



HAL
open science

Améliorer les compétences syntaxiques en maternelle : exemple de la création d'un livre audio dans une classe de PS-GS

Anaïs Mercier

► To cite this version:

Anaïs Mercier. Améliorer les compétences syntaxiques en maternelle : exemple de la création d'un livre audio dans une classe de PS-GS. Education. 2020. dumas-03129054

HAL Id: dumas-03129054

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129054>

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

Améliorer les compétences syntaxiques en maternelle

Exemple de la création d'un livre audio dans une classe de PS-GS

Présenté par Anaïs Mercier

Mémoire de M2 encadré par Laurence Buson

Table des matières

1. Introduction.....	4
2. Partie théorique.....	5
2.1. La syntaxe en réception et en production.....	5
2.1.1. Réception de la syntaxe de la naissance à 2 ans	5
2.1.2. Les premières phrases de l'enfant	6
2.1.3. L'acquisition de la syntaxe de 3 à 5 ans.....	7
2.1.4. Le langage oral à l'école maternelle.....	9
2.1.5. Des repères de progressivité pour appuyer le travail sur la syntaxe	10
2.1.6. Evaluer la complexité des énoncés des élèves.....	11
2.2. Littérature jeunesse et syntaxe	12
2.2.1. L'importance de lire.....	12
2.2.2. Programmes et littérature jeunesse.....	13
2.2.3. L'utilisation de la littérature jeunesse à l'école.....	13
2.2.4. La littérature jeunesse pour développer les compétences syntaxiques	14
2.3. Problématique.....	16
3. Méthode.....	17
3.1. Participants.....	17
3.1.1. Environnement et niveau de classe.....	17
3.1.2. Constitution des groupes	17
3.2. Mise en œuvre matérielle	18
3.2.1. Le choix des albums.....	18
3.3. Déroulement	19
3.3.1. Séquence petite section : Nénègle sur la montagne.....	20
3.3.2. Séquence grande section : La grosse faim de P'tit Bonhomme	21
3.3.3. Organisation des enregistrements audios.....	21
3.4. Méthode d'analyse des données	22
4. Résultats et analyse	23
4.1. L'album comme modèle de structure	27
4.1.1. Utilisation des structures de l'album.....	27
4.1.2. Utilisation de structures de la langue orale	30
4.2. L'album comme modèle de référence de la langue écrite.....	31
4.2.1. La diminution des marqueurs discursifs.....	31
4.2.2. Le double sujet	32
4.2.3. La double négation « ne...pas ».....	33
4.2.4. Les temps du récit : présent ou passé simple ?.....	33

4.3.	L'évolution de la complexité des énoncés	34
4.3.1.	La complexification des énoncés en PS	34
4.3.2.	Les phrases complexes en GS : coordination et subordination	35
4.4.	Niveau atteint par les élèves	37
5.	Conclusion	38
	Bibliographie.....	39
	Annexes	41

Améliorer les compétences syntaxiques d'élèves de maternelle

1. Introduction

Le développement des compétences langagières occupe une place fondamentale au sein des programmes de maternelle. Ainsi, l'apprentissage du langage dans les classes de cycle 1 s'articule autour de deux axes que sont l'écrit et l'oral. Une attention particulière est donnée à la découverte du langage écrit : ses codes, ses spécificités et son utilisation, préparant peu à peu les élèves à « l'apprentissage de l'écriture-lire au cycle 2 » (MEN, 2015, p. 5). Aussi, les petites classes mettent en avant le langage oral en production et en réception. A travers cela, les élèves sont amenés à découvrir les caractéristiques de la langue française et vont apprendre à communiquer et à réfléchir par la langue. Quant à l'enseignant, il est le garant du respect de la parole de chacun et se doit d'instaurer un cadre bienveillant permettant l'expression de tous.

De même, l'un des attendus de fin d'école maternelle est le suivant : « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis » (MEN, 2015, p. 9). C'est pourquoi il semble indispensable de proposer des temps d'apprentissage propres au développement de ces compétences syntaxiques. En outre, la littérature jeunesse n'est évoquée qu'une fois dans les programmes de cycle 1, dans la partie concernant l'écrit. Néanmoins, la place occupée par la littérature jeunesse en maternelle est considérable puisque des livres y sont lus presque quotidiennement, comme j'ai pu l'observer dans ma pratique personnelle. Importance réaffirmée par l'existence d'une liste d'ouvrages recommandés pour le cycle 1, mise à jour régulièrement par l'Education Nationale.

A la lumière des éléments évoqués précédemment, la mise en place d'une séquence d'apprentissage visant à travailler la syntaxe au travers d'un album de littérature jeunesse s'avère justifiée. L'objectif final de ce travail est l'enregistrement d'un livre audio. Cet élément sert de moteur, donnant un but concret aux élèves. On peut alors se demander en quoi l'utilisation d'albums va favoriser le développement des compétences syntaxiques des élèves de maternelle.

En premier lieu, nous mettrons en avant les données scientifiques antérieures concernant la syntaxe en réception et en production ainsi que le lien existant entre la littérature jeunesse et le travail autour de la syntaxe. Ensuite, dans une seconde partie, nous évoquerons la méthodologie mise en place pour traiter cette séquence de langage. Enfin, nous présenterons les résultats, mettant ainsi en exergue le développement des compétences syntaxiques des élèves.

2. Partie théorique

2.1. La syntaxe en réception et en production

La syntaxe est définie comme « la partie de la grammaire traditionnelle qui étudie les relations entre les mots constituant une proposition ou une phrase, leurs combinaisons, et les règles qui président à ces relations, à ces combinaisons » (TLFi, s. d.). Dans leur ouvrage, Karmiloff, Karmiloff-Smith et Bonin (2012) définissent la syntaxe de la même manière tout en soulignant qu'elle appartient à un ensemble appelé « grammaire ». Cette grammaire est composée de deux volets : la morphologie, qui s'intéresse plutôt à la structure du mot et étudie l'organisation des morphèmes ainsi que leur combinaison, et la syntaxe qui étudie davantage l'ordre des mots et les principes gouvernant les structures grammaticales. Ainsi, les principes syntaxiques régissent l'ordre des propositions dans les phrases.

2.1.1. Réception de la syntaxe de la naissance à 2 ans

Dans les années 1980, des chercheurs se sont intéressés à la manière dont les très jeunes enfants percevaient la syntaxe (Karmiloff et al., 2012). Ils ont alors mis en place une expérimentation auprès de nouveau-nés de 2 mois. Ils leur ont fait écouter une première séquence de mots. Au début, les bébés tournaient la tête pour l'écouter. Une fois habitués, les chercheurs leur en ont fait écouter une seconde dans laquelle l'ordre des mots était différent. A ce moment-là, les nouveau-nés de deux mois ont saisi le changement et la différence entre les deux séquences puisque les mouvements de tête ont repris. Cette expérience montre qu'à deux mois, les enfants sont capables de percevoir un changement dans l'ordre des sons. Toutefois, il est à noter que la réaction se fait par rapport au changement de sons, les enfants de cet âge n'ayant pas encore accès au sens.

Plus tard, dans les années 1990, Marcus (cité par Karmiloff et al., 2012) a mis en lumière l'idée selon laquelle l'enfant serait sensible à l'ordre des syllabes. Pour cela, il a mené une étude auprès de deux groupes d'enfants de 7 mois : les enfants ont d'abord entendu la structure « ga-ga-ti » dans laquelle les syllabes sont dans l'ordre : semblable-semblable-différente. Ensuite, le premier groupe a écouté des syllabes différentes mais reprenant la même structure que précédemment (wo-wo-fe). Le second groupe a aussi écouté des syllabes différentes mais avec un ordre d'apparition différent (wo-fe-wo). L'expérience a montré que le premier groupe a traité les structures identiques de la même façon, indépendamment du changement de syllabes tandis

que le second groupe a été sensible au changement d'ordre des syllabes. Les enfants de 7 mois ont déjà « cette capacité à traiter des séquences de sons différents comme ayant en commun des relations d'ordre » (Karmiloff et al., 2012, p. 104).

Enfin, dans une étude, rapportée par Karmiloff et al. (2012), des chercheurs ont fait écouter une séquence à des enfants de 17 mois puis ont observé s'ils regardaient plus longtemps l'image correspondant à ce qu'ils entendaient. Les personnages sur les images ainsi que les verbes utilisés étaient familiers des enfants de cet âge. L'expérience a fait apparaître que les enfants de 17 mois regardaient plus longtemps l'image en lien avec la séquence entendue et ont conclu qu'à cet âge, les enfants sont capables d'associer un sens à une structure grammaticale selon l'ordre des mots dans la phrase.

En résumé, les enfants ont un niveau de compréhension et une sensibilité à l'ordre des mots et à la forme supérieurs à ce qu'ils sont capables de produire.

2.1.2. Les premières phrases de l'enfant

Lorsque l'enfant apprend à parler, il doit être vigilant d'une part au lexique de sa langue maternelle mais aussi à l'agencement des mots et propositions pour pouvoir former des phrases correctes (Karmiloff et al., 2012).

Dès le moment où l'enfant possède un répertoire en production de 50 à 150 mots, les premières combinaisons apparaissent : ce sont les premières formes grammaticales que l'enfant produit. Les enfants produisent des combinaisons de deux mots en ne se souciant pas encore de l'ordre dans lesquels ils les assemblent. Aussi, selon Karmiloff et al. (2012), ils n'utilisent pas d'article, de préposition ou d'autres termes grammaticaux. Néanmoins, des années auparavant, Boysson-Bardies (1996) a noté qu'à l'âge de 16 mois, les enfants combinent déjà un mot à une particule considérée comme un élément neutre sans valeur grammaticale. Celui-ci peut toutefois être considéré comme ce qui sera plus tard un article sans pour autant que les recherches l'aient affirmé : il s'agirait plutôt de deux mots que l'enfant assemble et qui forment un tout. Karmiloff et al. (2012) rejoignent Boysson-Bardies (1996) en écrivant que les premières productions de l'enfants sont composées de deux mots mis ensemble sans se soucier de l'ordre et ne comportent pas d'article, de préposition ou d'autres termes grammaticaux (Karmiloff et al., 2012). En effet, avant 18 mois, les enfants utilisent ce que les psycholinguistes appellent des « formules » ou « expressions figées » (Boysson-Bardies, 1996). Plus tard, l'enfant commence à se soucier de l'ordre et devient ainsi ce que Karmiloff et al. (2012) nomment un « être grammatical ». Vers

l'âge de 24 mois, l'enfant apprend le fonctionnement de la morphosyntaxe. C'est ainsi que, grâce à ce qu'il a perçu pendant ses premiers mois, l'enfant réinvestit en production ce qu'il a entendu en réception.

Des études longitudinales menées par Brown (dans Karmiloff et al., 2012) sur ses trois enfants ont fait apparaître que l'ordre d'apparition des morphèmes grammaticaux est le même chez tous les enfants anglophones. Afin de ne pas biaiser les résultats et ainsi être certain qu'un morphème est acquis, Brown a mis en place un critère : on considère qu'un morphème est acquis lorsqu'il apparaît dans 90% des productions de l'enfant dans lesquelles il est requis. Aussi, ce même auteur a dressé une liste reprenant l'ordre d'apparition des morphèmes grammaticaux chez les jeunes enfants. En somme, les marques du présent et du pluriel sont les premières à apparaître. Par la suite, l'enfant utilisera des morphèmes indiquant le passé et la possession. Enfin, il emploiera des articles et des marques grammaticales plus irrégulières.

Cette étude portant sur des enfants anglophones, on ne peut pas transposer la totalité de ces morphèmes à la langue française. Néanmoins, on peut imaginer que, chez les enfants français, l'apprentissage des morphèmes grammaticaux se fait dans un ordre similaire. En effet, Boysson-Bardies (1996) s'est intéressée aux premières phrases de l'enfant et il est apparu que, comme évoqué précédemment, les combinaisons de deux mots apparaissent avant l'âge de 20 mois. Toutefois, cette donnée est à prendre avec du recul puisqu'elle correspond à ce qui a été observé chez les enfants étudiés lors de l'expérience et n'est donc pas représentative de ce que produisent tous les enfants de moins de 20 mois. Entre 16 et 20 mois, les enfants observés utilisent des articles mais l'ordre des mots n'est pas fixe, même si les phrases produites respectent le plus souvent « l'ordre canonique du français » (Boysson-Bardies, 1996). C'est entre 20 mois et 2 ans que les enfants commencent à produire des combinaisons comprenant des noms précédés d'articles définis, indéfinis ou possessifs. A cet âge, les mots sont assemblés dans un ordre cohérent, non aléatoire et l'enfant utilise de nombreux articles et marques de genre.

2.1.3. L'acquisition de la syntaxe de 3 à 5 ans

Dans la première partie de son ouvrage, Boisseau (2015) détaille les différents stades d'apprentissage de la syntaxe d'un enfant entre 3 et 5 ans.

A son arrivée à l'école maternelle, l'enfant est en plein apprentissage du langage. Alors que jusqu'à 3 ans, il produisait des formes « infrasyntactiques » (c'est-à-dire des mot-phrases ou des

phrases de deux mots), à présent il produit quelques formes élémentaires, Pn GV, constituant la forme de base de la syntaxe. Progressivement, l'enfant va utiliser davantage de pronoms personnels, des prépositions mais aussi constituer son premier système à 3 temps (passé composé/présent/futur aller). Pour finir, il commence à utiliser deux autres formes de base de l'oral, à savoir présentatif + GN (C'est Julie) ainsi que le détachement GN, Pn GV (Julie, elle va à l'école).

Dès l'âge de 4 ans, les formes utilisées par l'enfant se complexifient avec l'utilisation de mots subordonnants : « parce que », « que + infinitif », « qui » relatif (Boisseau, 2015). Ce même auteur décrit aussi l'emploi de la forme « pour que » en face de « pour + infinitif » ou bien « quand gérondif » et « comme » en face de « parce que » et « si ». Quant aux temps employés, à cet âge l'enfant emploie ses premières formes d'imparfait et de plus que parfait. Il utilise l'alternance passé composé/imparfait pour raconter des récits de son invention. Enfin, il préfère utiliser le futur simple plutôt qu'employer la forme « futur + aller ».

Enfin, à l'âge du début de grande section, l'élève utilise des connecteurs pour poser des questions indirectes et emploie des propositions subordonnées relatives en « que » et « où ».

