l'éducation nationale (2017 a). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV.2 La littérature de jeunesse. Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires.* Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/9/Ress_c1_langage_litterature_pratiques_culturelles_-_copie_774769.pdf

*Ministère de l'éducation nationale (2017 b). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV - La littérature de jeunesse. Texte de cadrage.* Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

*Ministère de l'éducation nationale (2017 c). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV.3 La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement.* Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

*Pasa, L. (2006). La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°15. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

*Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle : lire, jouer, raconter des histoires.* Bruxelles : De Boeck Université.

Annexes

Annexe 1 : extraits de retranscriptions séance 6	1
Annexe 2 : extraits de productions finales	7
Annexe 3 : tableau de compétences syntaxiques et narratives	9
Annexe 4 : matériel utilisé lors de la séquence	10

Annexe 1 : extraits de retranscriptions séance 6

Groupe 1 : images

- PE : vous allez me raconter chacun deux images. Je commence : il était une fois dans une petite maison en haut d'une colline un petit vieux et une petite vieille, le petit vieux aimait jardiner et cultiver ses salades dans son jardin pendant que la petite vieille aimait cuisiner au chaud dans sa cuisine. A toi, Théo, tu racontes tes deux images.
- Théo : elle fait la pâte.
- PE : décris qu'est-ce qu'elle fait la vieille ?
- Théo : elle fait un bonhomme de pain d'épice
- PE : oui et elle fait le bonhomme pour qui ?
- Théo : elle le fait pour le papi
- PE : petit à petit apparait sous ses doigts habiles et agiles un bonhomme de pain d'épice qui sourit. Et ensuite qu'est-ce qu'elle fait Théo ?
- Théo : elle le met au four
- PE : avant de le mettre au four qu'est-ce qu'elle fait ?
- Théo : elle le décore avec un bonnet, avec des petites graines, ses yeux, une cerise et elle le met au four.
- PE : oui et elle le met au four puis va se reposer. Et ensuite Rafaël qu'est-ce qu'il se passe ?
- Rafaël : après il s'enfuit du four.
- PE : oui la vieille entend un bruit, elle va voir si le bonhomme est cuit et il en profite pour sortir par la porte du four. Ensuite il va où ?
- Rafaël : dehors
- PE : fais une phrase pour raconter cette image Rafaël.
- Rafaël : et après il s'enfuit il va dans le jardin.
- PE : il va dans le jardin et la Grand-mère qu'est-ce qu'elle dit ?
- Basile : elle dit : « arrête-toi, arrête-toi je vais te manger »
- PE : oui Basile elle lui dit de s'arrêter. A Mélina, après il se trouve où le bonhomme ? Raconte-nous ce qu'il se passe sur tes images.
- Mélina : il fait tomber l'arrosoir, après il part, il part à la recherche du bonhomme de pain d'épice
- PE : le vieux fait tomber son arrosoir, le bonhomme passe par la grille du jardin et le papi court après en lui disant quoi ?
- Mélina : « arrête-toi, arrête-toi, je vais te manger »
- PE : oui et le bonhomme lui répond quoi ?
- Mélina : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas »
- PE : oui c'est bien, ensuite Mélina qu'est-ce qu'il se passe sur l'image suivante ?
- Mélina : le bonhomme de pain d'épice il court et il rencontre le chat, après le chat il part à la recherche du bonhomme de pain d'épice et il dit « arrête-toi, arrête-toi » et le bonhomme dit « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ».
- PE : c'est bien Mélina le chat lui dit de s'arrêter et le bonhomme rigole et lui dit « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attraperas pas » et la suite c'était : « le petit vieux, la petite vieille ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus », vous vous rappelez c'est la petite phrase qui revient tout le temps. A toi Basile, raconte-nous ce qu'il se passe sur tes images ?
- Basile : le bonhomme est en train de courir.
- PE : oui c'est ça le bonhomme il court et il est suivi par qui ?
- Basile : par le chat, le vieux, la vieille mémé et le bonhomme de pain d'épice.
- PE : le bonhomme il est suivi par le vieux, la vieille, le chat gris. Ensuite qu'est-ce qu'il se passe ?
- Basile : il rencontra la jument
- PE : il rencontre la jument et que se passe-t-il ?
- Basile : elle dit « arrête-toi, arrête-toi je veux te manger »
- PE : la jument elle dit ça oui et le bonhomme il dit quoi ?
- Basile : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas »
- PE : oui il dit ça et « la petite vieille, le petit vieux, le chat gris ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus ». Ensuite le bonhomme reprend sa route poursuivit par le vieux, la vieille, le chat gris et la vieille jument. Ensuite Théo que se passe-t-il ?
- Théo : ils sont épuisés.
- PE : oui les poursuivants du bonhomme sont épuisés. Ensuite Rafaël ?
- Rafaël : et après l'eau et en fait le renard il se cache pour manger le pain d'épice.
- PE : ce n'est pas tout à fait ça, raconte ton image. Où est-ce qu'il se trouve le bonhomme ? il se trouve devant quoi ?
- Rafaël : derrière le buisson.
- Basile : une rivière.
- PE : oui le bonhomme se trouve face à la rivière et qu'est-ce qu'il se passe, c'est quoi son problème au bonhomme ? il est face à la rivière mais...
- Basile : il peut pas nager.

- PE : oui il ne peut pas traverser parce qu'il ne peut pas nager sinon il se noie et parce qu'il n'y a pas de pont ni de passerelle. Ensuite c'est à Mélina qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qui solutionne son problème ?

