HAL
open science

Raconter une histoire à l'aide de marottes au cycle 1

Chloé Montana

To cite this version:

Chloé Montana. Raconter une histoire à l'aide de marottes au cycle 1. Education. 2021. dumas-03701951

HAL Id: dumas-03701951

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03701951

Submitted on 22 Jun 2022

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 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Raconter une histoire à l'aide de marottes au cycle 1

Présenté par Chloé MONTANA

Mémoire de M2 encadré par Laurence BUSON

Remerciements

Je tiens à remercier mon encadrante de mémoire, Madame Laurence Buson, pour ses judicieux conseils tout au long de ma rédaction.

Je remercie ma famille pour tout le soutien qu'elle m'a apporté et pour les nombreux encouragements qui m'ont été d'une grande aide.

Je remercie mes amies pour avoir pris le temps de relire mon mémoire mais également pour leur confiance et leur soutien.

Table des matières

Introduction 1
1 État de l'art 2
1.1 Partie I : La production de langage oral en maternelle 2
1.1.1 Les stades d'acquisition de la production 2
1.1.2 Les compétences de production langagière en maternelle et les écarts interindividuels 4
1.2 Partie II : L'intérêt de la mise en scène en maternelle pour travailler le langage oral 5
1.2.1 Les conduites d'étayage de l'adulte pour faire parler l'enfant 5
1.2.2 Raconter en maternelle 7
1.3 Partie III : Les compétences narratives et syntaxiques dans la production langagière à partir d'albums 9
1.3.1 Les différents types d'albums et leurs intérêts pour l'acquisition langagière 9
1.3.2 Les albums pour entrer dans la langue écrite 10
2 Méthodologie 12
2.1 Les participants 12
2.2 Le matériel 13
2.2.1 Présentation de l'album : intérêts et objectifs 13
2.2.2 Présentation des outils 15
2.2.3 Données recueillies 16
2.3 Présentation de la séquence : procédure, outils et objectifs 17
2.3.1 Grille d'observation et de positionnement 17
2.3.2 Mise en place de la séquence 17
2.3.3 Description du pré-test et du post-test 18
3 Hypothèses et indicateurs de réussite 19
4 Résultats et analyses 20
4.1 L'utilisation de la marotte, une aide pour se repérer dans la trame narrative 20
4.2 Le travail autour de l'album favorise une narration plus longue 22
4.3 Entrer dans la langue écrite à l'aide du travail sur les structures syntaxiques cibles 24
4.4 Un dispositif qui permet à l'enseignant de diminuer son temps de parole 27
5 Discussion et conclusion 29
Bibliographie 32
Annexe 34

Introduction

Selon les Instructions Officielles (MEN, 2020, p.3), le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » a une place primordiale à l'école maternelle puisqu'il va permettre la réussite de tous les élèves. Travailler sur le langage et observer son évolution est un sujet qui m'a toujours intéressée. De plus, l'oral occupe une place prépondérante dans le projet d'école auquel je participe ; en fin de cycle les élèves doivent pouvoir s'exprimer dans un langage correct et précis. Pour ce faire, j'ai choisi de mettre en place un dispositif qui permettra aux élèves de développer leur langage. Il me semblait intéressant de travailler spécifiquement le langage sous l'angle de la production narrative. J'ai donc décidé d'initier les élèves à la narration d'un album de jeunesse à l'aide de marottes. Ces dernières aident les élèves à prendre la parole et leur offrent l'opportunité de bien s'approprier l'histoire. Pour cela, j'ai mis en place une séquence à partir de l'album de jeunesse *Baba Yaga*. Cet album en randonnée permet d'enrichir le lexique des élèves, mais aussi de développer leurs compétences syntaxiques et narratives.

Souvent, à l'école maternelle nous lisons des albums aux élèves et nous avons recours à la mise en scène. Je me suis dès lors posé cette question : la mise en scène à partir d'albums permet-elle d'améliorer la production langagière en Grande Section (GS) de maternelle ?

Pour répondre à cette problématique, je m'appuie sur trois parties. Dans un premier temps, j'expose ma partie théorique. Dans celle-ci plusieurs points sont abordés : l'acquisition du langage oral, l'intérêt de la mise en scène et les compétences narratives et syntaxiques. Dans un deuxième temps, j'aborderai la méthodologie présentant les participants, le détail du dispositif mis en place, et l'élaboration d'un pré-test et d'un post-test. Enfin, les résultats observés au niveau de ma classe seront communiqués et analysés.

1 État de l'art

1.1 Partie I : La production de langage oral en maternelle

1.1.1 Les stades d'acquisition de la production

Dans cette partie, les compétences en production des élèves seront mises en avant contrairement à leurs compétences de réception.

1.1.1.1 Acquisition du vocabulaire

Entre 12 et 36 mois, les enfants constituent leur lexique. D'après Florin (2016), ils mettent environ 6 mois à acquérir leurs 50 premiers mots qui sont majoritairement des noms. Cette auteure souligne d'ailleurs qu'après l'acquisition de ces 50 premiers mots, les catégories grammaticales se diversifient. Selon Cellier (2014), jusqu'à l'âge de 18 mois, les enfants connaissent 40 % de noms, pour 14 % de verbes et d'adjectifs.

Jusqu'à 20 mois, selon Kail (2012) le vocabulaire continue de s'accroître progressivement et l'enfant entre dans une phase d'explosion lexicale. L'apprentissage de nouveaux mots augmente alors très rapidement jusqu'à 36 mois. En effet, les enfants produiraient environ 10 mots à 12 mois, 30 mots à 14 mois, 65 mots à 16 mois, 175 mots à 20 mois, 300 à 24 mois et enfin plus de 530 mots à 30 mois (Kail, 2012).

Durant l'explosion lexicale, les enfants prennent conscience que tous les objets peuvent être nommés ; ils peuvent alors produire de 4 à 10 nouveaux mots par jour (Kail, 2012). Vers 4 ans, les enfants disposent d'un bagage lexical de près de 1500 mots en moyenne (Mettoudi, 2016). Il en découle que l'acquisition du vocabulaire a doublé à l'âge de 6 ans. Selon Florin (2016), à cet âge, les enfants ont un bagage lexical d'environ 3000 mots.