Le tableau ci-dessous (Canut, Masson, Leroy-Collombel, 2018) propose une progression dans la compréhension ainsi que la production du langage. Il met en avant quatre grande étapes dans l'évolution de la production langagière des enfants de 2 à 7 ans. Certaines étapes peuvent avoir lieu simultanément.

Progression dans la compréhension et la production du langage	
1^{ère} étape	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant produit des phrases simples (2 à 5 mots) : <ul style="list-style-type: none"> - Sujet + verbe (+complément) - Verbe à l'impératif + complément ➔ Juxtaposées ou coordonnées (et, puis, alors) ➔ L'enfant est alors capable de raconter une courte histoire
2^{ème} étape	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant produit des phrases plus complexes syntaxiquement : <ul style="list-style-type: none"> - Constructions infinitives (V + infinitif ou pour + V à l'infinitif) - Extraction avec c'est, voilà, il y a... qui, que - Parce que, quand, si, que conjonction, qui relatif • L'enfant pose des questions avec quoi, qui, qu'est-ce que ? • Il utilise les temps du passé (passé composé) • L'enfant comprend une chronologie simple (repères temporels) • Expression de l'imaginaire
3^{ème} étape	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant produit des phrases simples plus longues • Enrichissement du répertoire syntaxique : <ul style="list-style-type: none"> - Comme, tandis que, alors que, tellement que, sinon... - Utilisation du gérondif

	<ul style="list-style-type: none"> - Interrogations indirectes - Que relatif, où relatif, introducteurs temporels, parce que... - Comparatif plus/moins/autant... que - Discours indirect • Juxtaposition et enchâssement de plusieurs complexités syntaxiques • Discours plus explicite et évocation d'événements non connus de l'interlocuteur
Plus tard	<ul style="list-style-type: none"> • Diversification des complexités syntaxiques : <ul style="list-style-type: none"> - Contextes d'utilisation plus variés, enchâssements plus nombreux, (3-4 complexités ou plus) - Utilisation du subjonctif, subordonnées avec subjonctif, voix passive, temps composés, conditionnel, pronominalisation <p>A noter : certaines complexités syntaxiques ne s'acquièrent qu'à 10 ans</p>

2.1.4. Le langage oral à l'école maternelle

Les instructions officielles pour l'école maternelle énoncent que le langage oral est « utilisé dans les interactions, en production et en réception » (MEN, 2015, p. 5). S'intéresser au langage oral dès l'entrée à l'école va permettre aux élèves de découvrir quelques « caractéristiques de la langue française » (MEN, 2015, p. 5).

2.1.4.1. Ce que disent les programmes

Dans les programmes de l'école maternelle (MEN, 2015), le ministère de l'Education Nationale précise qu'entre deux et quatre ans, les enfants ont tendance à utiliser des moyens non-verbaux pour communiquer dans la classe pendant qu'ils apprennent à parler. De plus, ils reprennent les structures qu'ils entendent et se les approprient pour travailler la langue qu'ils entendent au quotidien. C'est d'ailleurs ce qu'avaient observé Canut et al. (2018), précisant alors l'importance de s'adresser aux enfants pour leur faire entendre du langage oral. Dès l'âge de trois ans, l'enfant poursuit sa découverte de la syntaxe et du lexique en procédant à des essais. C'est aux environs de trois-quatre ans que l'enfant commence à produire des « énoncés plus complets » ainsi que « des prises de paroles plus longues » (MEN, 2015, p. 5). Puis, aux alentours de quatre ans, l'enfant découvre qu'il peut agir sur les autres par la parole. S'amorcent alors un accroissement significatif du vocabulaire et l'utilisation de phrases syntaxiquement plus complexes. L'enseignant doit alors proposer des situations diversifiées permettant à chaque élève de s'exprimer et de progresser dans son acquisition du langage visant de ce fait à réduire les « écarts langagiers » (MEN, 2015, p. 6). Il doit donc, comme le recommandent les programmes, valoriser les essais des élèves et leur proposer une reformulation le cas échéant.

Les attendus de fin d'école maternelle (MEN, 2015) sont les suivants :

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis
- Pratiquer divers usages du langage oral (notamment raconter)
- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte.

Par conséquent, l'enfant doit être capable de produire « des phrases simples, affirmatives ou négatives, relevant de différents types de phrases puis progressivement travailler les enchaînements de phrases et des phrases complexes » (MEN, 2016). En effet, il doit pouvoir utiliser des propositions subordonnées relatives, complétives et des propositions circonstancielle avec « parce que ». Toutefois, il est important de garder en tête que tous les élèves n'auront pas les mêmes compétences syntaxiques à la sortie de la grande section puisque des différences interindividuelles subsistent malgré le travail fait en classe.

2.1.4.2. Le travail de la syntaxe à l'école maternelle

Pour Boisseau (2015), la construction de la syntaxe est prioritaire pour la pédagogie du langage en maternelle. En effet, proposer des situations d'apprentissages visant à travailler la syntaxe des élèves va permettre de développer le langage. Cet auteur a mis en lumière des critères de réussite pour que les séances de langage soient profitables pour tous et ainsi favoriser la réussite de tous les élèves. Tout d'abord, il souligne qu'il est indispensable de mettre en place des petits groupes de langage dès la petite section afin de permettre à chacun de s'exprimer. Aussi, il préconise de privilégier les répétitions, l'utilisation de thèmes déjà évoqués. Cela permet aux élèves de se sentir rassurés et en confiance lors des séances de travail. Enfin, comme l'a dit Vygotsky (dans Boisseau, 2015) auparavant, il faut se tenir dans la zone proximale de développement des élèves dans le but de les faire progresser de la meilleure manière possible. C'est pourquoi Boisseau (2015) s'ancre parfaitement dans les recommandations ministérielles soulignant l'importance que les structures syntaxiques étudiées en classe soient réutilisées tout au long de l'année afin de stabiliser les acquis des élèves (MEN, 2016)

2.1.5. Des repères de progressivité pour appuyer le travail sur la syntaxe

Un document Eduscol (2016) met en avant des repères de progressivité concernant les différentes étapes d'acquisition de la syntaxe.

2.1.5.1. Produire des phrases de plus en plus complexes

En premier lieu, il est primordial de travailler la production de phrases. Pour ce faire, la première étape est d'amener l'élève à « produire des phrases courtes » (MEN, 2016, p. 27). Le professeur doit alors être vigilant vis-à-vis de ce qu'il propose afin de favoriser l'expression des élèves lors de séances de langage mais aussi lors d'actes du quotidien de classe. La seconde étape est « produire des phrases de plus en plus longues, correctement construites » (MEN, 2016, p. 27). Pour amener les élèves à enrichir leur langage, l'enseignant peut proposer des devinettes en lien avec ce qu'il souhaite que les enfants produisent ou encore, il peut leur demander de raconter un récit, une histoire. Pour mener les élèves vers cet objectif, il est indispensable que le professeur des écoles annonce explicitement ce qu'il attend de ses élèves. Grâce à cela, les élèves sauront davantage ce qui est attendu d'eux et dirigeront leurs efforts vers le but. En outre, l'étude d'albums et leur rappel par les élèves est un exercice intéressant pour poursuivre cet objectif.

2.1.5.2. L'utilisation des temps

En parallèle des objectifs énoncés précédemment, l'enseignant va centrer ses séances sur l'emploi des différents temps et l'utilisation des pronoms personnels. Le premier objectif visé consiste à « utiliser des verbes conjugués au présent de l'indicatif, à l'impératif et l'utilisation des personnes (je et tu) » (MEN, 2016, p. 29). Pour aider à cela, il est important d'accompagner les gestes de tous les jours avec du langage et de reformuler les propos des élèves. Une fois cet objectif atteint, l'enseignant proposera des situations permettant de « favoriser l'emploi de temps du passé et du futur » (MEN, 2016, p. 29) telles que la dictée à l'adulte pour parler d'événements qui se sont passés dans la classe. Pour terminer, l'objectif final de la maternelle quant aux temps des verbes sera d'amener les élèves à « comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur » (MEN, 2016, p. 29). Pour cela, le but n'est pas que les élèves aient une maîtrise parfaite de la forme des verbes mais plutôt qu'ils sachent choisir le temps adéquat en situation.

2.1.6. Evaluer la complexité des énoncés des élèves

Un document institutionnel met en évidence une échelle de longueur moyenne des énoncés présentée par plusieurs auteurs (Brown, 1973 ; Miller et Chapman, 1981 ; Wells, 1985). Cette échelle comprend 6 stades que l'on reprend dans le tableau ci-après :

Phase	LME (en morphèmes/énoncés)	Age (en mois)	Caractéristiques
1	1 à 2	12 à 26	Énoncés à 1 ou 2 mots
2	2 à 2,5	27 à 30	Énoncés à 2 mots et +
3	2,5 à 3	31 à 34	Énoncés simples
4	3 à 3,75	35 à 40	Énoncés complexes
5	3,75 à 4,5	41 à 46	Coordination d'énoncés
6+	>4,5	> 47	Construction de récits

Comme le précisent Karmiloff et al. (2012) en reprenant cette même échelle, cela permet à la fois de prendre en compte la longueur des énoncés mais aussi leur complexité. En effet, cet indice se calcule grâce au nombre de mots dans la phrase tout en considérant le nombre de marqueurs grammaticaux. Cette échelle aide à distinguer les enfants qui mettent des mots les uns après les autres de ceux les agencant en un énoncé grammatical.

2.2. Littérature jeunesse et syntaxe

Le ministère de l'Éducation Nationale insiste sur le fait que « les lectures d'albums de littérature de jeunesse sont des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit » (MEN, 2016, p. 21).

2.2.1. L'importance de lire

Dans les années 1980, les élèves étaient confrontés quotidiennement à des supports écrits (fiches, listes de présence, affiches...) en dépit d'activités favorisant les échanges oraux (Laparra, 2008). En effet, en dehors des conversations entre élèves, ces derniers rencontraient peu d'éléments linguistiques nouveaux. Ils étaient alors davantage amenés à comprendre des éléments qu'ils connaissaient déjà plutôt qu'à produire de nouvelles formes. L'auteur préconise donc de favoriser les activités permettant l'évolution des compétences linguistiques et langagières des élèves, s'éloignant ainsi des conversations entre pairs (Laparra, 2008). En 1995, des chercheurs ont mis en avant l'importance de généraliser l'utilisation de la littérature jeunesse à l'école (Canut et Vertalier, 2012). Pour cela, les auteurs évoquent les potentiels problèmes auxquels il faut être vigilant lorsque l'on utilise cette littérature jeunesse. Tout d'abord, Diatkine met en corrélation l'apprentissage du langage oral et écrit avec le « contexte du développement psychique de l'enfant » (dans Canut et Vertalier, 2012, p. 52). En effet, lorsque les parents sont eux-mêmes lecteurs, leurs enfants s'approprient plus facilement la

langue écrite. Toutefois, dans le cas où les parents ne sont pas de fervents lecteurs, il est possible de proposer des lectures plaisirs aux enfants afin de leur permettre l'accès au langage écrit. En effet, cela peut développer leur intérêt pour la littérature et donc leur donner accès à la compréhension de l'écrit. Par ailleurs, c'est au travers de ses interactions avec l'adulte lecteur que l'enfant apprend à comprendre ce qu'il y a autour de lui. Par conséquent, c'est lors des lectures partagées (Frier et al. dans Canut et Vertalier, 2012, p. 52) que l'enfant découvre le langage écrit, son existence et sa permanence. Par ailleurs, cet accès à l'écrit jouera un rôle fondamental dans l'acquisition future de la lecture et de l'écriture (Villepontoux, 1992). C'est effectivement grâce à une bonne maîtrise de la langue que l'élève entrera plus aisément dans ces apprentissages au cours du cycle 2.

2.2.2. Programmes et littérature jeunesse

Dans les programmes du cycle 1, on retrouve une occurrence de la littérature de jeunesse. En effet, le terme est utilisé dans la partie consacrée à l'écrit. Les programmes de maternelle accordent une place importante à l'utilisation de la littérature de jeunesse comme moyen d'appréhender le langage écrit et conseillent par ailleurs de s'intéresser aux textes documentaires. En dehors de ce point, la littérature n'apparaît pas.

Néanmoins, depuis 2013, le ministère a mis en place une sélection d'ouvrages à utiliser au cycle 1 dans le but de proposer une « première culture littéraire » (MENJ-DGESCO, 2020). A travers les ouvrages répertoriés dans les différentes catégories (« entrer par les pratiques orales de transmission », « pratiques de lecture »), l'importance de la littérature jeunesse est ainsi réaffirmée.

2.2.3. L'utilisation de la littérature jeunesse à l'école

Selon Boiron (2015), l'utilisation de l'objet livre à l'école diffère de la pratique que les enfants ont pu connaître dans leurs familles. En effet, tandis que dans le contexte familial, on a tendance à focaliser la compréhension sur les similitudes de l'album avec la vie de l'enfant, à l'école l'élève est amené à effectuer une « activité de compréhension de haut niveau » (Boiron, 2015, p. 33) en lien avec les personnages de l'histoire. De surcroît, il est demandé à l'élève un certain usage du langage et des albums, différent de ce qu'il connaît chez lui, la présentation d'album étant un « genre scolaire » (Péroz, 2015). Comme le précise ce dernier auteur, les références bibliographiques sur « l'apprentissage collectif du récit oral après 3 ans » (Péroz, 2015, p. 2) sont peu nombreuses. Toutefois, cet auteur propose d'analyser une séance de langage autour d'un album en classe de grande section. Les élèves sont amenés à échanger autour de La Brouille de Claude Boujon. De ces échanges, il en ressort que l'enseignante est

trop présente. Les interventions des élèves sont courtes et certains n'ont pas parlé tandis que d'autres sont très actifs dans les échanges.

2.2.4. La littérature jeunesse pour développer les compétences syntaxiques

Les programmes de l'Education Nationale recommandent l'utilisation de la littérature jeunesse depuis maintenant plusieurs années. L'étude d'albums issus de cette littérature est un pilier pour maîtriser la langue (Canut et Vertalier, 2012). Dans la mesure où cette maîtrise est un objectif fondamental de l'école maternelle, les livres constituent alors d'importantes ressources langagières, notamment pour l'entrée dans l'écrit.