- Mélina : le renard il rencontre le bonhomme de pain d'épice, après il lui dit : « monte sur mon dos ».

- PE : monte sur ma queue.

- Mélina : « monte sur ma queue je vais te faire traverser, monte sur mon dos si tu veux pas te faire mouiller. »

- PE : oui il lui dit de monter sur sa queue pour lui faire traverser la rivière sans qu'il se mouille. C'est bien Mélina. A Basile, raconte-nous tes images. Qu'est-ce qu'il se passe après que le bonhomme soit monté sur la queue du renard ?

- Basile : après l'eau elle monte, après le renard il dit : « monte sur mon dos ».

- PE : l'eau monte donc le renard lui dit de monter sur son dos pour pas que le bonhomme se mouille.
(Fin de l'histoire) [...]. Je vais maintenant vous donner les images que vous raconterez lors du spectacle et on va s'entraîner. Je raconterais les images d'Elena qui est absente aujourd'hui. (Distribution des images aux élèves/ positionnement des élèves/ début de l'histoire). [...] Mélina qu'est-ce qu'il se passe après ? il va où le bonhomme ?

- Mélina : il va dans le jardin

- PE : il sort par la porte d'entrée et va dans le jardin et ensuite ?

- Mélina : et ensuite le vieux fait tomber son arrosoir et va à la recherche du bonhomme de pain d'épice.

- PE : le vieux fait tomber son arrosoir et part à la poursuite du bonhomme, que dit-il ?

- Mélina : « arrête-toi, arrête-toi je vais te manger »

- PE : c'est ça et le bonhomme qu'est-ce qu'il répond ?

- Mélina : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ».

- PE : oui c'est ça Mélina. Ensuite il se passe quoi ?

- Mélina : il rencontre le chat et après le chat part à la recherche du bonhomme de pain d'épice.

- PE : il rencontre le chat qui est perché sur une barrière et le chat lui dit quoi ?

- Mélina : il lui dit : « arrête-toi, arrête-toi je vais te manger » et le bonhomme il dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ».

- PE : « le petit vieux, la petite vieille ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus ». A toi Rafaël.

- Rafaël : et après le chat, le vieux et la vieille, ils courent, et le pain d'épice il dit : « attrape-moi, attrape-moi tant que t'en a pas »

- PE : non Rafaël ici le bonhomme est suivi par le vieux, la vieille et le chat gris, le bonhomme de pain d'épice continue sa course, suivi par le vieux, la vieille et le chat

- Rafaël : et après le pain d'épice il rencontre la vieille jument

- PE : il passe devant la vieille jument, elle dit quoi ?

- Rafaël : elle a dit : « arrête-toi, arrête-toi je vais te manger »

- PE : et le bonhomme il dit quoi ?

- Rafaël : « attrape-moi, attrape-moi ... (inaudible) tu m'attrapes pas ».

- PE : non, il dit « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille et le chat gris ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus », tu peux courir autant que tu voudras tu vas pas m'attraper. Ensuite il se passe quoi ?

- Rafaël : le bonhomme il court.

- PE : oui le bonhomme continue de courir suivi par qui ?

- Rafaël : de la vieille, du vieux, du chat et de la jument.

- PE : ensuite c'est à Théo. Qu'est-ce qu'il se passe après ?

- Théo : Ils sont épuisés.

- PE : Qui est épuisé ?

- Théo : le vieux, la mamie, le chat, le cheval.

- PE : oui ils sont tous épuisés parce qu'ils ont beaucoup couru. Ensuite il se passe quoi ?

- Théo : le pain d'épice, il a pas de bateau.

- PE : le pain d'épice il est face à quoi ?

- Théo : le pain d'épice il est face à une rivière.

- PE : et quel est son problème ? Comme tu as dit il n'y a pas de bateau et il n'a ni pont ni passerelle pour traverser alors il ne peut pas traverser. Qu'est-ce qui va l'aider ?

- Théo : il dit le renard monte sur ma queue.

- PE : pourquoi il lui dit ça ?

- Théo : pour te faire traverser la rivière.

- PE : il lui propose de monter sur lui pour lui faire traverser la rivière sans se mouiller. Le bonhomme accepte et monte sur la queue du renard. Après c'est à Basile.

- Basile : l'eau elle monte, le renard dit, il dit monte sur mon dos

- PE : alors le bonhomme monte sur le dos du renard et ensuite il lui dit :

- Basile : monte sur ma tête mais l'eau monte et il lui dit monte sur mon nez et il le mange.

- PE : maintenant je vais filmer et la prochaine fois on regardera la vidéo et on verra ce qu'on peut modifier dans votre présentation. [...] (début de l'histoire). Ensuite c'est à Théo.
- Théo : le bonhomme de pain d'épice il est à côté de la rivière.
- PE : il est face à cette rivière et qu'est-ce qu'il se passe ?
- Théo : il a pas de bateau, pas de pont, pour traverser.
- PE : et après qu'est-ce qu'il se passe ? il rencontre qui ?
- Théo : le renard
- PE : le renard surgit du buisson et le renard il lui dit quoi ?
- Théo : il lui dit est ce que tu peux traverser la rivière ?
- PE : c'est le renard qui lui dit « je peux te faire traverser la rivière si tu veux »
- Théo : et il monte sur sa queue.
- PE : il lui dit monte sur ma queue si tu veux, tu ne seras pas mouillé comme ça. Ensuite Basile.
- Basile : l'eau monte et le renard dit « monte sur mon dos », l'eau monte encore
- PE : alors il lui dit quoi ?
- Basile : monte sur ma tête, l'eau monte encore et il dit « monte sur mon nez » et le renard il le mange. [...]