1.1.1.2 Acquisition de la syntaxe

Entre 18 et 24 mois, les enfants développent la syntaxe de manière plus spécifique. Florin (1995) indique qu'à l'âge de 18 mois, les enfants utilisent chaque mot seul et leur attribuent une valeur de phrase avec des significations qui peuvent être différentes en fonction du contexte. Ce n'est que vers la fin de la deuxième année que les enfants commencent à combiner deux mots entre eux ayant un lien sémantique. Florin (2016) rappelle qu'à l'âge de 2 ans et demi, la structure de base serait acquise par la plupart des enfants : SN V SN.

Enfin, Boisseau (2005) ajoute qu'un enfant de 4 ans va continuer progressivement à développer ses compétences syntaxiques. Durant cette année-là, on observe chez les enfants une complexification de la forme de base. Ils vont venir additionner cette structure avec « parce que », « que », « pour + infinitif », « qui/relatif ».

1.1.1.3 Acquisition de la grammaire

Bassano, Labrell et Bonnet (2020) ont réalisé une étude sur le « Développement du Langage de Production en Français » en s'appuyant sur des enfants âgés de 18 à 42 mois. Ces auteurs ont analysé qu'à partir de 18 mois, les enfants emploient de nombreux articles de différents genres, mais seulement au singulier. Les articles au pluriel n'apparaissent que plus tardivement. Toutefois, la variation en genre des adjectifs prend plus de temps que celle des articles puisqu'elle s'effectue aux alentours de 24 mois. Selon ces auteurs, cet écart serait dû au fait qu'en français l'emploi du déterminant est indispensable devant le nom alors que l'adjectif a un emploi facultatif.

En ce qui concerne les temps verbaux, Bassano, Labrell et Bonnet (2020) ajoutent qu'en moyenne à 18 mois, les enfants utilisent principalement l'impératif et l'indicatif présent. Ce n'est qu'à l'âge de 21 mois que d'autres formes de conjugaison arrivent ; le passé composé et le futur. Pour ce qui est des formes verbales irrégulières, selon leur étude, les analyses révèlent que leur acquisition dépend de la fréquence d'usage du verbe et de « sa valeur fonctionnelle » dans la communication (Bassano, Labrell et Bonnet 2020 : 90). Autour de 42 mois, on observe moins de formes verbales erronées. L'acquisition des formes verbales chez les enfants apparait plus tardivement que celle des formes nominales. L'acquisition de « la morphologie nominale » connaît une explosion à 22 mois et se termine à 40 mois (Bassano, Labrell et Bonnet 2020 : 95). L'acquisition de la morphologie verbale met quant à elle plus de temps à être maitrisée. Ces mêmes auteurs ajoutent que, peu de temps avant les 25 mois, les enfants commencent à employer les déterminants devant les noms. De plus, à cet âge-là, ils utilisent aussi les auxiliaires et les pronoms sujets devant les verbes. Selon Boisseau (2005) les pronoms « je » et « tu » sont les pronoms les plus employés. Bassano, D., Labrell, F. & Bonnet, P. (2020) évoquent qu'au même moment, à 25 mois, la production des structures complexes apparaît chez les enfants et sera amplement maitrisée à 41 mois. Toutefois, il faudra attendre entre 38 et 42 mois pour qu'un enfant soit capable d'utiliser les constructions possessives, les structures interrogatives et les subordonnées. La production de phrases complexes se développe aussi plus tard chez les enfants.

Les élèves acquièrent de nombreuses compétences langagières en fin d'école maternelle. Cependant, les élèves ne progressent pas tous de la même façon, ni au même rythme.

1.1.2 Les compétences de production langagière en maternelle et les écarts interindividuels

1.1.2.1 Des compétences en production langagière

D'après Florin (2016), le développement de la syntaxe et l'acquisition du vocabulaire permettront aux élèves de construire des phrases affirmatives ou négatives. Selon cette auteure, les élèves seront aussi capables de produire des énoncés bien construits correctement. En effet, ils vont pouvoir utiliser à bon escient des noms, des verbes, des adjectifs ou encore des adverbes. Ce n'est qu'à partir de 6 ans que les enfants comprennent que la langue française est constituée de plusieurs catégories de mots. Ils prennent alors conscience que selon les mots employés, ils doivent s'appuyer sur des référents situés au sein de la phrase. Les enfants pourront échanger avec leurs pairs ou l'adulte en formant des phrases complexes et en respectant les règles grammaticales et syntaxiques de la langue.

1.1.2.2 Des écarts entre les élèves

D'après Boisseau (2005), les élèves ne progressent pas tous au même rythme dans l'acquisition du lexique et de la syntaxe. D'ailleurs, Canut, Masson et Leroy-Collombel (2018) complètent les propos de cet auteur en évoquant que des écarts peuvent apparaitre dans l'acquisition du langage oral. En effet, ces écarts peuvent être dus au milieu social et culturel dans lequel évolue l'enfant. Canut, Masson et Leroy-Collombel ajoutent qu'il « existe une grande variété d'usages de la langue, en fonction de l'origine sociale, géographique, du sexe, de l'âge » (Canut, Masson et Leroy-Collombel 2018 : 8). Canut, Masson et Leroy-Collombel (2018) évoquent également que la famille joue un rôle important dans la cause de ces écarts pour plusieurs raisons. D'une part, la catégorie socio-professionnelle des parents influence leur acquisition langagière. D'autre part, certains parents proposent à leur enfant des échanges qui se tournent vers un apprentissage linguistique. Ce dernier offre aux enfants un éventail de ressources linguistiques et discursives ce qui va leur permettre de bien s'exprimer. Tandis que d'autres utilisent plutôt des modalités dites « pragmatiques ». Ces auteurs ajoutent que l'apprentissage du langage oral doit être individualisé pour permettre aux enfants de progresser. L'enfant doit obtenir des réponses ou des reformulations immédiates et adaptées à ses tentatives pour qu'il puisse apprendre.

Selon Florin (2016), ces écarts peuvent aussi provenir de l'enfant lui-même. L'acquisition du langage est conditionnée par « un appareillage anatomique et neurophysiologique » (Florin 2016 : 82). Cela signifie qu'un enfant peut donc avoir du retard sur la compréhension et la production langagière, en fonction du développement de ses différentes aires cérébrales. Florin (2016) ajoute qu'il en est de même avec l'acquisition en

parallèle d'une seconde langue en parallèle. Si la langue maternelle est différente de celle du français, il se peut que la structure syntaxique ne soit pas similaire. En effet, d'une langue à une autre les constructions de phrases peuvent se faire différemment. Florin (2016) soulève donc qu'il est normal que les enfants puissent avoir des difficultés d'interprétation et de production.