2.2.4.1. L'album comme modèle de l'écrit

Lire des histoires aux enfants leur permet de développer des compétences linguistiques proches du langage écrit (Canut et al., 2018). L'enfant s'imprègne du langage produit par l'adulte et reproduit ainsi certains mots ou certaines structures qu'il aura entendu. Un grand nombre d'albums de jeunesse permet cette familiarisation notamment à travers des formules répétitives que l'enfant va s'approprier et reproduire (MEN, 2017). Ecouter une histoire offre la possibilité à l'enfant de se familiariser avec les nouvelles formes de l'écrit pour ensuite les reproduire dans sa propre narration. En effet, un document produit par le Ministère de l'Education Nationale (2017) stipule qu'écouter des albums permet de s'approprier de nouvelles formes langagières propres à l'écrit pour ensuite les utiliser en production. L'album fournit donc un modèle de structures (temps employés, formules propres au récit...). En outre, Canut et al. (2018) préconisent les situations duelles entre adulte et enfant pour permettre l'appropriation de cette syntaxe différente de celle de l'oral.

2.2.4.2. Les difficultés de compréhension

Pour commencer, comme le notent Canut et Vertalier (2012), l'interprétation des illustrations d'un album est dépendante des connaissances antérieures de l'enfant. C'est pourquoi, la seule manière d'accéder à cette interprétation est de permettre aux élèves verbaliser ce qu'ils comprennent. Ensuite, le rapport entre le texte et les illustrations peut s'avérer compliqué, surtout lorsque ceux-ci sont complémentaires : les élèves ont besoin de comprendre les deux pour saisir la globalité de l'histoire. Encore une fois, « les indices graphiques, les repères spatiaux de la mise en page, l'interprétation de l'image » (Canut et Vertalier, 2012, p. 55) sont en rapport avec la connaissance du monde de l'enfant. Enfin, à l'âge de l'école

maternelle, le langage de l'enfant est encore en construction. C'est pour cela que sa compréhension des albums, proposant un langage écrit plus ou moins élaboré, peut être altérée.

2.2.4.3. *L'étayage de l'enseignant*

Afin de permettre un enseignement efficace du langage à travers les albums, Canut et Vertalier (2012) préconisent de définir les compétences sur lesquelles le professeur souhaite porter son attention. En outre, l'album choisi doit être accessible aux élèves tant du point de vue de la compréhension que de la production pour garantir un travail pertinent. Par ailleurs, pour que l'enfant entre dans la narration et développe des compétences syntaxiques et lexicales, l'enseignant doit être à l'écoute de ses productions langagières. Aussi, il est amené à reformuler les productions de l'enfant de manière plus élaborée et complète mais toujours proche de ce que l'élève pourra produire effectivement, se situant en somme dans sa « zone proximale de développement » (Vygotsky, dans Canut et Vertalier, 2012). Cela signifie que le professeur va proposer à l'élève une reformulation que ce dernier ne maîtrise pas totalement mais qu'il sera capable de produire à court terme : il lui offre « un peu plus de vocabulaire et de syntaxe que ce qu'il maîtrise déjà » (Canut et Vertalier, 2012, p. 63). L'objectif de cet exercice étant d'amener l'enfant à introduire des éléments caractéristiques du langage écrit dans ses productions orales.

Du côté de Péroz (2015), ancien instituteur et maître de conférences en sciences du langage, il est donné quelques recommandations qui viennent nuancer ce qui a été dit par Canut et Vertalier (2012). Pour travailler la narration, il est nécessaire que l'enseignant adopte une « posture en retrait » (Péroz, 2015, p. 6) pour que la durée d'intervention des élèves s'allonge. En effet, comme l'a dit Grandaty en 2004 (dans Péroz, 2015), l'enseignant doit limiter ses interventions mais le faire de manière plus pertinente. De ce fait, les élèves volontaires pour répondre à une interrogation doivent être écoutés avant de passer à la question suivante. Ensuite, pour palier aux difficultés des élèves les plus éloignés du langage de l'école, Péroz (2015) conseille à l'enseignant d'être le plus clair possible lors de l'étude d'albums notamment en se détachant des illustrations et en posant des questions ouvertes à propos de l'histoire lue ou racontée. Par ailleurs, les élèves reprenant une forme syntaxique proche ou identique à ce qui a déjà été dit ne doit pas être repris mais simplement écouté. En définitive, cela permet aux élèves les plus faibles de s'exprimer : c'est en cela que l'enfant apprend de nouvelles structures

2.3. Problématique

Comme évoqué précédemment, l'apprentissage de la syntaxe est un processus long qui débute dès les premiers mois de la vie de l'enfant. En effet, ce dernier s'enrichit de ce qu'il entend et de ce qu'il perçoit dans son environnement linguistique. S'engage ensuite un apprentissage du langage qui durera jusqu'à 7 ans, âge auquel l'enfant maîtrisera la syntaxe de sa langue (Canut, Masson, Leroy-Collombel, 2018). C'est pour cette raison que la maternelle fait de la maîtrise du langage un axe prioritaire.

Par ailleurs, les chercheurs Canut et Vertalier (2012) ainsi que les instructions officielles du cycle 1 mettent en avant l'importance de lire des livres aux enfants. Aussi, Péroz (2015) préconise de laisser le plus possible les élèves s'exprimer afin de leur permettre d'accroître leurs compétences langagières, notamment en narration. Ces activités s'avèrent fondamentales si l'on veut que l'élève s'exprime de mieux en mieux. Il est vrai, lire des livres, et notamment des albums, permet non seulement d'enrichir le lexique de l'enfant, mais aussi de développer ses compétences syntaxiques. En étant en contact avec des éléments linguistiques nouveaux, Laparra (2008) affirme que la syntaxe des élèves va se complexifier.

A partir des données antérieures, on peut alors se demander en quoi l'utilisation d'albums de littérature jeunesse, avec pour objectif final la création d'un livre audio, va favoriser le développement des compétences syntaxiques chez les élèves de maternelle, ici petite et grande section. On peut alors émettre l'hypothèse que l'album sera utilisé d'une part comme un modèle de structures que les élèves vont réinvestir lors de leur narration et d'autre part que ce même album servira de modèle de référence de la langue écrite. Autrement dit, les élèves vont réutiliser des formes de la langue écrite dans leur discours oral. Enfin, on peut émettre l'hypothèse que l'utilisation d'un album favorisera l'évolution de la complexité des énoncés des élèves.

3. Méthode

Dans cette partie, on présentera brièvement les participants de l'étude. Ensuite, il sera question de la mise en place matérielle de la séquence avant d'en détailler le déroulement. Pour terminer, on abordera la méthode d'analyse des données présentées dans la quatrième partie de ce mémoire.

3.1. Participants

L'étude présentée s'est déroulée sur les sept semaines de la troisième période de l'année scolaire, entre janvier et février 2020.

3.1.1. Environnement et niveau de classe

La séquence s'est adressée à 19 élèves scolarisés en classe de petite et grande section à l'école maternelle Criel de Voiron en Isère. Elle porte sur 12 élèves de petite section et 7 élèves de grande section. Il y a 6 filles et 7 garçons en petite section et 4 filles et 6 garçons en grande section.

Cette classe est socialement homogène avec, pour la majorité des élèves, des parents issus de catégories socio-professionnelles favorisées. On peut noter, après observation lors des périodes antérieures, que certains élèves prennent facilement la parole tandis que d'autres ont plus de difficultés à le faire. Cette caractéristique a donc été prise en compte lors de la constitution des groupes.

3.1.2. Constitution des groupes

Pour cette étude, chaque section a été divisée en deux groupes selon le niveau d'expression orale des élèves mais aussi selon qu'ils soient plutôt petits ou grands parleurs. Cette répartition a été faite grâce aux observations menées en classe pendant les périodes précédentes. En effet, le premier groupe (élèves PS1 à PS6) constitue les élèves bons parleurs, c'est-à-dire ceux qui prennent facilement la parole tandis que le second groupe (élèves PS8 à PS13) est composé des « petits parleurs », élèves ayant moins de facilité pour prendre la parole en collectif. Concernant les grands, les élèves GS2, GS3 et GS10 regroupent les bons parleurs et les élèves GS5, GS7, GS8 et GS9 constituent le groupe des « petits parleurs ».

3.2. Mise en œuvre matérielle

Pour mener la séquence d'apprentissage présentée dans ce mémoire, je me suis appuyée sur deux albums de littérature jeunesse. D'un côté, j'ai choisi Nénègle sur la montagne de Benoit Charlat pour les élèves de petite section. Cet album met en scène un aiglon qui voudrait s'envoler mais ne peut pas à cause de tous les objets qu'il porte entre ses ailes. Il va alors décider de s'en débarrasser pour s'envoler vers la liberté. D'un autre côté, j'ai décidé d'étudier La grosse faim de P'tit Bonhomme de Pierre Delye avec les élèves de grande section. Ce livre raconte la quête de P'tit Bonhomme pour trouver du pain. Le personnage va alors trouver le boulanger qui lui dit qu'il ne le donne pas mais le vend. C'est pourquoi il va devoir « gagner sa croûte » et ainsi s'adresser à différentes personnes pour trouver ce qu'il cherche, allant du meunier au paysan en passant par la terre et la rivière.

3.2.1. Le choix des albums

Pour le choix des albums, je me suis appuyée sur les critères énoncés par Canut et al. (2018). En effet, ils mettent en avant quatre critères de choix des livres.

3.2.1.1. *Nénègle sur la montagne de Benoit Charlat*

Le tableau ci-dessous reprend les principaux critères guidant le choix de l'album pour les élèves de petite section.

Critères	Le critère est-il respecté ?	Commentaires
Thème proche de l'univers de l'enfant/chronologie accessible	Oui	Présence d'éléments proches de l'enfant : tétine, doudou, camion
Correspondance texte/illustration	Oui	Texte en accord avec les illustrations
Illustrations claires avec un décor stable	Oui	Lieu et personnage unique : Nénègle est sur une montagne
Langage adapté au niveau des élèves	Oui	Utilisation de phrases simples et reprises anaphoriques claires (un personnage)

Rassemblant les quatre critères évoqués par Canut et al. (2018), il apparaît que l'album de littérature jeunesse Nénègle sur la montagne convient à ces jeunes élèves.

3.2.1.2. *La grosse faim de P'tit bonhomme de Pierre Delye*

Avant de préciser en quoi La grosse faim de P'tit bonhomme constitue un album adapté au langage des élèves de grande section, il est à noter qu'il appartient à la sélection d'ouvrages recommandés à l'école maternelle pour « entrer dans une première culture littéraire »

(DGESCO, 2020). En effet, il apparaît dans la section « entrer dans le récit avec des récits déjà élaborés » et est évalué à un niveau 4, plus haut niveau de ce document, ce qui fait de cet album un ouvrage adapté pour des élèves en fin d'école maternelle.

Par ailleurs, le tableau ci-après reprend les critères évoqués par Canut et al. (2018) à propos du choix d'album.

Critères	Le critère est-il respecté ?	Commentaires
Thème proche de l'univers de l'enfant/chronologie accessible	Oui	L'album traite de la confection du pain et des différents éléments nécessaires pour y arriver. Aliment présent dans le quotidien des élèves
Correspondance texte/illustration	Oui	Texte et images redondants
Illustrations claires avec un décor stable	Oui	Les personnages sont représentés dans leur entièreté quand ils apparaissent dans le texte Le décor change au fil des aventures du personnage mais P'tit Bonhomme reste un repère
Langage adapté au niveau des élèves	Oui	Utilisation de la troisième personne du singulier, dialogue et phrases complexes

Selon les critères évoqués, l'album semble adapté à des élèves de grande section. Aussi, la présence d'une syntaxe complexe va les aider à développer leurs compétences narratives et la complexification de leurs énoncés.

3.3. Déroulement

Le mémoire présenté s'appuie sur une séquence s'inscrivant dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Celle-ci concerne le langage oral et a été mise en place pendant la troisième période de l'année scolaire, entre janvier et février. Pour ce travail, les élèves ont été enregistrés deux fois : le premier enregistrement constitue l'évaluation diagnostique et le second sert d'évaluation sommative.

Naturellement, les séquences s'adressant à chacune des sections de la classe étaient différentes. En effet, les objectifs langagiers diffèrent en fonction de l'âge et de la section à laquelle s'adresse les séances. Or, le but de l'école étant de faire progresser tous les élèves, les deux séquences s'appuient sur le même schéma que l'on retrouve dans le tableau ci-dessous.

Séance 1 (13/01/2020) Comprendre un texte lu par l'enseignante	Phase 1 : Présentation du projet de livre audio et écoute d'un livre audio Phase 2 : Première lecture de l'album et questions de compréhension Phase 3 : Travail autour du vocabulaire.
Séance 2 (28/01/2020) Raconter une histoire de manière à être entendu <i>Evaluation diagnostique</i>	Phase 1 : Relecture de l'histoire Phase 2 : Les élèves racontent l'album ⇒ <i>Premier enregistrement des élèves</i>
Séance 3 (03/02/2020) Comprendre un texte lu, se le remémorer Raconter une histoire	Phase 1 : Enumérer les objets ou personnages de l'album et énoncer le problème du personnage Phase 2 : Vérifier en ouvrant l'album Phase 3 : Chaque élève raconte une double page
Séance 4 (04/02/2020) Développer les compétences syntaxiques Raconter une histoire en s'appuyant sur les structures du texte	Phase 1 : Travail autour des structures de l'album : les repérer, les répéter, en comprendre l'importance Phase 2 : Chaque élève raconte une double page/les ritournelles (GS)
Séance 5 (10/02/2020) Pratiquer des exercices de respiration S'entraîner à prononcer distinctement	Phase 1 : Exercices de respiration Phase 2 : Dire chaque phrase du texte lentement, rapidement, doucement ou fort. Phase 3 : En regroupement, répéter des virelangues
Séance 6 (11/02/2020) Raconter une histoire et être compréhensible	Phase 1 : Chaque élève raconte une double page Phase 2 : L'enseignante dit ce qui a pu être oublié, reprend les élèves si nécessaire
Séance 7 (17/02/2020) Raconter une histoire en prenant en compte les retours de l'enseignante	Phase 1 : Chaque élève raconte une double page. Intégration de la maraca sonnée lorsque l'on tourne la page. Phase 2 : Retours de l'enseignante
Séance 8 (18/02/2020) Raconter une histoire chacun son tour de manière à être entendu <i>Evaluation sommative</i>	Chaque élève raconter une page. Un élève s'occupe de la maraca ⇒ <i>Deuxième enregistrement des élèves (livre audio)</i>

Le produit final de cette séquence est l'enregistrement de l'histoire racontée par les élèves. Les élèves sont alors par groupes, les mêmes que durant la séquence, et doivent raconter chacun une double page. Cela demande d'être attentif à ce que raconte ses camarades et de veiller à parler lors de son tour de parole. Enfin, le but est que les élèves puissent écouter leur livre au coin écoute de la classe.