Groupe 2 images :

- PE : pour commencer on va se rappeler l'histoire : je vais vous donner deux images à raconter à la suite, jusqu'à la fin de l'histoire, j'aurais aussi deux images à raconter. (Distribution des images + début de l'histoire) [...]. Léonie tu commences à raconter tes images.
- Léonie : un jour elle décida de faire un gâteau, un petit pain d'épice, elle fait la pâte et sous ses doigts agiles apparaissent bientôt un petit pain d'épice.
- PE : oui et ensuite qu'est-ce qu'elle fait ?
- Léonie : elle le décore avec des rayures de toutes les couleurs pour faire son chapeau et des ronds en sucre d'orges pour fermer sa petite veste et une cerise pour faire sa bouche, elle le mise au four et elle va se reposer.
- PE : oui c'est bien. A toi Samuel.
- Samuel : en fait, toc toc toc le bonhomme frappa à la porte du four et après la vieille alla ouvrir et après le bonhomme s'enfuisa et après il passa la porte et il va dans le jardin.
- PE : oui c'est ça elle entend tambouriner à la porte du four, va voir si le bonhomme est cuit et il en profite pour sortir et fuir dans le jardin. A toi Loïc.
- Loïc : après le petit vieux vit le petit bonhomme de pain d'épice, après le petit vieux lança son arrosoir et part à la poursuite du bonhomme.
- PE : oui et que dit le petit vieux ?
- Loïc : il dit « arrête-toi, je veux te manger »
- PE : oui et que répond le bonhomme ?
- Loïc : il dit « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attrap(e)ras pas ».
- PE : oui c'est bien et après qu'est-ce qu'il se passe ?
- Loïc : après il rencontra un chat sur une barrière après le chat disa « arrête-toi, arrête-toi j'ai envie de te manger » après le petit pain d'épice il lui disa « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attrap(e)ras pas ».
- PE : oui il lui dit ça et « le petit vieux, la petite vieille...
- Loïc : le petit vieux, la petite vieille ne m'ont pas eu, toi non plus tu ne m'attrap(e)ras pas.
- PE : oui c'est bien. A Amélie. Après avoir rencontré le chat que fait le bonhomme ?
- Amélie : il rencontre la jument.
- PE : sur ton image il ne rencontre pas la jument qu'est-ce qu'il fait ?
- Amélie : il court
- PE : il court et il est suivi par qui ?
- Amélie : par le chat, par le vieux, par la vieille.
- PE : Oui, le bonhomme continue de courir suivi par le vieux, la vieille et le chat gris. Ensuite qu'est-ce qu'il se passe après ?
- Amélie : il rencontre la jument et le petit bonhomme il dit « cours cours...
- PE : La jument qu'est-ce qu'elle dit ?
- Amélie : « arrête-toi, arrête-toi je veux te manger »
- PE : et le bonhomme lui dit quoi ?
- Amélie : « cours cours, autant que tu voudras tu ne m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille, le chat gris ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus »
- PE : c'est bien, à Rémi. Qu'est-ce qu'il se passe après ?
- Rémi : le bonhomme court suivi par le petit vieux, la petite vieille, le chat gris et la jument. Ils sont épuisés.
- PE : qui est épuisé ?
- Rémi : le chat, la vieille, le vieux, la jument.

- PE : Léonie c'est à toi.

- Léonie : il arriva près d'une rivière ou il y'avait plein de nénuphars et il vit un renard qui lui dit ... ;

- PE : attend, le renard n'arrive pas tout de suite, il est devant la rivière, qu'est-ce qu'il se passe ? Quel problème se pose ?

- Léonie : il ne peut pas passer comme il n'y a ni pont, ni passerelle et il vit un renard.

- PE : oui Léonie tu t'arrêtes là après c'est l'image de Samuel.

- Samuel : le renard sursaute du buisson et il lui dit monte sur ma queue.

- PE : oui il lui dit monte sur ma queue, pourquoi ?

- Samuel : pour qu'il traverse.

- PE : oui pour lui faire traverser la rivière au sec. A toi Loïc.

- Loïc : après il lui dit monte sur mon dos sinon tu vas te faire noyer et après l'eau commença à monter de plus en plus haut et après il lui dit monte sur ma tête mais il a même pas eu le temps de monter sur la tête.

- PE : oui l'eau monte de plus en plus et le renard lui dit de monter sur le dos puis la tête mais si, il monte bien sur sa tête. Après c'est à Amélie. Ensuite qu'est-ce qu'il se passe ?

- Amélie : l'eau monte, le renard lui dit : « si tu veux, monte sur mon nez » et après il saute sur le nez.

- Rémi : il n'a pas eu le temps de sauter sur le nez. « Vous croyez pas qui l'a mangé ».

- PE : il n'a pas eu le temps de sauter sur son nez puisqu'il l'a déjà mangé. La petite phrase de fin Rémi c'est « le pain d'épice n'est-il pas fait pour être mangé ? »

Maintenant on va s'entraîner pour le spectacle. Ce sont les images que vous aurez jusqu'au spectacle. Je vais vous filmer et la semaine prochaine on regardera votre présentation pour pouvoir l'améliorer. (Distribution des images + début) [...].