L'école intervient et accompagne les enfants dans leur apprentissage. D'après le MEN (2020), l'oral est un apprentissage clé à travailler dès l'entrée en maternelle. Canut, Masson et Leroy-Collombel (2018) ajoutent que c'est grâce à l'aide de l'adulte, et de ses interactions, que les élèves vont progresser.

1.2 Partie II : L'intérêt de la mise en scène en maternelle pour travailler le langage oral

1.2.1 Les conduites d'étayage de l'adulte pour faire parler l'enfant

1.2.1.1 Parler avec l'enfant

Pour développer les compétences de communication des élèves, Florin (1999 : 68) énonce qu'il est primordial d'envisager le plus tôt possible les enfants comme étant des participants actifs dans les échanges. Il est important de « parler avec l'enfant plutôt qu'à l'enfant » pour le faire progresser et ainsi développer davantage ses compétences langagières. L'enfant doit être considéré comme un véritable interlocuteur.

D'après Kern (2019) les reformulations de l'adulte « accompagnent positivement l'enfant dans son processus d'acquisition langagière » ((Kern) 2019 : 38). Celles-ci montrent indirectement aux élèves qu'ils ont produit un énoncé qui n'est pas adéquat à la norme. De plus, elles leur apportent la forme correcte qui est attendue d'eux. Kern (2019) ajoute que les reformulations peuvent toucher « différents aspects langagiers, phonologique, lexical, morphosyntaxique » (2019 : 38). D'ailleurs, le Ministère de l'Éducation Nationale (2016) énonce le fait que « chaque langue possède des spécificités prosodiques, phonologiques et des règles particulières régissant la syntaxe » et que dès leur plus jeune âge, les enfants les perçoivent dans le discours des adultes qui s'adresse à lui. Les programmes (MEN 2020) appuient beaucoup sur l'importance de l'oral pour permettre aux élèves d'écouter, de parler et de produire. Le fait d'utiliser le langage oral en interaction, en production ou en réception va permettre aux élèves d'apprendre à communiquer avec l'adulte ou avec ses pairs. Cela va également leur permettre de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. Le langage oral va favoriser la découverte puisque les élèves vont pouvoir apprendre à remarquer les aspects de la langue française. C'est pour cela qu'il est important de lire de nombreux albums aux élèves, afin qu'ils puissent relier le vocabulaire à la syntaxe progressivement. Pour ce faire, l'enseignant doit être attentif aux productions de ses élèves en reprenant leurs productions orales en cas

de besoin. De plus, il doit leur apporter des structures syntaxiques ou des mots plus appropriés à leur énoncé.

Florin (1999 : 46) insiste qu'un enfant n'apprend pas seul à construire son langage mais que les échanges avec l'entourage sont importants ; la construction du langage chez l'enfant dépend des échanges verbaux et des interactions qu'il entretient avec d'autres personnes. Elle ajoute que les apprentissages langagiers « s'ancrent dans des situations de communication construites par les partenaires privilégiés de l'enfant ». D'après Florin (1999 : 56) le « répertoire de conduites langagières » d'un élève dépend du nombre de situations qu'il a rencontrées. Canut, Masson et Leroy-Collombel (2018) partagent le même point de vue. Selon eux, ces instants d'échange, notamment entre un enfant et un adulte, permettent d'accompagner les élèves dans leur découverte du langage ; l'enfant comprend alors le monde qui l'entoure.

1.2.1.2 Des activités pour aider l'enfant à parler

Pour Bruner (1983) c'est pendant des petits rituels, tels que les jeux, les repas, l'habillage, que les enfants vont apprendre les usages de la langue mais aussi son « aspect social ». C'est pour cela qu'il souligne l'importance des coins d'imitation au sein d'une classe. Les élèves pourront à leur tour répéter ce qu'ils entendent et réemployer les structures syntaxiques et langagières.

Pour Canut et Espinosa (2016), c'est pendant les jeux à règles que ces derniers développeraient d'autres aspects du langage, tels que la justification, l'explication et la reformulation. Les élèves sont eux-mêmes invités à produire ces trois aspects. Les explications données durant des temps de jeux permettent à l'enseignant et à l'enfant d'utiliser « diverses constructions syntaxiques et divers connecteurs » qui sont indispensables au développement du langage de l'enfant. Les élèves pourront à leur tour raconter les règles et donc verbaliser de « multiples variantes explicatives et narratives ». Canut et Espinosa (2016) ajoutent même que ces jeux à règles pourraient favoriser le langage d'évocation puisque les élèves seront en mesure de raconter à leurs pairs ce qu'ils faisaient durant cette activité.

En écoutant ses pairs ou l'adulte, l'enfant entend des mots plusieurs fois et comme le dit Canut (2013), l'élève pourra lui-même « en tester les effets et les réutiliser en situation le moment venu ». En fin d'école maternelle, les élèves doivent être en mesure de communiquer avec les autres, de s'exprimer et de se faire comprendre. Le Ministère de l'Éducation Nationale (2020), souligne qu'il est possible de pratiquer des activités orales à partir d'image afin d'exercer les élèves à bien s'écouter entre eux et à ajuster leur vocabulaire qui se verra enrichi au fil du temps. Les activités orales peuvent se pratiquer de plusieurs manières ; raconter,

décrire, justifier, partager un avis. Eduscol (2016) ajoute qu'en fin de maternelle, on peut attendre des élèves qu'ils construisent des phrases avec des relatives, des complétives, des circonstancielles ou encore des causales. Le fait de passer par des albums va pouvoir aider les enfants à atteindre cet objectif de fin de cycle.

L'oral est très important à travailler dès l'entrée en maternelle. D'après Canut, Masson et Leroy-Collombel (2018), la narration est l'un des moyens les plus puissants pour faire progresser les élèves dans l'apprentissage du langage. L'enfant va devoir écouter, produire et réaliser des échanges pour développer ses compétences langagières.