3.3.1. Séquence petite section : Nénègle sur la montagne

L'objectif général de cette séquence est de développer les compétences syntaxiques des élèves à travers la narration d'une histoire. Cette séquence a pour but d'amener les élèves de

petite section à s'exprimer par une phrase simple : sujet-verbe-complément tout en observant s'ils utilisent les phrases du texte, autrement dit un langage proche de l'écrit ou s'ils reformulent l'histoire avec un langage plutôt oralisé. Le but est d'observer ensuite ce qui est favorisé dans leur discours : un langage proche de l'écrit ou un langage oral.

3.3.2. Séquence grande section : La grosse faim de P'tit Bonhomme

Dans la séquence proposée aux élèves de grande section, l'objectif général est le même que pour les petits : développer les compétences syntaxiques des élèves en s'appuyant sur la narration d'une histoire. Toutefois, les compétences travaillées et les attentes diffèrent pour les élèves de grande section. La séquence autour de l'album La grosse faim de P'tit bonhomme permet d'amener les élèves à complexifier leur syntaxe. Tout comme pour les élèves de petite section, cette séquence permet de voir si les élèves utilisent les phrases du texte, c'est-à-dire un langage proche de l'écrit ou s'ils ont tendance à reformuler l'histoire.

3.3.3. Organisation des enregistrements audios

Pour enregistrer les élèves, j'ai fait le choix de ne retenir que la voix car c'est ce qui m'intéresse pour analyser l'évolution des compétences syntaxiques des élèves entre la deuxième et la huitième séance. Par ailleurs, en ne s'intéressant qu'à l'audio, mon analyse est faite de manière plus objective puisque les enregistrements audios ne permettent pas forcément de reconnaître quel élève parle. C'est pourquoi j'ai utilisé un appareil « Zoom » pour enregistrer. Les élèves ont été, à chaque fois, enregistrés en demi-groupe de section. Ceux de petite section ont été enregistrés en début de matinée tandis que pour les grands je procédais aux enregistrements plutôt l'après-midi. Pour le premier enregistrement, les élèves étaient assis sur le tapis de regroupement de la classe et lors de la tâche finale, ils étaient autour d'une table afin que je puisse facilement déplacer l'enregistreur vers chacun, permettant ainsi de mieux les entendre.

Lors du premier enregistrement, qui représente la deuxième séance de la séquence, les élèves avaient la consigne suivante : « je vais ouvrir le livre et chacun va raconter une page ». Pour cette tâche les élèves faisaient donc appel à leurs souvenirs de la première séance pendant laquelle nous avons lu l'album. Ils ont ainsi raconté une double page chacun, l'un après l'autre. Le second enregistrement s'est déroulé de manière assez similaire lors de la huitième séance.

Les élèves avaient pour consigne de raconter une page chacun leur tour tandis qu'un d'entre eux sonnait une maraca pour signaler le changement de page.

Pour chacun des enregistrements, les élèves avaient les illustrations devant eux et c'est moi-même qui tournais les pages. J'ai fait ce choix pour qu'ils se concentrent sur la tâche demandée : raconter une page.

3.4. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données va prendre appui sur la comparaison des compétences syntaxiques des élèves lors des deux enregistrements : l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. Il s'agira alors de mettre en lumière les progrès des élèves entre le début et la fin du travail de narration et par conséquent de noter l'évolution des structures employées pour raconter.

Afin de comparer les compétences syntaxiques de début et de fin de séquence, j'ai mis en place une grille d'observation en m'inspirant de la grille d'analyse syntaxique des interactions du dispositif coup de pouce langage (cité par Canut et al., 2018, p. 118) ainsi que des repères pour la progression de la compréhension et de la production du langage (Canut, Masson, Leroy-Collombel, 2018). C'est ainsi que j'ai pu retenir les critères d'évaluation recensés ci-dessous :

Niveau	Compétences observées
Petite section	<ul style="list-style-type: none">- Production de phrases simples- Utilisation des structures du texte écrit- Marqueurs discursifs et langage oral- Double sujet
Grande section	<ul style="list-style-type: none">- Production de phrases complexes- Reprise des structures du texte initial- Utilisation de la double négation- Temps du discours- Marqueurs discursifs

4. Résultats et analyse

Afin de mettre en lumière les résultats découlant de l'étude décrite dans ce mémoire, j'ai établi une grille d'analyse reprenant les points que je souhaitais travailler lors des deux séquences d'apprentissage à la fois pour les élèves de petite et de grande section. Les tableaux ci-après font état des compétences acquises par les élèves cités. Les tableaux reprenant les résultats de chacun des élèves sont présentés en annexe 5.

Observations petite section, enregistrement 2

Indicateurs	Nombre d'élèves produisant cette structure (sur 12)	Exemples de productions
Production de phrases simples	11 élèves PS1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13	« il s'accroche à ses affaires » (PS1) « en fait Nénègle i(l) il... il... lâche son biberon » (PS2) « il lâche son doudou » (PS3, PS4) « Nénègle il est tout en haut de la montagne » (PS6) « il perd son camion beau rouge » (PS7) « Nénègle est sur la montagne » (PS8) « il lâche sa tétine » (PS9) « il perd son doudou » (PS10) « Nénègle a un doudou dans la montagne » (PS12) « il s'envole vers la liberté » (PS13)
Reprise des structures du texte initial (écrit)	10 élèves PS1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 10, 12, 13	« il s'accroche à ses affaires », « il s'envole vers la liberté » (PS1) « il a sa sucette tout en haut de la montagne », « il lâche son doudou » (PS3) « il lâche son camion rouge » (PS4) « et il tombe tout en haut de la montagne » (PS6) « Nénègle a un biberon tout en haut de la montagne avec de la neige » (PS7) « Nénègle est sur la montagne » (PS8), « il a un doudou tout en haut de la montagne avec de la neige », « il lâche sa tétine » (PS9) « elle a une tétine tout en haut de la montagne avec de la neige », « il perd son doudou » (PS10) « il lâche sa tétine » (PS12) « il s'envole vers la liberté » (PS13)
Marqueurs discursifs et langage oral	1 élève PS2	« en fait Nénègle i(l) il... il... lâche son biberon » (PS2)
Double sujet	4 élèves PS2, 4, 6, 13	« Nénègle il a un bon camion rouge » (PS2) « Nénègle il a un biberon tout en haut de la montagne » (PS4) « Nénègle il est tout en haut de la montagne » (PS6) « Nénègle il a... il s'accroche à ses affaires » (PS13)

Observations grande section, enregistrement 2

Indicateurs	Nombre d'élèves produisant cette structure (sur 7)	Exemples de productions
Production de phrases complexes	6 élèves GS2, 3, 5, 7, 8, 10	« dans la maison il y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme il y avait un ventre tout vide », « donne-moi de la farine que je donnerai au boulanger... » (GS2) « donne-moi de la farine et je te donnerai du pain », « donne-moi du crottin que je donnerai au paysan... » (GS3) « donne-moi du crottin que je donnerai au paysan » (GS5) « i(l) va chez le boulanger et il dit prête moi du pain » (GS7) « il descend par l'échelle et il va chez le boulanger », « si tu veux que je te passe de l'herbe... » (GS8) « donne-moi du crottin et je te donnerai du blé », « donne-moi du blé que je donnerai au meunier » (GS10)
Reprise des structures du texte initial (écrit)	4 élèves GS2, 3, 5, 10	cheval donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger que qui me donnera du pain parce que j'ai faim donne-moi de l'herbe bien fraîche et je te donnerai du crottin (GS5)
Double négation	5 élèves GS2, 3, 5, 7, 8	« je ne la donne pas » (GS2) « je ne le donne pas le pain », « je n'ai pas de sous » (GS3) « je n'ai pas de seau » (GS5) « il ne tombe pas du ciel » (GS7) « je ne peux pas » (GS8),
Temps du discours (présent/passé)	4 utilisent des temps du passé (GS2, 3, 9, 10) 7 utilisent le présent (GS2, 3, 5, 7, 8, 9, 10)	« il y avait une maison », « il court chez le le le meunier bien sûr » (GS2) « p'tit bonhomme rangea les branches », « il court chez le cheval » (GS3) « p'tit bonhomme est dans son lit » (GS5) « en échange tu me donnes du crottin » (GS7)

		<p>« il va chez le meunier » (GS8) « il prend tous les bâtons les feuilles », « il *prenda le pain » (GS9) « il regarda », « il *prenda une échelle », « il court à la boulangerie » (GS10)</p>
Marqueurs discursifs et langage oral	6 élèves GS2, 5, 7, 8, 9	<p>« il court chez le le le meunier bien sûr » (GS2) « du coup il dit mais qu'est-ce que je suis sot » (GS5) « en fait je vais... tu nettoies mon lit » (GS7) « passe-moi de la farine » (GS8) « et après il prend le pain » (GS9)</p>

4.1. L'album comme modèle de structure

Les albums étudiés servent de support pour travailler la narration. Ainsi, il est intéressant d'observer si les élèves ont réinvesti les structures du texte ou s'ils ont utilisé une syntaxe propre à l'oral. Dans les enregistrements, on peut observer que les élèves n'usent pas tous de la même syntaxe¹ :

- Mot-phrases
- Langage oral
- Phrases simples, différentes du texte
- Structures du texte

4.1.1. Utilisation des structures de l'album

Si l'on s'intéresse au second enregistrement qui constitue l'évaluation finale, on peut noter que 10 élèves de PS sur 12 ont produit des structures de phrases similaires au texte initial et qu'en grande section ils sont 4 sur 7.

D'une part, si l'on regarde les productions des élèves de petite section au premier enregistrement, on voit apparaître chez PS6 : « Nénègle est sur la montagne » (annexe 3, p 45). En tenant compte des compétences attendues, l'énoncé souhaité serait « Nénègle s'accroche à ses affaires »². Toutefois, l'élève emploie une structure tirée du début de l'album. Dès le commencement de la séquence, la narration de cet élève répond aux attendus de fin de séquence en termes de syntaxe : employer des structures proches de l'écrit.

D'autre part, on constate une évolution chez PS1 et PS13 quant à la syntaxe utilisée. En effet, alors qu'ils n'employaient pas les structures de l'album lors du premier enregistrement, on peut clairement observer qu'ils le font à la fin des 8 séances. Ils ont prononcé les énoncés « il s'envole vers la liberté » (annexe 4, pp 52-53) ainsi que « il s'accroche à ses affaires » (annexe 4, p 52). Ainsi, PS1 est passé de mots-phrases dans le premier enregistrement à l'utilisation de structures typiques de l'écrit au second. Néanmoins, cette observation est à remettre dans son contexte : lors du 1^{er} enregistrement, l'enseignante a posé une question à l'élève (« alors il est où ? ») qui appelle une réponse par des mots-phrases et non par une phrase complète. A cette question l'élève PS1 répond « sur la montagne » (annexe 3, p 45). Cette

¹ Les transcriptions complètes des enregistrements sont consignées en annexes 3 et 4

² Les tapuscrits des deux albums étudiés sont consultables en annexes 1 et 2

donnée ne nous permet alors pas d'affirmer l'incapacité de l'élève à reprendre les structures du texte puisqu'il répond à la question posée. Selon Péroz (2015) cité dans la partie théorique, il aurait été intéressant d'adopter une posture en retrait pour laisser l'élève s'exprimer pour ainsi accroître ses interventions. Par ailleurs, nous observons un passage de la langue orale à la langue écrite pour l'élève PS13 avec la disparition des marqueurs discursifs dans sa narration : « il s'envole vers la liberté » (annexe 4, p 52). Au cours de la séquence, l'élève a alors pu s'approprier la syntaxe de l'album afin de la mobiliser dans son discours.

Concernant les élèves de grande section, on peut voir une nette évolution. En effet, lors de la séance 2, GS5 avait un discours confus. Plus tard, lors du second enregistrement, il a su produire les structures du texte comme le montre l'extrait suivant :

« cheval donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger que qui me donnera du pain parce que j'ai faim donne-moi de l'herbe bien fraiche et je te donnerai du crottin » (annexe 4, p 53)

« cheval, donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim ! »

« Je voudrais bien moi, répond le cheval, mais je n'ai plus rien à manger. Il fait trop sec ! **Donne-moi de l'herbe bien verte et je te donnerai du crottin.** » (texte initial, pp 16-17)

Il en est de même pour GS2 qui, lors du premier enregistrement, ne répétait pas les ritournelles présentes dans l'album tandis que par la suite, il a su les utiliser, comme le montre cet extrait :

alors il va voir la terre et lui demande oh terre **peux-tu me me donner de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au au paysan qui me donnera de de du blé que je donnerai ensuite au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim** parce que j'ai faim (annexe 4, p 53)

P'tit bonhomme cherche mais partout l'herbe est sèche. Il se penche et parle à la terre. « **Terre, donne-moi de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim !** » (texte initial, pp 18-19)

En outre, on peut observer que GS3 réinvestit partiellement les phrases du texte dès le 1^{er} enregistrement

il file avec chez le cheval et il demande je peux a je peux avoir du crottin **je voudrais bien t'en donner mais je n'ai plus rien à manger il fait tr trop sec donne-moi de l'herbe bien verte et je te donnerai du crottin** (annexe 3, p 48)

« **Je voudrais bien moi, répond le cheval, mais je n'ai plus rien à manger. Il fait trop sec ! Donne-moi de l'herbe bien verte et je te donnerai du crottin.** » (texte initial, pp 18-19)

En conclusion, pour cet élève, l'utilisation d'une syntaxe spécifique à la langue écrite était déjà acquise dès le début de la séquence. En revanche, son discours s'est complexifié au fil de la séquence révélant ainsi l'utilisation des ritournelles à la séance 8:

il court chez le cheval p'tit bonhomme dit au cheval **cheval donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim** je voudrais bien mais il fait trop sec donne-moi de l'herbe bien fraîche et je te donnerai du crottin (annexe 4, p 53)

« **cheval, donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim !** »

« Je voudrais bien moi, répond le cheval, mais je n'ai plus rien à manger. Il fait trop sec ! Donne-moi de l'herbe bien verte et je te donnerai du crottin. » (texte initial, pp 16-17)

En somme, on peut conclure que les élèves PS1, PS6 et PS13 ainsi que GS2, GS3 et GS5 ont su utiliser la syntaxe de l'écrit lorsqu'ils ont raconté. En effet, on observe une nette évolution concernant les compétences syntaxiques de GS2, GS5, PS1 et PS13 ainsi qu'une complexification du discours de GS3, devenant peu à peu identique au texte initial.