- Loïc : la petite vieille se disa qu'elle va faire un petit gâteau pour son petit vieux, ça c'est un pain d'épice et après elle fit la pâte après elle le met au four, elle le décore avec des sucres d'orge, après elle le met au four. Ensuite elle va se reposer. Après elle entendit un petit toc toc toc, après elle ouvrit le four après le petit pain d'épice s'enfuya du four

- PE : s'enfuit du four. Oui et ensuite ?

- Loïc : après il s'enfuit dans le jardin du petit vieux et la vieille essaye de le rattraper mais elle ne le rattrape pas.

- Léonie : ensuite, il s'échappe par la porte du jardin et le petit vieux laissa tomber son arrosoir, « arrête-toi, arrête-toi » cria le petit vieux.

- PE : et le bonhomme qu'est-ce qu'il dit ?

- Léonie : le bonhomme dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ». Il vit le chat sur la barrière, sur une barrière il dit : « arrête-toi, arrête-toi » dit le chat « je veux bien te manger » le bonhomme dit « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus. »

- PE : oui c'est bien, ensuite, le bonhomme court suivi par ?

- Léonie : il court suivi par la mamie, le petit vieux, le chat gris.

- PE : à toi Samuel.

- Samuel : après le petit bonhomme de pain d'épice rencontra la jument, elle lui dit « arrête-toi, arrête-toi je vais te manger, le petit bonhomme dit « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus »

- PE : et ensuite ?

- Samuel : il fuit la petite vieille, le petit vieux, la jument et le chat gris.

- PE : oui le bonhomme continue de courir suivi par la vieille, le vieux, le chat gris et la jument. Et ensuite ?

- Samuel : il rencontra un petit garçon et une petite fille, le petit garçon et la petite fille lui dirent : « arrête-toi, arrête-toi on veut te manger pour notre goûter, le petit bonhomme leur répond « tu n'auras pas de goûter, cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attraperas pas »

- PE : oui il dit : « courez, courez tant que vous voudrez, vous ne m'attraperez pas, le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la vieille jument ne m'ont pas eu, vous ne m'aurez pas non plus ». Et ensuite ?

- Samuel : le bonhomme court suivi par la vieille, le vieux, le chat gris, la vieille jument, le garçon, et la fille.

- PE : ensuite c'est à Rémi.

- Rémi : le petit pain d'épice rencontra la vache. La vache dit « arrête-toi, arrête-toi, je vais te manger » et le petit pain d'épice dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la jument, les enfants ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus ».

- PE : et ensuite, le bonhomme continue de courir suivi par

- Rémi : le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la jument, les enfants et la vache. Après, le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la jument, les enfants et la vache sont épuisés. A Amélie.

- Amélie : puis ensuite il, le petit bonhomme d'épice arriva à la rivière, il ne peut pas passer, y a pas de passerelle ni de pont.

- PE : oui il se demande comment il va pouvoir traverser. Ensuite que se passe-t-il ?

- Amélie : Ensuite, le renard sort du buisson, il dit : « si tu veux je peux t'amener là-bas »

- PE : oui il lui dit « si tu veux je peux te faire traverser la rivière bien au sec ».

- Amélie : et ensuite, le renard lui dit « monte sur ma queue si tu veux » il saute sur sa queue, l'eau monte, le renard dit : « tu peux sauter sur mon dos, il saute sur son dos.

- PE : oui et après l'eau ...
- Amélie : l'eau continue à monter, alors le renard lui dit : « saute sur ma tête si tu veux pas te noyer ».
- PE : c'est bien et ensuite ?
- Amélie : le petit bonhomme d'épice monte sur sa tête et puis ensuite l'eau monte, monte, alors le renard lui dit : « monte sur mon nez si tu veux » et puis il a même pas le temps de monter sur son nez, il le mangea.
- PE : « le pain d'épice n'est-il pas fait pour être mangé ? »

Groupe 1 marottes :