1.2.2 Raconter en maternelle

1.2.2.1 Raconter oralement une histoire

Selon Brigaudiot (2015), raconter est le fait de « parler une histoire avec des mots de tous les jours, en accompagnant les verbalisations de signalisations sur les illustrations ».

En maternelle un enseignant peut lire une même histoire à plusieurs reprises. Après que les élèves l'ont entendue un certain nombre de fois, le MEN (2017) précise que les enfants pourront raconter l'histoire avec leurs mots. L'enseignant veillera à ajouter « les éléments langagiers et linguistiques qui assurent la cohérence de l'histoire et la cohésion textuelle » (MEN, 2017 : 5).

Toutefois, une bonne mémoire et une bonne représentation mentale ne sont pas suffisantes aux élèves pour leur permettre une narration correcte. Cèbe et Goigoux (2012) affirment que pour avoir une bonne narration de la part des élèves, cela supposerait une bonne maitrise de compétences langagières. Ces compétences ils les développeraient dès l'école maternelle à l'aide de différentes activités d'enseignement. La première consisterait à travailler la représentation mentale, afin que les élèves soient capables de comprendre ce qu'ils écoutent pour pouvoir à leur tour raconter. Canut et Vertalier (2012) insistent quant à eux sur l'importance de la compréhension d'un album lu. En effet, un élève qui a des difficultés à comprendre une histoire ne parviendra pas à la raconter seul.

Pour Cèbe et Goigoux (2012), raconter est une activité intéressante puisqu'elle pousse l'élève à ordonner sa pensée, tout en l'aidant à améliorer sa compréhension de l'histoire. Ils évoquent notamment une activité qui viserait plusieurs objectifs : celui d'ancrer les connaissances en mémoire et celui de développer les compétences langagières, telles que le lexique, la syntaxe, l'organisation du discours et le langage d'évocation. Cette activité de rappel est mise en place suite à la lecture d'une histoire. Les élèves doivent raconter à nouveau l'histoire qu'ils viennent d'écouter. Ainsi, cette activité amène les élèves à utiliser leur représentation mentale pour pouvoir se faire comprendre de leur auditoire. De plus, en étant

guidé par l'enseignant, les élèves développent davantage leur syntaxe et leur lexique. De ce fait, cette activité va permettre aux élèves une bonne narration. Cèbe et Goigoux (2018) précisent que c'est pour que les enfants soient en capacité de mieux raconter, qu'ils doivent « mémoriser le vocabulaire, acquérir de nouvelles tournures syntaxiques, retenir les idées principales, s'interroger sur les pensées des personnages et comprendre l'implicite du récit ». Durant cette étape où l'élève raconte, Cèbe et Goigoux (2012) précisent que ses pairs sont attentifs et veillent à l'enchainement des événements mais aussi au vocabulaire et aux tournures syntaxiques utilisés par l'élève conteur, quitte à le corriger si cela est nécessaire.

1.2.2.2 Raconter à l'aide d'outils

Dupont, Guegano et Grandaty (2021) parlent de la construction d'une boîte à raconter. À l'intérieur de celle-ci on retrouve l'album, des marottes et une maquette pliante. D'après eux, cette boîte est un bon moyen pour permettre aux élèves de « s'approprier un album, d'en opérer une mémorisation, de le raconter pour en construire ainsi une première compréhension des personnages, de leurs actions et de leur évolution vers une fin » (Dupont, Guegano et Grandaty 2021 : page 5). De plus, cet outil va être favorable aux élèves. Ils vont prendre plaisir à raconter l'histoire et vont progresser dans la conduite narrative du raconter. En laissant la boîte à raconter en libre accès, les auteurs soulignent que cela va permettre aux élèves de devenir autonomes dans leurs apprentissages. Froment et Leber-Marin ajoutent que la marotte est l'outil qui va valoriser la prise de parole. Selon eux, « la marionnette est le pivot d'un jeu d'aller et retour entre présence et absence, réel et fictif qui contribue à la dynamique discursive » (Froment et Leber-Marin 2003 : 27). Plusieurs activités ritualisées peuvent être mises en place pour aider les élèves à apprendre à raconter. L'enseignant peut mettre à disposition des marottes ou des marionnettes (MEN, 2015). Celles-ci permettraient aux élèves de rejouer l'histoire en fonction du ou des personnages qui leur sont attribués. Les marottes peuvent faciliter davantage la prise de parole. Une autre activité peut être proposée aux élèves et consisterait à raconter l'histoire à partir d'illustrations clés de l'album (MEN, 2015).

Selon plusieurs auteurs (Cathelin 2007, Boisseau 2010, Graff 2010, Canut 2007) de nombreux albums peuvent être utilisés pour travailler le langage oral. Les albums peuvent travailler différents apprentissages et se compléter entre eux.

1.3 Partie III : Les compétences narratives et syntaxiques dans la production langagière à partir d'albums

1.3.1 Les différents types d'albums et leurs intérêts pour l'acquisition langagière

1.3.1.1 Différents types d'albums

Dans la littérature de jeunesse, il existe différents types d'albums. Toutefois il n'y a pas de classement fixe puisqu'un certain nombre d'albums de littérature de jeunesse peuvent faire partie de plusieurs types de catégories à la fois. Pour Cellier (2014 : 32), il est possible de classer les intérêts des albums de jeunesses en plusieurs catégories ; les notions lexicales, les répétitions, le contexte et enfin les mots rares. Son classement en quatre parties a été effectué en fonction de ce que les enseignants peuvent travailler à partir de l'album.

Cependant, dans le blog de la conseillère pédagogique Cathelin (2007), nous pouvons trouver trois grandes catégories d'albums différentes ; les albums documentaires, les albums de fiction et enfin les ouvrages mixtes. Les albums documentaires sont ceux qui visent à décrire, à apporter des connaissances et à expliquer. Les albums de fiction, quant à eux, ne sont pas là pour apporter des connaissances, mais plutôt pour amener le lecteur à réfléchir davantage sur le fonctionnement d'un monde réel. Grâce à l'auteur qui transcrit sa propre vision du monde, l'enjeu est donc de développer l'esprit critique du lecteur par rapport à la prise de position de l'auteur. Pour finir, les albums qualifiés comme étant des ouvrages mixtes sont donc des albums à la fois de fiction et de documentaire, ils se situent entre les deux. Ces derniers ont pour fonction de distraire les enfants, tout en les informant.