4.1.2. Utilisation de structures de la langue orale

Certains élèves, quant à eux, ont un récit plutôt oralisé. En effet, ils sont détachés des structures du texte de l'album et se sont approprié l'histoire à leur manière.

Si l'on s'intéresse à nouveau à l'élève PS6, on peut observer qu'au second enregistrement, il utilise un langage proche de l'oral puisqu'il produit « **Nénègle il** est tout en haut de la montagne » (annexe 4, p 52). Cet élève de petite section double le sujet, ce qui est une structure courante à l'oral ; c'est d'ailleurs l'une des formes de base de l'oral utilisée par l'enfant dès 3 ans, selon Boisseau (2015). Cela montre que l'élève a conscience des normes gouvernant l'oral mais n'a pas su utiliser le langage propre à l'album dans chacune de ses prises de parole, employant à la fois un langage oral et écrit. Pourtant, lors de l'évaluation diagnostique, il avait su employer une structure de l'écrit : « Nénègle est sur la montagne » (annexe 3, p 45). Il semble que PS6 se soit tellement approprié l'histoire, qu'il en a délaissé les structures syntaxiques du livre.

Quant à PS5, il ne produit pas de structure écrite lors de son discours. Toutefois, il est important de noter qu'il a utilisé des phrases simples lors du premier enregistrement (« il en a plein et il va tomber » (annexe 3, p 45)). Même si cet énoncé n'est pas celui attendu pour raconter la page en question (« il s'accroche à ses affaires »), on peut s'apercevoir que l'élève produit une phrase coordonnée avec la conjonction « et ». Cela montre que l'élève a conscience de ces structures spécifiques même s'il n'a pas utilisé la phrase même du texte.

Comme évoqué précédemment, 4 élèves de grande section sur 7 ont utilisé les ritournelles de l'histoire, se rapprochant ainsi de la syntaxe de l'écrit. Néanmoins, on peut noter que, même si les autres n'ont pas utilisé ces structures spécifiques, ils ont su former des phrases complexes mettant en scène des structures coordonnées ou subordonnées. Cela sera développé dans la troisième partie de l'analyse traitant de la complexification des énoncés.

4.2. L'album comme modèle de référence de la langue écrite

Comme l'ont dit Canut et al. (2018), l'album fournit un modèle de la langue écrite, notamment du point de vue de la syntaxe. Lors de l'enregistrement final, on retrouve quatre tendances en lien avec l'écrit :

- Diminution des marqueurs discursifs
- Diminution du double sujet
- Double négation
- Temps du récit

4.2.1. La diminution des marqueurs discursifs

Au 1^{er} enregistrement, certains élèves utilisent des marqueurs discursifs comme « en fait » ou « et ben », formes typiques du langage oral. En revanche, leur utilisation a tendance à diminuer voire à disparaître à la séance 8.

L'élève PS7 utilisait des marqueurs discursifs lors du premier enregistrement « **en fait hé ben** Nénègle en haut de la montagne **hé ben** i(l) va voir d'abord » (annexe 3, p 46). Lors du 2^{ème} enregistrement et après un travail sur les structures de phrase, cet élève produit une phrase sans marqueur du discours oral : « Nénègle a un biberon tout en haut de la montagne avec de la neige » (annexe 4, p 52). Il en va de même pour PS13 qui produit « **là** il tombe de la montagne » (annexe 3, p 46) au 1^{er} enregistrement puis disparition des marqueurs discursif au second : « il

s'envole vers la liberté ». Cependant, PS2 utilise encore des marqueurs discursifs dans le 2^{ème} enregistrement « **en fait** Nénègle i(l) il... il... lâche son biberon » (annexe 4 p 52). Cet élève ne semble effectivement pas s'être approprié le modèle de l'écrit, ce qui n'est pas anormal puisqu'il n'est qu'en petite section de maternelle. Ce sera la prochaine étape dans son apprentissage du langage.

Concernant les élèves de grande section, on observe une faible présence des marqueurs discursifs dans leur discours. Mais GS2 produit un énoncé commençant par « alors ». On peut tout de même se demander si ce mot, utilisé dans ce contexte, peut être considéré comme marquant le début de son tour de parole, comme si l'élève réfléchissait : « **alors** il va voir la terre et lui demande oh terre peux-tu me me donner de l'herbe que je donnerai au cheval... » (annexe 4, p 53) ou s'il l'utilise comme un connecteur logique pour continuer ce que racontait son camarade.

En revanche, dans l'ensemble, et notamment lors du test final, les élèves n'utilisent que très peu de marqueurs discursifs. PS2, GS5 et GS7 sont les seuls à en utiliser : « **en fait** Nénègle i(l) il... il... lâche son biberon » (PS2, annexe 4, p 52), « **du coup** il dit mais qu'est-ce que je suis sot » (GS5, annexe 4 p 55) et « **en fait** je vais... tu nettoies mon lit » (GS7, annexe 4, p55). Cela montre une réelle appropriation des structures de l'écrit et tend à confirmer que l'album est un modèle de référence de la langue écrite.

4.2.2. Le double sujet

Lors du 2^{ème} enregistrement, deux élèves de petite section utilisent le double sujet comme le montrent ces extraits : « **Nénègle il** a un bon camion tout en haut de la montagne avec de la neige » (PS2, annexe 4, p 52) et « **Nénègle il** a un biberon tout en haut de la montagne » (PS4, annexe 4, p 52). Or, ces élèves ne produisent pas cette forme dans tous les énoncés. Dans le 1^{er} enregistrement, PS2 a produit 3 énoncés : l'un en doublant le sujet (« **Nénègle il** est sur la montagne » (annexe 3, p 43)) et deux autres avec sujet simple : « **il** a son doudou » (annexe 3, p 43) et « **il** lâche sa tétine » (annexe 3, p 46). Quant à l'élève PS4, il ne produit pas de double sujet au 1^{er} enregistrement mais le fait à la fin de la séquence : « **Nénègle il** a un biberon tout en haut de la montagne » (annexe 4, p 52). Néanmoins, pour le reste de ses prises de parole il utilise un sujet simple : « **il** lâche son camion rouge » (annexe 4, p 52). Ces élèves utilisent tantôt le sujet simple, tantôt le double sujet. On en conclut alors que l'utilisation d'un sujet simple, comme dans le modèle écrit, n'est pas encore bien acquise par certaines élèves de petite section mais que la structure de base l'oral décrite par Boisseau (2015) concernant le double sujet est acquise.

Concernant la section des grands, on observe un double sujet dans le dernier tour de parole de GS7 au second enregistrement : « **le p'tit bonhomme il** dit ça pue » (annexe 4, p 55). Hormis ce cas isolé, les élèves de grande section ne procèdent pas au doublement du sujet, que ce soit lors du premier ou du second enregistrement. Cette marque de l'oral a donc presque disparu dans le discours des élèves de fin de maternelle.

4.2.3. La double négation « ne...pas »

Dans cette partie, on va s'intéresser à l'utilisation de la double négation « ne... pas » par les élèves de grande section. Lors du premier enregistrement, ils sont 3 sur 7 à l'utiliser lorsqu'elle est nécessaire.

Quelques élèves utilisent cette double négation de manière systématique dès le premier enregistrement. Ainsi, on peut noter que GS2 produit « je **ne** la vends **pas** pour rien ma farine » (annexe 3, p 48), GS3 dit « je **n'**ai **pas** de seau » (annexe 3, p 49) et GS5 prononce « je **ne** la donne **pas** la farine » (annexe 3, p 50). Ces trois élèves semblent conscients de la nécessité d'utiliser la double négation dans leur narration, se rapprochant des structures de l'écrit.

Par ailleurs, on peut observer que les mêmes élèves GS2 et GS3 produisent toujours la double négation lors du deuxième enregistrement tandis que GS7 ne la produit pas à chaque fois (« y'a pas de l'herbe » (annexe 4, p 55) et « mais il ne tombe pas du ciel »). Pour ce dernier, l'utilisation de la double négation n'étant pas systématique, on peut considérer que cette compétence est en cours d'acquisition. En effet, comme l'a écrit Brown (dans Karmiloff et al. 2012), un morphème est considéré comme acquis lorsqu'il apparaît dans 90% des productions des enfants. Or, dans cette séquence, le nombre de prises de parole n'est pas suffisant pour affirmer que l'élève GS7 a acquis le « ne... pas ». Toutefois, cette forme est en cours d'acquisition chez celui-ci.

4.2.4. Les temps du récit : présent ou passé simple ?

Tous les élèves de petite section ont utilisé le présent pour raconter l'histoire de Nénègle, comme c'est le cas dans l'album travaillé. Le temps employé par les élèves est donc conforme à ce qui est utilisé dans l'album.

Concernant les grandes sections, certains ont utilisé le passé simple et l'imparfait au moment du second enregistrement même si ce ne sont pas les temps utilisés par l'auteur dans

l'album La grosse faim de P'tit bonhomme : « il ***prenda** le pain » (GS9, annexe 4, p 55), « il ***prenda** une échelle il ***descenda** » (GS10, annexe 4, p 53) « il **regarda** dans le dans le dans le placard », (annexe 4, p 53), « il **était** une fois une ville dans la ville il y **avait** une maison dans la maison il y **avait** p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme il y **avait** un ventre tout vide » (annexe 4, p 53). Quant à GS3, il utilise avec justesse le passé simple « il **arriva** juste au moment où la queue se **souleva** » (annexe 4, p 54) ainsi que l'imparfait et applique même la concordance des temps (« et **enleva** les feuilles qui **étaient** sur la rivière » (annexe 4, p 53)). Cet élève semble avoir repéré que lorsque l'on utilise des verbes dans un récit, il faut que les temps concordent. Malgré quelques erreurs de forme pour certains élèves, ils semblent conscients que le temps du récit est différent du temps que l'on utilise pour parler au quotidien, même si ce n'est pas le cas dans tous les albums. Cela peut être expliqué par le fait qu'ils sont amenés à écouter de nombreuses histoires en classe ou dans leurs familles, leur permettant de s'appropriier les temps du récit : passé simple et imparfait.

4.3. L'évolution de la complexité des énoncés

Lorsque l'on observe les transcriptions du premier enregistrement et celles du second, on se rend compte de la complexification des énoncés des élèves.

4.3.1. La complexification des énoncés en PS

Si l'on s'intéresse aux énoncés des élèves de petite section, on observe qu'entre le premier et le deuxième test, les élèves ont ajouté des éléments à leurs phrases. En effet, les élèves produisent des phrases plus longues, plus complexes et y ajoutent des compléments circonstanciels, introduits par une préposition.

C'est ce que l'on observe dans les productions suivantes :

- « Nénègle il a un bon camion tout en haut de la montagne **avec de la neige** » (PS2, annexe 4, p 52)
- « Nénègle a un biberon tout en haut de la montagne **avec de la neige** » (PS7, annexe 4, p 52)
- « il a un doudou tout en haut de la montagne **avec de la neige** » (PS9, annexe 4, p 52)
- « elle a une tétine sous en haut à la montagne **avec de la neige** » (PS10, annexe 4, p 52)

Ces quatre élèves ont pris la liberté d'ajouter un complément à la fin de leur phrase qui n'apparaît pourtant pas dans le texte. On peut supposer qu'il y a eu un effet de groupe : un

premier élève a ajouté ce complément à son discours puis les autres enfants de la classe ont suivi, proposant ainsi des énoncés similaires. D'une part, cette observation nous amène à penser que l'utilisation d'un complément se situe dans la zone proximale de développement des élèves (Vygotsky cité par Boisseau, 2015) et que, par conséquent, ils sont capables de reproduire ce type de phrases après l'avoir entendu. D'autre part, Péroz (2015) écrivait que les élèves les plus faibles s'appuient sur ce qui a été dit lors des tours de parole précédents afin de pouvoir s'exprimer. C'est certainement ce qui se passe ici. En reprenant la structure énoncée précédemment, l'élève s'exerce et développe de nouvelles compétences langagières.

4.3.2. Les phrases complexes en GS : coordination et subordination

Si l'on s'intéresse aux énoncés des élèves de grande section, on voit qu'entre le premier et le second enregistrement, les phrases se sont aussi complexifiées. Il est vrai, les élèves produisent des phrases plus longues, plus complexes, et utilisent des conjonctions de coordination et de subordination.

4.3.2.1. Les phrases complexes coordonnées

Certains élèves produisent des phrases coordonnées dès le début de la séquence. C'est ce que l'on observe dans les productions suivantes :

- « P'tit bonhomme se réveille rentre dans ses habits **et et** descend à la cuisine » (GS3, annexe 3, p 47)
- « le boulanger **voyant** la farine est content **et** lui donne du pain » (GS2, annexe 3, p 49)
- « passe-moi de l'eau **et** en échange je te passerai le pain » (GS8, annexe 3, p 50)

On peut observer que 3 élèves sur 6 présents au premier enregistrement produisent des phrases coordonnées. Ils sont capables de réaliser, dans ce contexte de narration, des énoncés complexes utilisant la coordination. De plus, nous pouvons noter que l'élève GS2 produit un participe présent « voyant » qui est une forme complexe de l'écrit. Dans le texte, la phrase est formée d'un gérondif : « **en voyant** la farine dans le sac, le boulanger bien content donne un gros pain rond à P'tit bonhomme qui voit enfin la fin de sa faim arriver ». L'élève a donc repris une partie de cette forme complexe afin d'utiliser le participe passé, preuve que GS2 est entré dans l'écrit et à conscience de ses formes.

Lors du second enregistrement, ils sont 6 élèves sur 7 à coordonner leurs phrases. On observe alors les productions ci-après :

- « dans la maison il y avait p'tit bonhomme **et** dans p'tit bonhomme il y avait un ventre tout vide » (GS2, annexe 4, p 53)
- « il *descenda de l'échelle **et** il court à la boulangerie » (GS10, annexe 4, p 53)
- « donne-moi de la farine **et** je te donnerai du pain » (GS3, annexe 4, p 53)
- « il descend par l'échelle **et** il va chez le boulanger » (GS8, annexe 4, p 54)
- « i(l) va chez le boulanger **et** il dit prête-moi du pain » (GS7, annexe 4, p 54)
- « donne-moi de la farine **et** je te donnerai du pain » (GS5, annexe 4, p 54)

La seule conjonction utilisée est alors « et » pour coordonner deux phrases. La quasi-totalité des élèves de grande section utilisent des phrases coordonnées à la fin de la séquence, ce qui n'était pas le cas au début du travail. C'est pourquoi, on peut confirmer la complexification des énoncés des élèves de grande section et l'acquisition de formes coordonnées avec « et ».