- PE : on va s'entraîner maintenant pour le spectacle, je vais vous filmer comme ça la semaine prochaine on regardera les présentations et on regardera comment les améliorer. (Début de l'histoire) [...]. Zahra à toi.
- Zahra : elle veut faire un pain d'épice.
- PE : et donc qu'est-ce que tu fais ?
- Zahra : je travaille la pâte, je décore le bonhomme et je mets la pâte au four.
- PE : oui et après tu peux dire quoi ? Qu'est-ce qu'elle fait la vieille après avoir mis la pâte au four ?
- Zahra : elle va se reposer.
- [...]
- PE : Zoé c'est à toi.
- Zoé : toc toc toc.
- PE : la grand-mère va ouvrir le four.
- Zahra : est-ce que c'est cuit ?
- PE : la grand-mère ouvre le four, le bonhomme s'enfuit. (Zoé fait fuir le bonhomme).
- Zahra : arrête-toi, arrête-toi, je veux te manger ! (La grand-mère court derrière le bonhomme).
- PE : le bonhomme continue de courir et va dans le jardin où il rencontre le petit vieux qui soigne ses salades. Igor c'est à toi.
- Igor : arrête-toi, arrête-toi, je veux te manger bonhomme de pain d'épice !
- PE : mais le bonhomme continue de courir.
- Zoé : cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas.
- PE : le bonhomme continue de courir suivi du petit vieux et de la petite vieille. Ensuite, le bonhomme rencontre un chat perché sur une barrière. Eric, qu'est-ce qu'il dit le chat ?
- Eric : arrête-toi, arrête-toi je veux te manger !
- PE : qu'est-ce qu'il dit le bonhomme Zoé ?
- Zoé : cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas, le vieux la vieille ne m'ont pas eu tu m'auras pas non plus.
- PE : et il continue de courir suivi par la vieille, le vieux, le chat. Ensuite de bonhomme rencontre une vieille jument qui broute de l'herbe dans son champ.
- Eric : arrête-toi, arrête-toi je vais te manger !
- Zoé : cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas, le vieux la vieille, le chat ne m'ont pas eu tu m'auras pas non plus.
- PE : le bonhomme continue de courir suivi par la vieille, le vieux, le chat, la jument mais au bout d'un moment ils sont fatigués de courir. Vous pouvez dire par exemple : « qu'est-ce qu'on est fatigué de courir derrière ce bonhomme ». C'est alors que le bonhomme se trouve face à une rivière, il n'y a ni pont, ni passerelle, le bonhomme se demande :
- Zoé : comment je vais faire pour traverser ?
- PE : un renard surgit du buisson. Il dit :
- Léa : vient dans ma queue.
- PE : monte sur ma queue. Pourquoi il lui dit ça ?
- Léa : pour lui faire traverser la rivière.
- PE : oui on continue. Le bonhomme accepte et monte sur la queue du renard.
- Léa : monte dans mon dos.
- PE : conseille le renard et le bonhomme monte sur son dos.
- Léa : elle monte l'eau, monte sur mes oreilles pour pas te faire mouiller.
- PE : dit le renard.
- Léa : monte sur mon nez.
- PE : et le bonhomme saute et le renard le mange. C'est la fin du bonhomme et aussi la fin de cette histoire. On va réessayer une fois. [...].
- Un matin la vieille veut faire plaisir au petit vieux parce que c'est son anniversaire, elle décide de lui faire un gâteau. Zahra à toi. Qu'est-ce qu'elle dit ?
- Zahra : elle dit : « je vais faire un pain d'épice »
- PE : elle décide de faire un pain d'épice.
- Zahra : elle fait la pâte, elle met la pâte au four, elle le décore, elle va se reposer.
- Zoé : toc toc toc
- Zahra : je vais voir si c'est cuit.

- PE : le bonhomme sort hors du four, il était cuit, il s'enfuit par la porte d'entrée.

- Zahra : arrête-toi, arrête-toi !

- Zoé : cours, cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas !

- PE : le bonhomme continue de courir et va dans le jardin où il rencontre le petit vieux qui soigne ses salades. Igor c'est à toi.

- Igor : arrête-toi, arrête-toi, je vais te manger !

- PE : le vieux laisse tomber son arrosoir et part à la poursuite du bonhomme. Le bonhomme dit :

- Zoé : cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! La vieille ne m'a pas eu tu m'auras pas non plus !

- PE : et le bonhomme continue de courir suivi par la vieille et le vieux. Ensuite le bonhomme rencontre un chat perché sur une barrière, le chat dit :

- Eric : arrête-toi, arrête-toi, je vais te manger.

- Zoé : cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! La vieille, le vieux, ne m'ont pas eu tu m'auras pas non plus !

- PE : et ils continuent de courir suivi par le vieux, la vieille et le chat gris. Après sur son chemin, le bonhomme rencontre une vieille jument qui broute tranquillement dans son champ. Elle dit :

- Eric : arrête-toi, je vais te manger !

- Zoé : cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! La vieille, le vieux, le chat ne m'ont pas eu tu m'auras pas non plus !

- PE : le petit vieux, la vieille, le chat gris, la vieille jument continue de courir derrière le bonhomme, au bout d'un moment ils sont épuisés. Soudain le bonhomme se trouve face à une rivière, il dit :

- Zoé : Comment je vais faire pour traverser ?

- Léa : moi je peux t'aider à traverser si tu veux parce que je veux pas te faire mouiller. Monte sur ma queue.

- PE : le bonhomme monte sur la queue du renard mais l'eau monte vite. Le renard dit :

- Léa : mets-toi dans mon dos. Il monte dans le dos.

- PE : l'eau continue de monter. Le renard dit :

- Léa : monte-toi dans ma tête. Il monte sur sa tête. Après mets-toi sur mon nez.

- PE : le bonhomme saute et n'a pas le temps d'atterrir sur le nez que le renard l'a déjà avalé. C'est la fin du bonhomme et aussi de cette histoire.

Séance 6 gr 2 marottes :

- PE : on va s'entraîner maintenant pour le spectacle, je vais vous filmer comme ça la semaine prochaine on regardera les présentations et on regardera comment les améliorer. [...]

- Félicie : qu'est-ce que je vais cuisiner ? Qu'est-ce que je pourrais bien cuisiner ? Je regarde dans mon livre, je vais cuisiner du pain d'épice pour faire plaisir à mon petit vieux, je vais lui mettre un bonnet, deux yeux en raisin sec, une bouche en cerise, deux boutons en sucres d'orge et je le mets au four.

- PE : ensuite elle va se reposer.

- Yohan : toc, toc, toc.

- Félicie : j'ouvre le four.

- PE : le bonhomme s'enfuit hors de la porte du four et il passe par la porte d'entrée. La vieille crie :

- Félicie : arrête-toi, arrête-toi !