En plus de ces trois grandes catégories d'albums, Boisseau (2010) évoque les albums échos. Il relève alors deux types d'albums échos ; les albums échos à la première personne et les albums échos à la troisième personne. La première catégorie des albums échos est présente pour que les élèves puissent s'entrainer « à dire pour se raconter », tandis que ceux à la troisième personne sont là pour entrainer les élèves à raconter ce que font les autres. Ces albums sont composés de plusieurs photos d'enfants (le nombre varie selon l'âge des élèves) qui ont été prises lors de la réalisation d'une activité. Ces photos sont accompagnées d'un texte dicté par les élèves et écrit par l'enseignant.

Enfin, Graff (2010) parle des albums en randonnée. À défaut de les lire plusieurs fois comme le recommande l'éducation nationale, ce type de livre contient des structures répétitives. Ces albums ont des structures qui se répètent tout du long de l'histoire et forme alors une boucle narrative. Ils vont venir aider les élèves à repérer les structures et à se les approprier.

1.3.1.2 L'intérêt des albums à l'école

Les albums sont des bons moyens en maternelle pour rentrer dans les apprentissages. Il est vrai qu'ils occupent une place importante en maternelle puisqu'ils représentent une première entrée en littérature pour les élèves. Selon Canut, Bruneseaux et Vertalier (2012), ces albums peuvent avant tout être considérés comme des apports efficaces en ce qui concerne le développement des compétences de l'enfant ; autant en compétences langagières qu'en compétences cognitives. Canut (2013) ajoute également que les albums de littérature de jeunesse, à l'aide de leurs textes, apportent aux élèves des « variantes énonciatives structurées » que chacun d'entre eux peut s'approprier. Toutefois, elle précise qu'il faut faire attention à bien choisir son album avant de l'étudier ou de le lire en classe, afin qu'il soit accessible pour tous. Il est nécessaire que le niveau linguistique des textes soit adapté aux élèves pour que ces derniers soient en capacité de le comprendre et de produire en retour. Avec ces albums, les élèves se retrouvent face à différents thèmes ; du monde imaginaire jusqu'au monde réel. Ainsi, cela va leur permettre de construire ou d'enrichir leur culture littéraire. En effet, Canut (2007) insiste que ces albums permettent aux élèves de se construire un vécu et une culture commune. De plus, Canut (2007) ajoute que les albums sont avant tout intéressants puisqu'ils sont considérés comme des leviers, d'un point de vue cognitif et langagier. Ils favorisent un apport langagier conséquent en ce qui concerne le lexique et la syntaxe. Enfin, Canut (2007) énonce que les albums permettent une stimulation langagière en mettant en avant la possibilité que les petits parleurs oseront peut-être mieux prendre la parole.

Différents classements sont effectués en fonction des auteurs. Généralement, ces classements dépendent de ce que les albums travaillent ou selon les genres littéraires. Toutefois, selon Graff (2010), ils représentent tous un support pour aider les élèves à entrer dans la langue écrite.

1.3.2 Les albums pour entrer dans la langue écrite

1.3.2.1 L'importance de la littérature à l'école

La littérature à l'école permet d'aider l'ensemble des élèves à acquérir une première culture littéraire commune. Il est important de commencer dès l'école maternelle afin que les élèves puissent développer leur imaginaire culturel collectif et commencer progressivement à se construire des pratiques de lecture individuelle. Comme on peut le lire dans Eduscol (2016), les récits sont très présents dans la littérature de jeunesse et nous pouvons y retrouver en grande majorité des formes langagières récurrentes que les élèves apprennent à reconnaître, ainsi que plusieurs temps verbaux. Concernant la compétence « mobiliser le langage dans toutes ses

dimensions » (MEN, 2020), il est également précisé dans Eduscol (2016) qu'il est important de mettre en place un coin bibliothèque dans la classe. En effet, celui-ci permet aux élèves de devenir autonomes dans leur choix de lecture en fonction de leur envie. Les élèves pourront également s'entrainer à se raconter les histoires qu'ils ont déjà entendues plusieurs fois. Comme le souligne Canut (2007), quand un enfant connait bien une histoire, il souhaite lui aussi pouvoir la raconter en s'aidant des images. Pour Cèbe et Goigoux (2018) le fait que les élèves racontent seuls une histoire leur permet de développer des compétences syntaxiques, lexicales et narratives. De plus, ils travaillent ainsi les compétences en termes de compréhension.

1.3.2.2 La découverte d'un code commun

Florin (2016) évoque que les enfants naissent dans un monde d'écrits. La découverte de l'écrit s'effectue donc en amont de l'entrée à l'école élémentaire. Elle ajoute qu'en maternelle les élèves vont développer une certaine représentation de l'écrit avant de pouvoir le maitriser par la suite.

Graff (2010), précise que les albums permettent aux élèves de voir physiquement les lettres, les mots, les phrases, ce qui est une première approche du monde de l'écrit. Ils se rendent compte de l'importance de partager un code pour se comprendre et pouvoir échanger. Les élèves doivent à la fois être capables de réinvestir du vocabulaire lorsqu'ils racontent à leur tour l'histoire, mais aussi être en mesure de se faire comprendre des autres.

Toutefois, Canut et Espinosa (2016) ajoutent que travailler sur les albums n'est pas suffisant. Il faut également passer par l'oral ; le fait que les enfants soient capables de structurer leur syntaxe est lié à la qualité et à la complexité des énoncés qui leur est demandé de produire, oralement comme à l'écrit.

2 Méthodologie

Pour répondre à la problématique suivante : la mise en scène à partir d'albums permet-elle d'améliorer la production langagière en Grande Section de maternelle ? J'ai mis en place une séquence d'enseignement à partir d'un album pour permettre aux élèves de développer leur langage tout en apprenant à raconter avec des marottes.

2.1 Les participants

Cette étude est réalisée dans une classe de maternelle, dans le nord de l'Isère. Cette classe est une classe à triple niveau avec 6 PS, 9 MS et 12 GS ; on compte vingt-sept élèves de trois à cinq ans. Mon étude porte sur les élèves de grande section mais seulement sur onze élèves, car l'un d'entre eux suit les apprentissages de la moyenne section.