4.3.2.2. *Les propositions subordonnées relatives*

Dans le 1^{er} enregistrement, GS2 est le seul élève à employer des propositions subordonnées relatives : « et il demande au paysan peux-tu me donner du blé **que je vais donner au meunier qui me donnera ensuite de la farine que je donnerai ensuite au boulanger** parce que j'ai faim dit P'tit bonhomme » (annexe 3, p 48). Il emploie les formules de l'album qui requièrent ce type de structures.

En fin de séquence d'apprentissage, GS2 emploie à nouveau des subordonnées relatives comme dans le passage suivant : « donne-moi de la farine **que je donnerai au boulanger qui me donnera du *faim du pain** parce que j'ai faim dit p'tit bonhomme » (annexe 4, p 53). Aussi, on observe cet emploi dans la narration de trois autres élèves de grande section comme le confirment les énoncés ci-après : « donne-moi du blé **que je donnerai au pay au au meunier** » (GS10, annexe 4, p 53), « donne-moi du crottin **que je donnerai au paysan qui me donnera du blé [...]** parce que j'ai faim » (GS3, annexe 4, p 53) et « donne-moi du crottin **que je donnerai au paysan** » (GS5, annexe 4, p 55).

Les élèves sont donc 4 sur 7 à utiliser des propositions subordonnées relatives à la fin de la séquence : GS2, GS3, GS5 et GS10.

Il est à noter que l'on ne peut, en analysant les phrases produites par les élèves, affirmer que les structures de phrase du type Nom Verbe Complément pour les PS et les structures plus complexes pour les GS soient acquises. En effet, il faudrait, par la suite, proposer des activités appelant l'utilisation de phrases de ce type pour vérifier si les élèves sont capables d'utiliser un langage proche de l'écrit dans un autre contexte que celui de la narration des deux albums étudiés ici.

Afin de stabiliser les acquisitions des élèves en terme de compétences syntaxiques, il sera fondamental, comme le préconisent à la fois Boisseau (2015), Péroz (2015) et les recommandation ministérielles (MEN, 2016), de proposer des situations permettant la réitération et le réinvestissement des structures étudiées lors des prochaines séquences d'apprentissage.

4.4. Niveau atteint par les élèves

Enfin, pour clore cette analyse, je propose de mettre en lumière le niveau syntaxique atteint par les élèves en m'appuyant sur les étapes de compréhension et de production décrites par Canut, Masson et Leroy-Collombel (2018).

En effet, les élèves de petite section en sont à l'étape 1 puisqu'ils produisent des énoncés simples et sont capables de raconter une courte histoire. Toutefois, dans cette séquence, ils ne racontent pas tous l'histoire en entier mais chacun leur tour une page. Cela montre qu'ils savent suivre la chronologie d'une histoire pour raconter après leur camarade.

En outre, les élèves de grande section n'ont pas tous atteint le même niveau à la suite de ce travail. Il est vrai, 4 élèves ont atteint l'étape 3 puisqu'ils produisent des phrases de plus en plus longues. Ainsi, ils produisent des propositions subordonnées relatives et construisent des phrases juxtaposées. En outre, les élèves GS7 et GS8 sont en passe d'entrer dans cette étape puisque leur syntaxe s'est complexifiée et ils utilisent des phrases coordonnées. Néanmoins, ils ne sont pas encore capables, en tout cas dans ce contexte, de produire des propositions subordonnées relatives comme dans le texte de l'histoire initiale. Quant à l'élève GS9, il ne s'est que très peu exprimé lors de ce travail de narration. Il a réussi à raconter son passage sans pour autant produire d'énoncés complexes. Mais il est à noter que cet élève a tenté d'utiliser le passé simple, ce qui montre qu'il a une certaine conscience du temps employé dans récits.

Pour terminer, ces niveaux sont donnés à titre indicatif au regard de l'étude menée pour ce mémoire. C'est pourquoi, on peut affirmer que les élèves de PS ont atteint la première étape et sont en passe de glisser vers la seconde étape dans le cadre de cette séquence. Il sera alors nécessaire, par la suite, de proposer des temps d'apprentissage favorisant l'utilisation d'énoncés syntaxiquement complexes. Concernant les GS, on peut voir que certains ont atteint la troisième étape tandis que d'autres n'en sont pas très loin. De même que pour les plus petits, il faudra proposer une séquence permettant de réinvestir les structures apprises lors du travail sur P'tit Bonhomme tout en ajoutant d'autres objectifs de structures syntaxiques.

5. Conclusion

L'utilisation d'albums de littérature jeunesse a permis aux élèves de développer de nouvelles compétences syntaxiques entre le début et la fin de la séquence. A la fin, 10 PS et 4 GS ont su réinvestir les structures de l'écrit présentes dans les deux albums étudiés. Aussi, en tenant compte de la disparition des marqueurs discursifs, on peut se rendre compte d'une appropriation progressive des formes de l'écrit en dépit des formes orales que les élèves ont l'habitude d'utiliser au quotidien.

Pendant cette séquence d'apprentissage, 11 petits sur 12 ont produit des phrases simples tandis que 6 grands sur 7 ont utilisé des phrases complexes (coordination et subordination). De surcroît, le langage oral des élèves de grande section en narration tend à se rapprocher des formes écrites puisqu'ils sont plusieurs à employer la double négation. On assiste également à des tentatives d'utilisation des temps du récit, l'imparfait et le passé simple, montrant que les plus grands ont conscience de cette spécificité des récits écrits.

Comme l'a écrit Villepontoux (1992), en mettant l'élève en contact avec des formes écrites, on prépare son entrée dans la lecture et l'écriture au cycle 2. Toutefois, même si l'on assiste, dans cette séquence, à une augmentation de l'utilisation de structures proches de l'écrit et à une complexification des énoncés oraux, il faut rester prudent sur les conclusions. Cette utilisation a lieu dans un contexte précis : raconter l'histoire étudiée. Or, cette séquence à elle seule ne permet pas d'affirmer qu'ils sauront mobiliser ces compétences dans un autre contexte. C'est pourquoi, il serait intéressant, par la suite, d'amener les élèves à réinvestir les structures étudiées dans un autre contexte, leur permettant de s'approprier ces nouvelles compétences et d'en développer d'autres.

En mettant en place cette séquence, j'ai pris conscience de l'importance de travailler de manière ciblée certains aspects de la syntaxe, les écarts langagiers entre élèves étant importants à tous niveaux de l'école maternelle. C'est pour cela qu'il semble fondamental de mettre en place ce type de dispositif permettant à tous de s'exprimer et de rendre compte de l'évolution de chacun. Pour conclure, l'album est un support intéressant reprenant des thèmes proches de la vie de l'enfant, attirant ainsi leur attention. Enfin, proposer aux élèves d'enregistrer leur propre livre audio qu'ils pourront écouter en classe est apparu comme un réel moteur de motivation, les amenant à faire de leur mieux pour raconter.

Bibliographie

- Boiron, V. (2015). Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 55(1), 31-42. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1019>
- Boisseau, P. (2015). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Boysson-Bardies, B. de. (1996). *Comment la parole vient aux enfants : De la naissance jusqu'à deux ans*. Editions O. Jacob.
- Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179(4), 51. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051>
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A., & Bonin, Y. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage : Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Retz.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 117-134. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1155>
- MEN. (2015). *Programme de l'école maternelle*.
- MEN. (2016). *Lien oral-écrit : Lexique et syntaxe*.
- MEN. (2017). *La littérature de jeunesse : Texte de cadrage*.
- MENJ-DGESCO. (2020). *Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf
- Péroz, P. (2015, novembre). Learning together to talk and tell in kindergarten. *Sixième Rendez-vous des lettres " Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique : récit et valeurs, valeurs de la fiction "*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377627>

TLFi. (s. d.). *Syntaxe*. <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3710038350;>

Villepoux, L. (1992). *Apprendre le langage à l'école : La construction de la pensée chez l'enfant*.

Privat.

Annexes

Annexe 1 : tapuscrit La grosse faim de P'tit Bonhomme (Pierre Delye)	42
Annexe 2 : tapuscrit Nénègle sur la montagne (Benoît Charlat).....	44
Annexe 3 : transcription du 1 ^{er} enregistrement.....	45
Annexe 4 : transcription du 2 ^{ème} enregistrement.....	52
Annexe 5 : tableaux de résultats (2 ^{ème} enregistrement)	56

Annexe 1 : tapuscrit La grosse faim de P'tit Bonhomme (Pierre Delye)

C'est le matin.

Dans la ville, il y a une rue.

Dans la rue, il y a une maison.

Dans la maison, il y a une chambre.

Dans la chambre, il y a un lit.

Dans le lit, il y a P'tit Bonhomme et dans P'tit Bonhomme, il y a un ventre tout vide.

P'tit Bonhomme sort de son lit, de son pyjama, et enfin de sa chambre. Il rentre dans ses habits et descend à la cuisine. Il ouvre le placard, il est vide. L'armoire ? Elle est vide. La huche ? Elle est vide. P'tit Bonhomme fonce à la boulangerie.

« Boulanger, s'il te plaît, donne-moi du pain, parce que j'ai faim !

-Oh, P'tit Bonhomme, répond le boulanger, le pain, je ne le donne pas, je le vends ! C'est comme cela que je gagne ma croûte. »

P'tit Bonhomme sort son porte-monnaie : il est vide aussi !

« Mais je n'ai pas de sous... »

-Ah bon écoute, voilà ce que je te propose : donne-moi de la farine et je te donnerai du pain. »

P'tit Bonhomme court au moulin.

Tout essoufflé, il dit :

« Meunier, donne-moi de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim !

-Eh, P'tit Bonhomme, répond le meunier, ma farine, je ne la donne pas, je la vends ! Je ne mouds pas pour rien !

-Mais je n'ai pas de sous...

-Ah...bon... Voilà ce que je te propose : donne-moi des grains de blé et je te donnerai de la farine. »

P'tit Bonhomme déboule à la ferme et finit par trouver le paysan. Il était juste entre son béret et ses bottes en caoutchouc.

« Paysan, donne-moi des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim !

-Oh P'tit Bonhomme, répond le paysan, le blé, il ne tombe pas du ciel, il sort de la terre, faut l'aider à pousser ! Pour ça, moi, j'ai besoin du crottin. Si tu me donnes du crottin, je te donnerai des grains de blé.

»

Là-haut, le soleil est à son zénith, il rayonne. En bas, P'tit Bonhomme fait son maximum direction la pâture à toute allure.

Quand P'tit Bonhomme arrive, il trouve un percheron énorme au derrière si gros qu'on le voit de devant. C'est la bonne adresse !

« Cheval, donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim !

-Je voudrais bien moi, répond le cheval, mais je n'ai plus rien à manger. Il fait trop sec ! Donne-moi de l'herbe bien verte et je te donnerai du crottin. »

P'tit Bonhomme cherche mais partout l'herbe est sèche.

Il se penche et parle à la terre.

« Terre, donne-moi de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim !

-Je voudrais bien mais je ne peux pas, murmure la terre, j'ai si soif !

Donne-moi de l'eau et je te donnerai de l'herbe. »

P'tit Bonhomme galope jusqu'à la rivière. Elle est en train de se la couler douce.

« Rivière, je peux te prendre de l'eau ? C'est pour la terre, elle est toute sèche !

-Ah ?

-Oui, s'il te plaît, donne-moi de l'eau que je donnerai à la terre qui me donnera de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim!

-Moi, je veux bien, mais tu vois ce matin je n'ai pas eu le temps de faire mon lit. Tu veux bien t'en occuper ? Cela me plairait beaucoup. »

P'tit Bonhomme s'est mis tout de suite au travail : il a réarrangé les galets, enlevé les branches d'arbres qui traînaient et nettoyé les bordures. La rivière est toute jolie et toute propre à présent.

« Hmm... ça fait plaisir, dit la rivière, tu peux te servir maintenant.

-Merci ! Mais que je suis sot, je n'ai pas de seau ! Pas grave, je prends mon chapeau.

P'tit Bonhomme écope une grande chapeauté d'eau et la porte à la terre.

Elle la boit en soupirant d'aise :

« Encore, s'il te plaît. »

P'tit Bonhomme court reprendre une deuxième chapeauté, puis une troisième et enfin la terre laisse échapper :

« Aaaaah...ça va mieux ! »

Aussitôt, pousse une belle herbe verte et juteuse. P'tit Bonhomme en coupe une bonne brassée.

« Merci la terre! »

P'tit Bonhomme file comme le vent jusqu'à la pâture et dépose son tas d'herbe fraîche devant le cheval.

Aussitôt le cheval se met à manger.

« Haaaa... ça vient ! »

P'tit Bonhomme fait vite le tour du cheval et se retrouve devant le derrière au moment où la queue se soulève.

Oh... toujours pas de seau, tant pis pour le chapeau.

POF, POF, POF, un beau crottin noir, fumant et puant si bon tombe dans le chapeau.

« Merci cheval ! » crie P'tit Bonhomme au cheval qui ne répond pas parce qu'il a la bouche pleine.

P'tit Bonhomme file comme une flèche chez le paysan, il échange son chapeau de crottin contre un sac de grains de blé.

« Merci paysan ! »

Il file comme une hirondelle sur la colline où il échange son sac de grains de blé contre un sac de farine.

« Merci meunier ! »

Et enfin, il file comme un éclair un peu fatigué chez le boulanger.

En voyant la farine dans le sac, le boulanger bien content donne un gros pain rond à P'tit Bonhomme qui voit enfin la fin de sa faim arriver.

« Merci boulanger ! »

P'tit Bonhomme est rentré chez lui, il s'est assis.

Le pain, il l'a senti. Il a souri. Il en a mangé une partie, l'autre était pour les souris.

C'était la nuit, il est allé au lit et il a bien dormi.

Et demain ? Demain deviendra bien assez vite aujourd'hui alors, à chaque jour sa peine, son pain et son plaisir....

Et c'est ici que l'histoire se finit.

Annexe 2 : tapuscrit Nénègle sur la montagne (Benoît Charlat)

Nénègle, le petit aigle, est tout en haut de la montagne.

Nénègle a un doudou tout en haut de la montagne.

Nénègle a aussi un biberon tout en haut de la montagne.