- PE : le bonhomme continue de courir et va dans le jardin. Il rigole et dit :

- Yohan : cours, cours tant que tu voudras tu n(e) m'attraperas pas !

- Jérémy : il passe devant le petit vieux qui balance son arrosoir et part à la poursuite du bonhomme.

- Félicie : arrête-toi, arrête-toi je veux te manger !

- PE : le bonhomme rigole et dit :

- Yohan : cours, cours tant que tu voudras tu n(e) m'attraperas pas ! la petite vieille ne m'a pas eu tu ne m'auras pas non plus !

- Jérémy : et il continue de courir suivi de la petite vieille et du petit vieux. Ensuite il rencontre un chat gris perché sur une barrière.

- Yohan : arrête-toi, arrête-toi je vais te manger dit le chat gris. Cours, cours tant que tu voudras tu n(e) m'attraperas pas ! la petite vieille, le petit vieux ne m'ont pas eu tu m'auras pas non plus !

- Jérémy : et il continue de courir de plus belle suivi de la petite vieille, du petit vieux et du chat gris. Ensuite il rencontre une vieille jument dans un pré.

- Alexis : arrête-toi, arrête-toi, je veux te manger !

- PE : dit la jument, le bonhomme rigole et dit :

- Yohan : Cours, cours tant que tu voudras tu n(e) m'attraperas pas ! la petite vieille, le petit vieux, le chat gris ne m'ont pas eu tu m'auras pas non plus !

- Jérémy : et il continuera de courir de plus belle suivi de la petite vieille, du petit vieux, du chat gris et de la vieille jument. Ensuite il rencontre une vache noire et blanche qui rumine au soleil.

- PE : il passe devant la vache et elle dit quoi ? La vache elle dit :

- Alexis : arrête-toi, arrête-toi, je veux te manger !

- PE : le bonhomme dit en rigolant :

- Yohan : cours, cours tant que tu voudras tu n(e) m'attraperas pas ! la petite vieille, vieux, le chat gris, la jument ne m'ont pas eu tu m'auras pas non plus !

- Jérémy : et il continuera de courir de plus belle suivi de la petite vieille, du petit vieux, du chat gris, de la vieille jument et de la vache noire et blanche qui ruminait.

- PE : mais au bout d'un moment ils sont épuisés. Mais quelle fatigue de poursuivre le bonhomme !

- Jérémy : et soudain une rivière se dresse, le bonhomme ne sait pas comment traverser, il n'y a ni pont, ni passerelle. Un renard sort du buisson. Il lui dit :

- Wilfried : monte sur ma queue, je vais te faire traverser la rivière bien au sec.

- Jérémy : l'eau monte beaucoup de plus belle.

- PE : alors le renard dit :

- Wilfried : monte sur mon dos.

- Jérémy : l'eau continue de monter.

- PE : le renard dit :

- Wilfried : monte sur ma tête.

- Jérémy : et il monta sur la tête du renard. L'eau continue de monter. Le renard dit :

- Wilfried : monte sur mon nez.

- Jérémy : et le petit pain d'épice sauta sur le nez du renard mais il l'avait déjà avalé.

- PE : il voulait sauter sur le nez du renard mais il n'a pas eu le temps de tomber dessus que le renard l'avait déjà avalé. C'est la fin de cette histoire.

On va réessayer pour s'entraîner. [...] Un matin la vieille veut faire plaisir au petit vieux.

- Félicie : qu'est-ce que je pourrais bien cuisiner ?

- PE : c'était l'anniversaire du petit vieux, la vieille se demandait ce qu'elle pouvait lui faire pour lui faire plaisir.

- Félicie : je vais cuisiner un petit bonhomme de pain d'épice, je vais lui mettre un bonnet, deux yeux en raisons secs, et une bouche en cerise, des boutons en sucres d'orge et je le mets au four.

- PE : ensuite elle va se reposer. [...] mais au bout d'un moment ils sont épuisés. Ils n'en peuvent plus de courir après le bonhomme de pain d'épice.

- Jérémy : le bonhomme se retrouve face à une rivière, il n'y a ni pont, ni passerelle.

- Yohan : comment est-ce que je vais traverser ? y'a pas de passerelle ni de bateau.

- Jérémy : un renard surgit du buisson.

- Wilfried : monte sur ma queue, je vais te faire traverser la rivière bien au sec.

- Jérémy : l'eau monte de plus belle.

- PE : alors le renard dit :

- Wilfried : monte sur mon dos.

- Jérémy : l'eau continue de monter.

- PE : le renard dit :

- Wilfried : monte sur ma tête.

- Jérémy : et il monta sur la tête du renard. L'eau continue de monter. Le renard dit :

- Wilfried : monte sur mon nez.

- Jérémy : et le bonhomme saute mais le renard l'avait déjà avalé.

- PE : il voulait sauter sur le nez du renard mais il n'a pas eu le temps d'arriver car le renard l'avait déjà avalé. C'est la fin de cette histoire.