Présentation des participants :

Élèves	Sexe	Age (An, mois)	Autres	"Petit parleur"	"Bon parleur"
Justine	F	5,8	Élève discrète arrivée en mars 2020.	X	
Gaëtan	M	5,9	Jumeau de Léandre, très à l'écoute avec son frère. Manque de confiance en lui.		X
Léandre	M	5,9	Jumeau de Gaëtan, très à l'écoute avec son frère. Manque de confiance en lui.		X
Léna	F	5,3	Élève discrète et parle très doucement. Elle est bilingue et parle le polonais en plus du français.	X	
Lina	F	5,4	Élève qui s'exprime quand elle en a besoin. Participation active lorsqu'on la sollicite.		X
Samuel	M	5,7	Élève très curieux. Il est entré rapidement dans les apprentissages.		X
Selena	F	5,7	Grande sœur d'une élève de moyenne section. Elle s'exprime très bien et aime aider ses copains.		X
Matthias	M	5,9	Élève très curieux. Il est entré rapidement dans les apprentissages. Ne parle pas beaucoup mais participe activement quand on le sollicite.	X	
Myla	F	5,9	Élève qui est rapidement entrée dans les apprentissages. Curieuse et attentive mais manque de confiance en elle.		X
Lise	F	5,8	S'exprime très bien et participe d'elle-même lors d'un échange.		X
Léane	F	4,11	A sauté la moyenne section pour suivre l'année avec les grandes sections. A du mal à trouver sa place collectivement, mais entre vite dans les apprentissages.	X	

Tableau 1. Présentation des participants

Ce groupe de onze élèves est alors composé de sept filles et quatre garçons. L'ensemble des participants sont issus d'un milieu plutôt favorisé ce qui engage fortement les parents dans la relation école-famille et qui permet à leur enfant d'avoir accès à la culture valorisée par l'école.

Au sein du groupe, les élèves ont des âges différents. Toutefois, pour eux, l'âge n'est pas un facteur en ce qui concerne les apprentissages ou le comportement. En effet, tous les

élèves entrent dans une démarche d'apprentissage quel que soit leur âge et sont tous des élèves calmes. Dans l'ensemble, ce groupe de grande section n'hésite pas à prendre la parole devant les autres et à échanger avec leurs pairs. Ce sont des élèves bien intégrés au groupe classe, ce qui est surement dû au fait qu'ils sont dans la même classe depuis la troisième année consécutive, soit depuis la petite section. Ils se connaissent donc tous très bien, hormis Justine qui est arrivée en mars dernier, deux semaines avant le confinement. C'est d'ailleurs certainement pour cette raison que cette élève ose moins prendre la parole, bien qu'elle participe activement quand on la sollicite. Ce n'est pas la seule élève dans ce cas-là ; Matthias, Léna, et Léane sont également des élèves qui restent davantage en retrait et qui sont plus réservés. Très curieux et intéressés de tout, ils écoutent énormément ce qui est dit. Tout comme Justine, on peut les solliciter pour obtenir d'eux une participation active. Le reste des élèves présents dans cette étude ne sont quant à eux pas dans la retenue. Bien au contraire, ces élèves prennent la parole à n'importe quel moment sans avoir forcément le besoin d'être sollicité. Ceux-ci interviennent dans n'importe quelle conversation ou contexte, ils produisent de nombreux échanges entre pairs ou avec l'adulte et n'hésitent pas à rebondir sur certaines paroles qui leur évoquent quelque chose, en lien avec la situation ou leur vie personnelle.

Pour cette séquence, j'ai décidé de créer des groupes de langage homogènes afin que chaque élève puisse progresser à son rythme. Ces derniers ont été constitués suite à la grille d'observation (cf. annexe 1, p.1) remplie lors de la séance du pré-test. Les élèves qui maîtrisaient les mêmes critères ont été affecté dans un même groupe : j'ai jugé plus intéressant de les regrouper en fonction de leurs compétences. Quant à Samuel, il aurait dû se retrouver dans le groupe 3 au vu des résultats obtenus, mais connaissant ses capacités, j'ai quand même fait le choix de le mettre dans le groupe 1.

Deux groupes de 4 élèves et un groupe de 3 élèves ont été formés :

- Groupe 1 (« bons » parleurs, BP) : Matthias, Myla, Samuel, Selena
- Groupe 2 (« moyens » parleurs, MP) : Gaëtan, Léandre, Lise
- Groupe 3 (« petits » parleurs, PP) : Justine, Leane, Lena, Lina

En ce qui concerne Myla, pour des raisons personnelles elle a manqué plusieurs semaines d'école. Elle a donc basculé dans le groupe 2 au fil des séances.

2.2 Le matériel

2.2.1 Présentation de l'album : intérêts et objectifs

Pour cette étude sur la production langagière à partir d'une mise en scène, tout du long de la séquence, je me suis appuyée sur une version revisitée du conte intitulé *Baba Yaga*. Cette

version revisitée n'a pas été éditée car elle provient d'un document de travail réalisé par Madame Buson Laurence dans le cadre d'un projet en cours d'élaboration[1]. Le corps du texte déjà écrit, il ne manquait que les illustrations que j'ai pris le soin de dessiner. Par la suite j'ai fait appel à une entreprise pour faire développer l'album qui est composé de treize double page (cf. annexe 2.3, p.3).

Le fait de travailler sur une histoire inventée permet de ne pas biaiser la représentation des élèves. De plus, ils seront tous face à une histoire qu'ils ne connaissent pas et la découvriront au même moment.

Dans cet album, une petite fille est envoyée par sa méchante belle-mère chez sa tante Baba-Yaga, une sorcière qui veut manger les enfants. Or, ce n'est pas sa tante qui lui veut du mal, mais sa belle-mère. Heureusement, sur le retour, elle va être aidée par Baba-Yaga pour pouvoir rentrer jusqu'à chez elle en évitant certains pièges. Des pièges posés par sa belle-mère pour qu'elle ne rentre jamais.