Il a aussi un beau camion rouge

Et une tétine tout en haut de la montagne.

Pour s'envoler, Nénègle s'accroche à ses affaires et...

Il toooombe tout en bas de la montagne !

Alors il lâche sa tétine

Il lâche son beau camion rouge

Il lâche son biberon

Et il lâche son doudou ça y est, Nénègle s'envole...

Vers la liberté !

Annexe 3 : transcription du 1^{er} enregistrement

Groupe PS1 (3:07)

PE : ça y est j'enregistre. Alors PS1 tu me racontes cette page. Alors il est où ?

PS1 : sur la montagne

PE : il est sur la montagne. Et qui est sur la montagne ?

PS1 : Nénègle

[il est éteint]

PE : Nénègle est sur la montagne. A toi PS2.

PS2 : Nénègle il est sur la montagne. Il a son doudou.

[pourquoi on n'entend pas ?]

PE : à toi PS3

PS3 : il est sur la montagne

PE : et qu'est-ce qu'il a ?

PS3 : son biberon et son doudou

PE : PS4 à toi de raconter

PS4 : il a il a son bib...il a son biberon et son doudou et son camion

PE : à toi PS5

PS5 : il en a plein et il va tomber

PE : il a quoi ?

PS5 : il en a plein et il va tomber

PE : oui et ensuite à toi, à toi PS6

PS6 : Nénègle est sur la montagne

PE : oui et qu'est-ce qu'on voit ?

PS6 : tomber ???

PE : oui.

PS6 : sa titine. Camion rouge.

PE : ensuite à PS1. Qu'est-ce qui se passe là ?

[elle a déjà fait]

PS1 : i(l) tombe

PE : à toi

[arrête]

PS2 : en fait le pioupiou i i i

PE : vas-y

PS2 : il lâche sa titine

PE : oui alors après c'est à PS3. C'est à PS3

PS3 : il lâche sa... voiture

PE : à toi PS4

PS4 : il lâche son biberon

PE : PS5

PS5 : i met ne bibi

PE : oui et à toi, à toi PS6

PS6 : il lâche... il lâche son n ... euh...

PE : vas-y je t'écoute. Et toi alors qu'est-ce qui se passe ici sur cette page. Il fait quoi Nénègle ?

PS6 : il lâche... il lâche Nénègle

Groupe PS 2 (1:55)

PE : donc PS7

PS7 : En fait hé ben Nénègle en haut de la montagne hé ben i(l) va voir d'abord

PE : que là il faut raconter que cette page

PS7 : il va y'a d'abord

PE : non que cette page

PS7 : pas de ???

PE : alors là c'est PS8. Vas-y PS8

PS8 : il prend son doudou tout en haut de la montagne

PE : PS9

PS9 : Il prend son biberon tout en haut de la montagne

PS10 : il prend son camion tout en haut dans sa montagne

[ça parle pas plus fort

Il faut juste...Ça enregistre]

PE : à toi PS11

PS11 : Hé ben il il il prend sa titine

PE : à toi PS12. Attends nan là je veux qu'on écoute PS12 sinon on va pas l'entendre. Vas-y

PS12 : ????

PE : PS13

PS13 : là il tombe de la montagne

PE : PS7

PS7 après il lâche sa tétine

PE : à PS8

PS8 après il lâche son camion

PE : PS9

PS9 : Il lâche son biberon

PS10 : il lâche son doudou

PE : et PS11

PS11 : Hé ben il va dans sa maison

PE : et qu'est-ce qu'il fait ?

PS11 : Hé ben il a froid

Groupe GS1 (11:00)

PE : donc là c'est bon ça enregistre. Donc GS1 tu vas nous raconter la première page, les deux premières pages ces deux là

GS1 : Dans une rue y'a une ville dans la ville y'a une maison dans la maison y'a une chambre dans la chambre y'a un lit dans le lit y'a p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme y'a un ventre tout vide

PE : GS2.

[tu sais pas lire allez raconte.

Nan mais faut raconter ce dont tu te souviens. Si tu t'souviens pas de tout c'est pas grave du tout. Moi j'veux juste que tu racontes ce dont tu t'souviens

Tu t'souviens de rien du

Les autres on se tait c'est que GS2]

PE : alors qu'est-ce qui se passe là?

GS2 : je me souviens pas

PE : alors GS 3 est-ce que tu te souviens toi ?

GS3 : P'tit bonhomme se réveille rentre dans ses habits et descend à la cuisine. Il cherche dans le garde-manger il n'y a rien dans le placard non plus il n'y a rien. Alors P'tit bonhomme fonce chez le boulanger

PE : GS2 tu vas faire la prochaine page

GS2 : euh... manger... demande au Petit bonhomme... Je me souviens plus

PE : si essaie ce dont tu te souviens si tu te souviens pas de tout c'est pas grave

GS2 : ben euh... Petit bonhomme dit ainsi au boulanger boulanger donne-moi du pain que je donne-moi du pain. Voilà

PE : c'est bon ?

GS2 : c'est tout ce que je m'en souviens

PE : ben c'est déjà pas mal à toi GS4

GS4 : et il regarde si y'a des sous

PE : vas-y et ensuite

GS4 : et il dit mais je n'ai pas de sous

[c'est tout ce que tu te rappelles

Chut les autres tu arrêtes de faire du bruit avec tes scratchs]

GS4 : après je m'en rappelle plus je crois

Pe : après tu t'en rappelles plus ?

GS4 : ah si

PE : vas y

GS4 : alors... donne-moi de la farine et je te donnerai du pain. Alors il court chez le blé

PE : alors attends là c'est à GS1 de raconter cette page

GS1 : il court chez le meunier

PE : arrête avec tes scratchs

GS1 : meunier donne-moi de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim. Je ne mouds pas pour rien la farine je la je ne la donne pas je la vends. Donne-moi des grains de blé et je te donnerai de la farine

PE : à toi GS2

GS1 : j'ai essayé de raconter tout hein

PE : ben ouais là c'est très bien

GS2 : ensuite ensuite il f il file chez euh le fermier ou c'est le paysan

PE : non mais vas-y dis ce que tu te souviens ce dont tu te souviens

GS2 : et il demande au paysan peux-tu me donner du blé que je vais donner au meunier qui me donnera ensuite de la farine que je donnerai ensuite au boulanger parce que j'ai faim dit P'tit bonhomme. Je ne la vends pas pour rien ma farine je je la vends pas je je je la vends c'est c... je la vends c'est comme ça que je gagne de l'argent

PE : c'est bon ? Tu veux ajouter quelque chose

GS2 : moi je raconterais ??? c'est quand même pas mal

PE : c'est déjà bien. Allez GS3

GS3 : il file il file avec chez le cheval et il demande je peux a je peux avoir du crottin je voudrais bien t'en donner mais je n'ai plus rien à manger il fait tr trop sec donne-moi de l'herbe bien verte et je te donnerai du crottin

PE : à toi GS4

GS4 : alors il va voir la terre et lui demande

PE : alors qu'est-ce qu'il lui demande ?

GS4 : je peux avoir de l'eau alors

PE : est-ce que c'est de l'eau qu'il demande à la terre ?

[ben non c'est de l'herbe]

PE : chut c'est GS4 qui dit

GS4 : je peux avoir de l'eau alors après elle dit donne-moi de l'eau et je te donnerai de l'herbe c'est tout ce que j'ai à raconter et j'ai tout ce que je dis à dire

PE : très bien merci GS4. A toi GS1

GS1 : Rivière je peux te prendre de l'eau que je donnerai à la terre qui me donnera de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera des grains de blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim. D'accord mais tu sais que tu sais que un tu sais que ce matin je n'ai pas eu le temps de faire mon lit tu peux le faire et tu pourras prendre de l'eau. C'est bien ?

PE : à toi GS2

GS2 : alors là c'est compliqué

PE : qu'est-ce qu'il se passe ?

GS2 : Petit bonhomme enlève les déchets enlève les feuilles et les bâtons voilà enlève les pierres l'herbe tout ce qui était dans la rivière même les déchets

PE : A toi GS3

GS3 : la rivière dit ça y est tu peux te servir p'tit bonhomme dit je suis bête je n'ai pas de seau pas grave je prends mon chapeau et il prend une grande chapeauté il l'apporte à la terre la terre dit encore P'tit bonhomme et P'tit bonhomme court à la rivière encore et il reprend une chapeauté d'eau

PE : ça y est ? A toi GS4

GS4 : alors après il est allé prendre de l'herbe

PE : oui il est allé prendre de l'herbe

GS4 : et l'am et l'amener au cheval et le cheval et après il est allé prendre du crottin pour euh

PE : euh ben attends ça c'est la page suivante. GS1 on a bientôt terminé

GS1 : il donne au cheval son tas d'herbe et et il commence à brouter il fait vite le tour de la queue ou il fait vite le tour du corps et arrive pile quand la queue se soulève et il laisse tomber du crottin bon et puant

PE : ça y est ? à toi GS2 allez on a bientôt terminé il reste 2 pages

GS2 : le boulanger file il file comme un éclair chez le boulanger le boulanger voyant la farine est content et lui donne du pain un bon gros pain bien voilà c'est tout ce que je m'en souviens

PE : et enfin GS3

GS3 : il en il en il en mange une une une bonne partie du pain et l'autre ce sera pour les souris

PE : ça y est ?

Groupe GS2 (7:30)

PE : on commence ça y est ça enregistre cette fois. Donc c'est à GS5 d'enre de raconter les autres on se tait

GS5 : euh... alors il s... Petit bonhomme d... d... Petit bonhomme est dans une nouvelle maison puis rentre euh il... puis il y a un lit et une et... et p... et et P'tit p et P'tit bonhomme s... est dans son l dans sa couverture dans son lit et du coup les les trois sont et du coup les souris montent et du coup les souris sont sur le toit et une sur la... attends j'ai pas fini une sur le bois et une sur la fenêtre deux sur la fe... et le chat assis sur euh et le sa assis sur les... un s dans dans dehors assis

PE : d'accord GS 6 à toi

GS6 : donc P'tit bonhomme va file sur euh s... euh le boulanger chez le boulanger

PE : à toi euh... GS7

GS7 : i(l) veut le... pain mais mais le monsieur il dit mais il le vend

PE : et après alors ? donc il lui dit je le vends. A toi GS8

GS8 : euh i(l) va chez le euh... le boulanger et le boulanger Petit bonhomme... il lui dit moi je prends ma croute

GS5 : non c'était pas à lui c'était à GS7

GS8 : et il lui demande du pain le le

GS5 : nan c'était pas à lui

PE : c'était à GS8 je le sais GS7 il a déjà fait

GS8 : i(l) dit j'ai pas de sous i(l) dit en échange vas chez... euh... passe-moi la farine et en échange je te passerai le pain

PE : à toi euh... GS9. Nan mais... je vous ai dit quoi quand on enregistre on se tait. Mais c'est pas possible GS8. A toi GS9

(silence)

GS8 : plus fort GS9

PE : chut. Vas-y GS9

GS8 : je l'ai dit tout à l'heure ça

PE : allez GS9 vas-y

GS8 : allez GS9

PE : qu'est-ce que tu te souviens ?

GS8 : on attend

PE : on t'a rien demandé GS8. A GS5

GS5 : bah il va sé le... bah i(l) va sé le fermier il lui demande de la farine le le fermier lui dit j'ai pas je je n' je ne la donne pas la farine je la vends et ben j j oh... je peux pas entendre

PE : vas-y continue GS5

GS5 : euh... euh... après il il il il dit moi je...

PE : tu me rends ça GS8 on va pas y passer 10 minutes

GS5 : je dois tout recommencer du début

PE : nan nan nan vas-y continue t'inquiète pas

GS5 : il dit je je je ne la donne pas la farine je la vends... du coup il lui demande en échange si tu veux de la farine en échange donne-moi du crottin les souris sont...

PE : non mais les souris on n'en parle pas dans l'histoire GS5 donc voilà. A toi GS6

GS6 : mais sur l'autre page et ben j'avais vu le boulange la maison du boulanger et la p... la maison du bonhomme

PE : ah oui... c'est vrai tu as l'œil. A toi

GS6 : ah alors... oui P'tit bonhomme va voir euh... je sais plus comment il s'appelle

PE : vas-y continue c'est pas grave. C'est le paysan

GS6 : le paysan... P'tit bonhomme va chez le paysan il demande est-ce que je pourrais avoir du crottin s'il te plait le... euh... alors comment i(l) s'appelle déjà ?

PE : le paysan

GS6 : alors le paysan alors le paysan lui demande mais mais moi je la donne pas la farine je la vends

GS5 : mais nan c'est pas ça c'est moi que je la donne pas la farine je je...

PE : continue

GS6 : alors mais il mais il dit moi je la v... je ne la donne pas la le crottin je le vends donc donc voilà ce que je te propose tu tu me tu me donnes tu me donnes de l'eau tu me donne du crottin je te donnerai... euh... j'ai perdu...

PE : tu sais plus ? on va passer à la page suivante. Donc il est allé voir le paysan. Ensuite GS7 qu'est-ce qu'il fait Petit bonhomme ?

GS7 : il a vu le cheval il a demandé s'il te plait je peux avoir des crottes... et et le cheval il voulait de l'herbe

PE : à toi GS8

GS8 : il va voir la ???

PE : il va voir quoi ?

GS8 : euh la terre

PE : la terre oui

GS8 : et... la terre elle lui dit euh... j'ai besoin d'eau le bonhomme il lui demande de la terre et... il lui demande de l'eau

PE : oui... enlève ta main devant la bouche

GS8 : euh...

PE : tu te souviens plus ? alors qu'est-ce qu'il lui demande à la terre petit bonhomme ?

GS5 : je sais

PE : GS9 (silence) alors GS5 qu'est-ce qu'il lui demande à la terre ?

GS5 : il lui demande je peux avoir... euh il dit... c'est déjà quoi je sais plus

Annexe 4 : transcription du 2^{ème} enregistrement

Groupe PS 1 (2:04)

PS8 : Nénègle est sur la montagne. Nénègle s... tout en haut de la montagne

PS9 : il a un doudou tout en haut de la montagne avec de la neige

PS7: Nénègle a un biberon tout en haut de la montagne avec de la neige

PS2 : Nénègle il a un bon camion tout en haut de la montagne avec de la neige

PS10: elle a une tétine tout en haut à la montagne avec la neige

PS13 : Nénègle il a... il s'accroche à ses affaires

PS8 : il tombe

PS9 : il perd sa tétine... il lâche sa tétine

PS8 : il perd son camion rouge

PS7 : il perd son camion beau rouge

PS9 : il lâche...