Annexe 2 : extraits de productions finales

Alexis (groupe 2 marottes) :

Il était une fois dans une petite maison, la vieille et le vieux vivaient ensemble et soudain la vieille a eu une idée, elle va faire un gâteau, un pain d'épice pour le petit vieux. Elle se met à cuisiner quand soudain quelqu'un tape à la porte du four, la vieille ouvra le four, le petit bonhomme de pain d'épice s'enfuit. « Arrête-toi, arrête-toi ! » dit la petite vieille, « je veux te manger ! », « tu m'attraperas pas ! » dit le bonhomme. Il rencontra le petit vieux : « arrête-toi, arrête-toi je veux te manger ! », « tu m'attraperas pas ! », dit le bonhomme, il continua de courir poursuivi de la vieille et du petit vieux, il s'enfuit à toute vitesse. Il rencontra le chat perché sur une barrière, le chat lui dit : « arrête-toi, arrête-toi, je veux te manger ! », « tu m'attraperas pas ! », dit le bonhomme, il continua de courir poursuivi de la vieille du petit vieux et du chat. Il rencontra la jument : « arrête-toi, arrête-toi, je veux te manger ! » dit la jument, « tu m'attraperas pas ! » dit le bonhomme, il continua de courir poursuivi du petit vieux, de la vieille, du chat gris et de la vieille jument. Ils en avaient marre de courir, ils se reposèrent et soudain le petit pain d'épice il a pas pu aller plus loin parce que y'avait une grande rivière et un renard surgit d'un buisson : « monte sur ma queue » dit le renard « tu vas être mouillé », il monte sur sa queue, l'eau monte, « monte sur mon dos si tu veux pas te faire mouiller », l'eau monte encore, « monte sur ma tête si tu veux pas te noyer » l'eau monte encore plus « et monte sur mon nez si tu veux pas te noyer » et hop le renard l'avait mangé déjà. Fin.

Jérémy (groupe 2 marottes) :

Il était une fois sur une colline, une vieille femme et un vieux, la vieille femme aimait cuisiner et le petit vieux aimait arroser ses salades. Aujourd'hui la grand-mère se disait : « qu'est-ce que je pourrais faire pour mon petit vieux ? » sous ses doigts elle fait un bonhomme de pain d'épice. Elle met deux petits sucres d'orge pour le bouton, deux cerises pour les yeux, une cerise pour la bouche et le bonnet en bonbon. Ensuite elle le met au four et elle vient s'asseoir dans son fauteuil. A la porte du four quelqu'un tambourinait : boum, boum, boum. La grand-mère va ouvrir la porte, le petit bonhomme de pain d'épice sort du four et s'enfuit il passe par la porte et il court dans le jardin. Le grand père dit : « arrête-toi, arrête-toi j'ai envie de te manger » mais il continuait de courir de plus belle. Sur une barrière perché un chat ronronnait au soleil, le chat lui dit : « arrête-toi, arrête-toi », le bonhomme dit : « cours, cours tant que tu voudras le petit vieux, la petite vieille ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus » et il continua de courir de plus belle suivi du petit vieux, de la petite vieille et du chat gris. Une vieille jument était au soleil, elle vu le pain d'épice passer et lui dit : « arrête-toi, arrête-toi je veux te manger », le bonhomme rigole et répond : « cours, cours tant que tu voudras, le petit vieux, la petite vieille et le chat gris m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus » et il continua de courir de plus belle suivi du petit vieux, de la petite vieille, du chat gris et de la vieille jument. Il s'arrêta devant une rivière, il n'avait pas de pont ni passerelle. Un renard est caché derrière un buisson il lui demande : « qu'est-ce qu'il y a, tu veux passer cette rivière ? Monte sur ma queue, tu passeras au sec » il monta sur sa queue ; et l'eau continuait de monter de plus belle, le renard lui dit : « monte sur mon dos », il monta sur son dos mais l'eau montait encore, il lui dit : « monte sur ma tête » et le bonhomme de pain d'épice monta sur sa tête. Après l'eau continua de monter, le renard lui dit : « monte sur mon nez » mais trop tard le renard l'avait mangé. C'était bien pour ça. Fin.

Léonie (groupe 2 images) :

Il était une fois une petite vieille et un petit vieux, ils vivaient tranquillement dans une maison. Soudain la vieille eu une idée pour son mari, elle lui fit un petit bonhomme de pain d'épice et soudain sous ces doigts agiles apparait un petit bonhomme de pain d'épice, il le mit au four et soudain on toqua à la porte du four. Toc, toc, toc, la vieille ouvra le four et le petit bonhomme s'échappa de la maison et sortit par la porte. « Arrête-toi, arrête-toi ! » cria la grand-mère mais le petit bonhomme avait déjà franchi la barrière du potager. « Arrête-toi, arrête-toi ! » cria le vieux, « criez tant que vous voudrez, vous m'attraperez jamais ! le petit bonhomme d'épice courait, courait sans jamais s'arrêter, il rencontra le chat. « Arrête-toi, arrête-toi ! » lui cria le chat mais le petit bonhomme d'épice rigolait et dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! », il rencontra la jument qui lui dit : « Arrête-toi, arrête-toi, je veux te goûter ! », « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! ». Il rencontra une jument qui ruminait tranquillement, la jument lui dit : « arrête-toi, arrête-toi, j'aimerais bien te manger ! », le petit bonhomme d'épice rigolait et dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! ». Et après ils étaient essoufflés quand le petit pain d'épice se retrouva face à la rivière, il n'y avait ni pont, ni passerelle pour y traverser alors un renard lui dit : « monte sur mon dos je vais te faire traverser la rivière au sec, monte sur mon dos pour commencer si tu ne veux pas être mouillé » alors il monta sur le dos du renard mais l'eau montait, montait. Il lui dit : « monte sur ma tête si tu ne veux pas être mouillé » alors il monta méfiant sur la tête du renard mais l'eau montait, montait de plus en plus haut, « monte sur mon nez » ricana le renard mais cram le renard l'avait déjà avalé. Mais le petit pain d'épice n'est pas fait pour être mangé ? Fin.