Baba Yaga est un conte en randonnée. Lorsque la petite fille se rend dans la forêt chercher du bois pour sa tante, à chaque obstacle rencontré, un animal lui vient en aide pour l'aider à trouver son chemin. En retour, la petite fille les remercie avec de la nourriture et continue son chemin. La première structure syntaxique cible de l'album est la suivante :

Olga continua son chemin. Elle arriva devant […] qui lui bloquait le passage. Alors, elle vit […] qui semblait la surveiller : « […], s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin, et je te donnerai […] pour ton déjeuner ». […], jusqu'à […]. « Merci […] ! » Elle prit […], et disparut. Les changements possibles sont signalés par les parenthèses. Dans ces épisodes en randonnée, le choix des animaux a également aidé les élèves. En effet, les animaux arrivent les uns après les autres lorsqu'un nouvel obstacle apparait. Ces derniers ont été choisis en fonction de leur mode de vie. Ce choix a permis aux élèves d'être confrontés à la réalité : on ne peut pas trouver n'importe quel animal selon l'environnement dans lequel on se trouve.

Ces épisodes répétitifs au sein de cet album apparaissent à partir de la quatrième double page. Ceux-ci permettent aux élèves une meilleure structuration du temps et de l'espace, mais va également développer leurs compétences langagières.

Cette histoire de Baba Yaga présente plusieurs objectifs langagiers pour les élèves. Elle va leur permettre de rencontrer différents temps et modes verbaux. En effet, les élèves vont entendre des temps du récit, tels que l'imparfait et le passé simple, mais ils entendront

[1] https://www.univ-grenoble-alpes.fr/actualites/a-la-une/actualites-formation/pegase-le-projet-grenoblois-selectionne-pour-etre-l-un-des-trois-poles-pilotes-francais-de-formation-des-enseignants-et-de-recherche-en-education--624183.kjsp

également du conditionnel et du futur. Ces verbes pivots employés font partis des verbes les plus fréquents dans la langue française. Cet album va également favoriser l'apprentissage de plusieurs mots grammaticaux tels que les pronoms. Cette rencontre avec les différents mots grammaticaux se passe tout au long de l'histoire à travers les divers thèmes abordés dans le conte ; la figure de l'ogresse et de la sorcière, la magie, la nature, la débrouillardise et grandir. De plus, les élèves vont pouvoir développer leur syntaxe à l'aide des énoncés assertifs (dire/décrire), des énoncés interrogatifs (interroger) et des énoncés désidératifs (souhaiter/ordonner). En effet, cet album est construit avec des phrases complexes dont des interrogatives avec inversion du sujet.

En parallèle, les élèves vont pouvoir travailler la compréhension. L'album présente de l'implicite et c'est aux élèves de comprendre des éléments qui ne sont pas donnés explicitement. Enfin, grâce à cet album, on peut aussi parler d'interdisciplinarité puisqu'il va également travailler des compétences touchant à d'autres domaines. Nous avons notamment travaillé le monde du vivant avec la carte d'identité des animaux, la phonologie, mais aussi la manipulation de différentes matières pour les productions d'arts visuels.

2.2.2 Présentation des outils

Tout au long de la séquence, l'album a été le support principal mais il n'a pas été le seul outil utilisé pour l'élaboration et le déroulement de celle-ci. Les élèves ont disposé de plusieurs outils (cf. annexe 2, p.2). Au fil des séances, les marottes ont été mises en place et les élèves ont pu les utiliser en groupe de trois à quatre élèves. Elles permettent plus facilement aux élèves de prendre la parole et de s'approprier leurs rôles. Dans chaque groupe, il y avait toutes les marottes qui représentaient tous les personnages de l'histoire. La marotte pouvait aussi bien être un personnage humain, comme un personnage animal. Pour accompagner les marottes, une scène pour rejouer l'histoire était accessible et tournait dans l'ensemble des groupes au cours de la séance. Cette scène permettait aux élèves de se projeter pleinement dans l'histoire et de se mettre en scène à leur tour. De plus, lors d'une séance les élèves disposaient tous de treize images. Ces dernières permettaient aux élèves de travailler la chronologie de l'histoire puis la mise en voix et le développement du récit. Enfin, lors d'une autre séance, une feuille A3 était distribuée à tous les groupes. Celle-ci était dédiée à la dictée à l'adulte : les élèves devaient faire appel à leur imagination en inventant un nouvel épisode, tout en réutilisant la première structure répétitive de l'album.

2.2.3 Données recueillies

J'ai décidé d'enregistrer deux séances par groupe, les séances 4 et 6. De plus, les séances 5 et 8 sont deux séances qui se déroulaient de manière individuelle et qui ont également été filmées. L'ensemble de ces séances m'ont permis d'observer la narration des élèves à partir de différentes modalités. De plus, j'ai pu constater les évolutions. L'introduction du vocabulaire qui a eu lieu en groupe avec l'ensemble des GS a été filmé mais n'a pas fait objet de transcription, ni d'analyse. Au total, le temps d'enregistrement de l'ensemble de ces séances est de 3 heures et 16 minutes. Seulement 45 minutes ont été transcrites.

Pour enregistrer les séances choisies je disposais d'un téléphone portable. La caméra permettait de prendre en vidéo la séance. De plus, j'ai également utilisé une fonction « dictaphone » pour pouvoir enregistrer vocalement les élèves.

Cette séquence sur la mise en scène a permis de récolter plusieurs données :

- la séance pré-test a permis de remplir la grille d'observation pour tous les élèves ;
- cinq séances sur huit ont été filmées par une caméra vidéo ;
- les dictées à l'adulte qui reprennent la première structure répétitive de l'album sont écrites sur des affiches ;
- les images à remettre dans l'ordre chronologique ont été prises en photo ;
- la séance post-test a été enregistrée à l'aide d'un dictaphone puis la grille d'observation a été remplie pour tous les élèves.

Tous les enregistrements n'ont pas tous été transcrits. Pour les productions individuelles, j'ai fait le choix de transcrire les productions orales d'un ou deux élèves par groupe de niveau homogène. Les élèves ont été choisis au hasard pour ne pas avoir de jugement ou de biais dans ma recherche. Les séances 1 et 8 (cf. annexe 5, p.21-26) ont donc été transcrites pour 4 élèves, afin d'observer leur évolution langagière.

J'ai enregistré les élèves par groupe lors de la séance 4 (cf. annexe 3, p7-11) et de la séance 6 (cf. annexe 4, p.12-20) pour observer leur évolution entre les deux séances en ce qui concerne la syntaxe, mais aussi pour observer s'il y avait des différences entre les groupes dans leurs façons de raconter. La séance 4 a été transcrite pour deux groupes seulement puisqu'un des groupes n'avait rien produit. Quant à la séance 6, elle a été transcrite pour tous les groupes.