PS2 : en fait Nénègle il il... il... lâche son biberon

PS10 : il perd son doudou

PS13 : il s'envole vers la liberté

Groupe PS2 (2:04)

PS6 : Nénègle tout en haut de la montagne. Nénègle il est tout en haut de la montagne

PS12 : Nénègle a un doudou dans la montagne

PS4 : Nénègle il Nénègle il a un biberon tout en haut de la montagne

PS5 : un doudou un doudou tout sur montagne... le camion *(r)ouge

PS3 : il a sa sucette tout en haut de la montagne

PS1 : il s'accroche à ses affaires

PS6 : tout en haut de la montagne et il tombe tout en haut de la montagne

PS12 : il lâche sa tétine

PS4 : il lâche son camion rouge

PS5 : lâche son *bonbon rouge

PS3 : il lâche son doudou

PS4 : il vole...

PS3 : il lâche son doudou

PS4 : il vole il vole il vole

PS1 : tout en haut vers la liberté

PE : non redis PS1 vas-y

PS1 : il s'envole vers la liberté

Groupe GS1 (11:21)

GS2 : la grosse faim de p'tit bonhomme... dans une ville il était une fois une ville dans la ville il y avait une maison dans la maison il y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme il y avait un ventre tout vide tout vide je veux dire pfiou...

GS10 : dans... P'tit bonhomme *prenda une... il regarda dans le dans le dans le placard dans l'armoire dans les autres placards et rien rien il *prenda une échelle il *descenda de l'échelle et il court à la boulangerie

GS3 : boulanger... donne-moi du pain... non je le vends pas je ne le donne pas le pain je le vends c'est comme ça que je gagne ma croupe ma croute p'tit bonhomme regar regarda dans son porte-monnaie mais je n'ai pas de sous bon voilà ce que je te propose donne-moi de la farine et je te donnerai du pain

GS2 : alors... j'ai oublié quelques petits trucs... il court chez le le le meunier bien sûr et demande au meunier ainsi meunier donne-moi du de la farine que je donnerai au au je veux dire donne-moi de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du *faim du pain parce que j'ai faim dit P'tit bonhomme oh p'tit bonhomme ma farine je ne la donne pas je la vends c'est comme ça que je gagne ma croute ha oui c'est vrai son porte-monnaie est vide mon porte-monnaie est vide écoute voilà ce que je te propose p'tit bonhomme voilà ce que je te propose vas me chercher du blé et et je te donnerai du du de la farine

GS10 : P'tit bonhomme court chez le paysan p'tit bonhomme lui *disa à le paysan paysan donne-moi du blé que je donnerai au pay au au meunier que je donn... qui me donnera de la farine et... que je donnera au au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim et le paysan dit le blé tombe pas du ciel voilà voilà ce que je te propose va va donne-moi du crottin et je te donnerai du du blé

GS3 : il court chez le cheval p'tit bonhomme dit au cheval cheval donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim je voudrais bien mais il fait trop sec donne-moi de l'herbe bien fraîche et je te donnerai du crottin

GS2 : alors il va voir la terre et lui demande oh terre peux-tu me me donner de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au au paysan qui me donnera de de du blé que je donnerai ensuite au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim parce que j'ai faim et oui parce qu'il a faim. Elle lui répond oh p'tit bonhomme pour aujourd'hui il fait trop sec je ne peux pas écoute voilà ce que je te propose vas me chercher l'eau et je te et je te donnerai de l'herbe

GS10 : P'tit bonhomme court chez la chez la rivière et demande à la rivier p'tit bonhomme rivière donne-moi de l'eau s'il te plaît et la rivière dit j'ai tu peux... j'ai oublié de faire mon lit de ... ce matin tu peux le faire s'il te plaît demanda la rivière

GS3 : p'tit bonhomme rangea les branches arrangea les cailloux et et... et enleva les feuilles qui étaient sur la rivière c'est bon tu peux te servir

GS2 : ça y est tu peux te servir ça y est tu peux te servir il prend une chapeauté d'eau et le donne à la terre ah... encore s'il te plaît il reprend une chapeauté d'eau et le donne à euh... la terre... merci et il y a une grenouille hihi une grenouille c'est trop rigolo

GS10 : et p'tit bonhomme prendra une grande poignée d'herbe et... il dit au revoir merci

GS3 : p'tit bon... le cheval avait le derrière si gros... il arriva juste au moment où la queue se souleva soudain un gros un gros crottin puant bon puant si bon... je me souviens plus après...

PE : il le récupère avec quoi ?

GS3 : que je suis sot je n'ai pas de seau pas grave je prends mon chapeau

GS2 : y'en a un paquet là à raconter alors je commence c'est difficile de lire ça commence par... alors il le donne au... il le donne euh... au... il donne le crottin au... au... paysan qui lui donne un sac dedans je... un sac de blé ensuite... il le donne qui donne au meunier qui lui donne de la bonne farine et qui ensuite euh qu'il qu'il donne au boulanger le boulanger voit si fier voyant la la farine il lui donne bon pain bien rond bien gros et bien voilà

GS10 : et voilà que p'tit bonhomme a son pain et il mangea la moi et il mange le pain et laissa la moitié à les petites souris et voilà que l'histoire se termina

Groupe GS2 (8:59)

GS5 : la grosse faim de p'tit bonhomme p'tit bonhomme est dans son lit dans p'tit bonhomme y'a y'a un ventre tout vide

GS8 : petit bonhomme va chez le boulanger avec une échelle il descend par l'échelle et il va chez le boulanger

GS7 : il va chez le boulanger et il dit prête moi du pain...

PE : et qu'est-ce qu'il lui dit ?

GS7 : t'as des sous ? et il a pas de sous

GS9 : ...

PE : qu'est-ce qu'il lui demande le boulanger ?... tu te souviens plus ? tu te souviens GS9 ou pas ?... alors on va demander à GS5

GS5 : il dit à j'ai pas de sous voilà c'est ce que je te propose donne-moi de la farine et je te donnerai du pain

GS8 : d'accord euh... il va chez le meunier meunier passe-moi de la farine que je passerai au boulanger qui me passera du pain il dit non je ne peux pas parce que je gagne ma croute

PE : et il lui demande quoi ?

GS8 : de la farine

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

GS8 : il lui dit je ne peux pas parce que j'ai je... euh...

PE : en échange il lui demande quoi ?

GS8 : en échange tu me passes... du blé

GS7 : il dit au paysan donne-moi du du blé mais il ne tombe pas du ciel il vient de la terre

PE : il lui demande quoi en échange ?

GS7 : en échange tu me donnes du crottin

GS9 : il *disa le cheval... il *disa le cheval tu peux me donner du crottin

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

GS9 : c'est bon tu peux te servir

GS5 : il va chez le cheval le cheval dit cheval cheval donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger que qui me donnera du pain parce que j'ai faim donne-moi de l'herbe bien fraiche et je te donnerai du crottin

GS8 : terre passe-moi de l'herbe bien fraiche je ne peux pas si tu veux que je te passe de l'herbe bien fraiche vas me chercher de l'eau et après tu pourras je ferai l'herbe bien fraiche

GS7 : donne-moi de l'eau parce que les la terre et ben y'a pas de l'herbe d'abord en fait je vais... tu nettoies mon lit

GS9 : il nettoie tout l'eau

PE : redis GS9 plus fort vas-y redis c'était bien

GS9 : il prend tous les bâtons les feuilles

PE : et qu'est-ce qu'elle lui dit la rivière ?

GS9 : c'est bon tu peux te servir

PE : c'est bien

GS5 : ça y est tu peux te servir il donne à la terre et dit la terre encore il lui redonne de l'eau ça y est tu peux te servir du coup il dit mais qu'est-ce que je suis sot je n'ai pas de seau bon je prends mon chapeau il donne à la terre la terre lui dit mais encore et il lui donne encore et et et maintenant ça y est

GS8 : je peux prendre de l'herbe ? merci la terre

GS7 : il donne au cheval et après il mange et après il fait du crottin et le p'tit bonhomme il dit ça pue

GS9 : il *prenda le pain... il prend du crottin... et après il prend le pain

GS5 : il partage la moitié avec les souris et la grosse... et il partage la moitié du pain avec le les souris

Annexe 5 : tableaux de résultats (2^{ème} enregistrement)

	Production de phrases simples	Reprise des structures du texte initial (écrit)	Marqueurs discursifs et langage oral	Double sujet
PS1	Oui « il s'accroche à ses affaires »	Oui « il s'accroche à ses affaires », « il s'envole vers la liberté »	Non	Non
PS2	Oui « en fait Nénègle il il... il... lâche son biberon »	Non	Oui « en fait Nénègle il il... il... lâche son biberon »	Oui « Nénègle il a un bon camion rouge »
PS3	Oui « il lâche son doudou »	Oui « il a sa sucette tout en haut de la montagne », « il lâche son doudou »	Non	Non
PS4	Oui « il lâche son doudou »	Oui « il lâche son camion rouge »	Non	Oui « Nénègle il a un biberon tout en haut de la montagne »
PS5	Non « un doudou tout sur montagne » « lâche son *bonbon rouge »	Non	Non	Non
PS6	Oui « Nénègle il est tout en haut de la montagne »	Oui « et il tombe tout en haut de la montagne »	Non	Oui « Nénègle il est tout en haut de la montagne »
PS7	Oui « Il perd son camion beau rouge »	Oui « Nénègle a un biberon tout en haut de la montagne avec de la neige »	Non	Non
PS8	Oui « Nénègle est sur la montagne »	Oui « Nénègle est sur la montagne », « il tombe », « il perd son camion rouge »	Non	Non
PS9	Oui « il lâche sa tétine »	Oui « il a un doudou tout en haut de la montagne avec de la neige », « il lâche sa tétine »	Non	Non
PS10	Oui « il perd son doudou »	Oui « elle a une tétine tout en haut de la montagne avec de la neige », « il perd son doudou »	Non	Non
PS12	Oui « Nénègle a un doudou dans la montagne »	Oui « il lâche sa tétine »	Non	Non
PS13	Oui « il s'envole vers la liberté »	Oui « il s'accroche à ses affaires », « il s'envole vers la liberté »	Non	Oui « Nénègle il a... il s'accroche à ses affaires »

	Production de phrases complexes	Reprise des structures du texte initial (écrit)	Double négation	Temps du discours (présent/passé)	Marqueurs discursifs et langage oral
GS2	Oui coordination « dans la maison il y avait p'tit bonhomme et dans p'tit bonhomme il y avait un ventre tout vide » et subordonnées relatives « donne-moi de la farine que je donnerai au boulanger... »	Oui (ritournelles)	Oui « je ne la donne pas »	Passé « il y avait une maison » et présent « il court chez le le le meunier bien sûr »	Oui « il court chez le le le meunier bien sûr », « et oui parce qu'il a faim »
GS3	Oui coordination et subordonnée « donne-moi de la farine et je te donnerai du pain », « donne-moi du crottin que je donnerai au paysan... »	Oui (ritournelles)	Oui « je ne le donne pas le pain », « je n'ai pas de sous »	Passé « p'tit bonhomme rangea les branches », et présent « il court chez le cheval »	Non
GS5	Oui subordonnées relatives « donne-moi du crottin que je donnerai au paysan »	Oui (ritournelles)	Oui « je n'ai pas de seau »	Présent « p'tit bonhomme est dans son lit »	Oui « du coup il dit mais qu'est-ce que je suis sot »
GS7	Oui coordination « il va chez le boulanger et il dit prête moi du pain »	Non	Oui « il ne tombe pas du ciel »	Présent « en échange tu me donnes du crottin »	Oui « en fait je vais... tu nettoies mon lit »
GS8	Oui coordination « il descend par l'échelle et il va chez le boulanger », subordonnée conjonctive « si tu veux que je te passe de l'herbe... »	Non	Oui « je ne peux pas »	Oui présent « il va chez le meunier »	Oui « passe-moi de la farine »
GS9	Non	Non	Non	Oui présent « il prend tous les bâtons les feuilles » Passé « il *prenda le pain »	Oui « et après il prend le pain »
GS10	Oui coordination « donne-moi du crottin et je te donnerai du blé » et subordonnées relatives « donne-moi du blé que je donnerai au meunier »	Oui (ritournelles)	Non	Oui passé « il regarda », « il *prenda une échelle » et présent « il court à la boulangerie »	Oui ajout de « s'il te plait » à chaque demande, « il dit au revoir merci »

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Améliorer les compétences syntaxiques en maternelle

Auteur : Anaïs Mercier

Résumé : Le développement des compétences langagières est un enjeu fondamental de l'école maternelle décrit par le Ministère de l'Education Nationale. Aussi, comme l'ont décrit de nombreux auteurs, l'enseignant doit proposer des temps d'apprentissage permettant d'atteindre cet objectif. Le but de cette étude est donc d'observer en quoi la littérature jeunesse s'avère être un outil intéressant pour accroître les compétences syntaxiques. Ainsi, ce mémoire vise à montrer que l'album offre non seulement un modèle de structures et sert de référence pour la langue écrite mais aussi, il permet l'évolution de la complexité des énoncés des élèves. Pour atteindre ces objectifs, l'étude propose à quatre groupes d'élèves de PS et GS de raconter un album adapté à leur niveau, Nénègle sur la montagne pour les petits et La grosse faim de P'tit bonhomme pour les grands. Le produit final de ce travail de narration est la création d'un livre audio qui pourra être écouté en classe. L'analyse des enregistrements a permis de conclure que, dans le contexte de la narration, les élèves ont acquis de nouvelles structures syntaxiques.

Mots clés : langage oral, école maternelle, littérature jeunesse, syntaxe, livre audio

Summary : According to the Ministry of Education, the development of language skills is a fundamental issue in preschool. Which is why, as described by numerous authors on the subject, the teacher has to offer specific learning times to the pupils in order to achieve this goal. This study explores how we can use children's literature to aid in increasing syntactic skills among children. In this essay, my goal is to present those books not only as a model for structures to help understand how french language works, but also as a means to improve their syntactic skills. This study conducted focuses on four groups of pupils telling two children stories based on two books, Nénègle sur la montagne for the youngest (3 years old) and La grosse faim de P'tit bonhomme for the older ones (5 years old). At the end, pupils record an audiobook which may later be listened to in class. Analysing the recordings, we can conclude that pupils have acquired new syntactic structures.

Keywords : oral language, preschool, children's literature, syntax, audiobook