Amélie (groupe 2 images) :

Il était une fois la vieille, elle prépara une pâte et elle le mit au four, elle le décore, elle va se reposer. Le petit bonhomme de pain d'épice toque à la porte du four. La vieille dame alla ouvrir, le petit bonhomme de pain d'épice part du four. La vieille sort, court derrière le bonhomme et le vieux laisse tomber son arrosoir et il court après le bonhomme et le petit pain d'épice il dit « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! ». Et le petit bonhomme de pain d'épice rencontre le chat et le chat il dit : « attends-moi, attends-moi » alors le petit bonhomme en pain d'épice lui dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! le vieux, la vieille ne m'ont pas eu tu ne m'auras pas non plus ». Il rencontre la jument, la jument lui dit « attends-moi, attends-moi » alors le petit bonhomme en pain d'épice lui dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ! le vieux, la vieille, le chat gris ne m'ont pas eu toi aussi tu ne m'auras pas non plus ». Ensuite il rencontre un renard, il y a ni pont, ni passerelle alors le renard lui dit : « est ce que tu veux que je t'aide à traverser la rivière ? » alors il lui dit : « monte sur mon dos si tu veux », il monte sur son dos. L'eau monte de plus belle alors le renard lui dit : « monte sur ma tête » alors le petit bonhomme de pain d'épice monte sur sa tête, l'eau monte de plus belle alors le renard lui dit : « monte sur mon nez » et ensuite le petit bonhomme de pain d'épice monte sur son nez et puis le renard le mange. Est-ce que le petit bonhomme en pain d'épice n'est pas fait pour être mangé ? » Fin.

Annexe 3 : tableau de compétences syntaxiques et narratives

Compétences à développer	Séance 3	Séance 6	Production finale
Raconte quelques pages d'un album avec des images			
Raconte quelques pages d'un album avec des marottes			
Utilise la tournure de l'oral : SVO			
Utilise les pronoms personnels			
Utilise d'autres pronoms : ex : possessifs, etc.			
Utilise le passé composé, présent, futur aller, l'impératif			
Utilise le passé simple			
Utilise le futur ; le futur antérieur ; le futur dans le futur			
Utilise l'imparfait ; le plus-que-parfait ; futur aller dans l'imparfait			
Utilise le conditionnel			
Utilise des prépositions			
Utilise des adverbes : connecteurs			
Utilise des déterminants			
Utilise des conjonctions de coordination			
Utilise : parce que, que/infinitif, pour/ de/ a + infinitif			
Utilise : pour que, quand, si, comme			
Utilise : qui, si, ce que, où, comment (complétifs), etc.			
Utilise : que/qui/où relatifs			
Utilise la structure répétitive de l'histoire « cours, cours ... non plus », « et il continua de courir de plus belle, suivi de » liste de personnages			

Annexe 4 : matériel utilisé lors de la séquence



Album *Le petit bonhomme de pain d'épice*



Mémory



Images séquentielles extraits



Marottes

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Apprendre à raconter une histoire avec les marottes ou les images séquentielles au cycle 1

Auteur : Anaïse Le Calvez

Résumé : Le langage a une place primordiale à l'école maternelle, c'est pourquoi j'ai choisi d'axer mon travail sur le développement du langage oral dans ma classe de moyenne et grande section. Un des objectifs principaux de l'étude, était de développer le langage des élèves en leur apprenant à raconter avec des marottes ou avec des images séquentielles. Cet objectif m'a amené à construire une séquence avec pour support l'album *Le petit bonhomme de pain d'épice*. J'ai constitué 4 groupes de langage, deux groupes ont travaillé avec les marottes et les deux autres, avec les images. Le but de l'étude était de comparer les deux méthodes au niveau de la manière de raconter, du contenu du récit, du développement syntaxique et de l'étaillage apporté. Les résultats ont montré, que les élèves des groupes images se rapprochent plus d'une syntaxe de l'écrit et construisent des phrases plus complexes. Les élèves des groupes marottes sont dans une syntaxe orale, ils produisent et enchainent de nombreuses phrases simples. Finalement, tous les élèves ont progressé sur le plan du langage, mais différemment avec chacune des méthodes.

Mots clés : cycle 1, maternelle, didactique de l'oral, langage oral, développement syntaxique, album de littérature de jeunesse, compétence narrative, MS, GS

Abstract: Language is a cornerstone in preschool, therefore I decided to focus on the development of the spoken language in second and third year of preschool. One of the main goals of the study was to develop the pupils language skills by teaching them how to tell stories with puppets or images. This objective led me to build a sequence based on the volume *Le petit bonhomme de pain d'épice*. I formed 4 language groups, two of which worked with puppets and the other two with images. The goal is to compare the two methods in terms of ability to tell, story content, syntactic development and the scaffolding brought with. The results showed that the groups with the images are closer syntactically to the written language and that they built more complex sentences. The puppet groups however, use an oral syntax and are able to go on quickly using many simple sentences. Eventually, all pupils improved in terms of language skills but differently depending on the method.

Keywords : preschool, oral didactic, spoken language, syntactic development, children storybook, narrative skills