2.3 Présentation de la séquence : procédure, outils et objectifs

2.3.1 Grille d'observation et de positionnement

Cette grille d'observation (cf. annexe 1, p.1) a été construite en s'appuyant seulement sur l'album de Baba Yaga. Les critères ont été choisis en fonction des points d'évolution que je souhaitais observer chez mes élèves. Ils dépendent des notions présentes dans l'album et les élèves sont censés les acquérir. Il y a des critères qui observent l'emploi des temps verbaux utilisés, d'autres qui regardent les constructions de phrases et enfin ceux qui s'intéressent au vocabulaire employé.

La grille d'analyse est remplie pour les séances pré-test et post-test pour l'ensemble des élèves de grande section.

2.3.2 Mise en place de la séquence

Pour cette séquence nous allons travailler le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Cette séquence sur la mise en scène est composée de huit séances. Elle a été mise en route avec les élèves tout au long de la période 4, sur six semaines.

Les objectifs de la séquence sont les suivants :

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

Séances	Objectifs principaux	Déroulement	Matériel
Séance 1 : Pré-test Constitution de groupes homogènes	Écouter attentivement une histoire Raconter avec ses mots	PHASE 1 : Lecture intégrale de l'histoire PHASE 2 : « Raconte-moi tout ce dont tu te souviens de l'histoire que je vous ai lue »	- Album - Grille de positionnement
Séance 2 : Échauffement / contextualisation Filmé	Acquérir du nouveau vocabulaire	PHASE 1 : Un jeu et une comptine permettant d'introduire le vocabulaire de l'album	- Album - Carte pour introduire le vocabulaire
Séance 3 : Découverte de l'album	Écouter attentivement une histoire Observer la complémentarité texte et images	PHASE 1 : 1ère lecture globale PHASE 2 : 2eme lecture avec présentation des doubles pages et pointage des marottes correspondantes PHASE 3 : 3eme lecture avec pointage des marottes sans le visuel des doubles pages	- Album - 3 jeux de marottes
Séance 4 : Entrer dans l'histoire par la manipulation Filmé	Écouter attentivement une histoire Raconter avec des marottes	PHASE 1 : Lecture de l'album PHASE 2 : « Grâce aux marottes vous allez pouvoir rejouer par groupe de 4 élèves l'histoire de Baba Yaga »	- Album - 3 jeux de marottes

Séance 5 : Entrer dans la narration collaborative avec les marottes Enregistré	Écouter attentivement une histoire Reformuler l'histoire avec ses mots Raconter avec des images	PHASE 1 : Lecture de l'album PHASE 2 : « Vous allez devoir remettre les 13 images dans l'ordre et raconter ce qu'il se passe »	- Album - Feuille « remettre dans l'ordre » - Illustrations
Séance 6 : Verbaliser avec les structures cibles Enregistré	Écouter attentivement une histoire Raconter avec des marottes	PHASE 1 : Lecture de l'album PHASE 2 : « Grâce aux marottes vous allez pouvoir rejouer par groupe de 4 élèves l'histoire de Baba Yaga »	- Album - 3 jeux de marottes
Séance 7 : Dictée à l'adulte	Écouter attentivement une histoire Repérer la structure répétitive Raconter en utilisant la structure répétitive	PHASE 1 : Lecture de l'album PHASE 2 : Lecture des passages des 3 animaux PHASE 3 : Oralement, mettre en évidence les structures répétitives lorsqu'elle rencontre les animaux PHASE 4 : Les élèves doivent produire un nouvel épisode en randonnée en reprenant la structure de l'album	- Album - 3 feuilles A3
Séance 8 : Post-test Évaluation Enregistré	Raconter avec des marottes ou sans	« Vous avez le choix, avec ou sans les marottes, vous allez devoir me raconter l'histoire de Baba Yaga tout seul »	- 1 jeu de marotte - Grille de positionnement

Tableau 2. Tableau de séquence

2.3.3 Description du pré-test et du post-test

Lors de la séance 1, un pré-test a été réalisé. Ce dernier est une évaluation diagnostique pour voir ce que les élèves ont retenu du livre. À partir de ces différentes observations, des groupes homogènes ont été effectués. Le pré-test se déroule en deux étapes. La première étape est collective pour l'ensemble des GS. Il s'agit de la phase durant laquelle les élèves découvrent l'histoire et l'entendent pour la première fois. L'histoire n'est lue qu'une seule fois et sans les images. Dans un deuxième temps, il y aura une étape « raconter » qui se déroule dix minutes après la lecture. Cette phase se déroulera individuellement ; les élèves sont invités à me raconter tout ce dont ils se rappellent de l'histoire. Ils ne peuvent avoir recours qu'à leur mémorisation puisqu'ils ne disposent pas des illustrations du livre.

La dernière séance, la séance 8, est celle du post-test. Cette séance va servir d'évaluation et va venir mettre un terme à la séquence sur la production langagière. Le déroulement de cette séance est le même que celui de la première séance. Pour obtenir l'évolution de la production langagière de chaque élève, chacun d'entre eux va me raconter individuellement l'histoire. Toutefois, il va y avoir un changement en ce qu'il s'agit du support. Lors de la séance 1 les

élèves ne disposaient d'aucun outil. Pour l'évaluation, il est possible, selon le souhait de l'élève, de raconter l'histoire avec les marottes et la scène, ou bien sans.

3 Hypothèses et indicateurs de réussite

Suite à la relecture de mes transcriptions j'ai pu formuler plusieurs hypothèses qui constituent des pistes de réponses à la problématique.

Ma première réflexion s'intéresse au moment où l'élève intervient pour prendre la parole durant l'histoire. L'hypothèse est la suivante : le recours aux marottes, pour raconter un album, aide les élèves à prendre leur place dans la trame narrative. Les indicateurs de validation sont la capacité des élèves à raconter l'histoire avec ou sans l'aide de l'adulte et l'utilisation de la marotte par les élèves durant la narration. Afin d'établir l'exactitude du premier indicateur, je vais observer si les élèves savent quand ils doivent prendre la parole dans une séance de groupe ou s'il faut leur rappeler ou les guider. En ce qui concerne le deuxième indicateur, je vais observer si le fait d'utiliser la marotte dissipe l'élève et perturbe sa concentration ou au contraire si elle favorise une meilleure narration.

Ma deuxième réflexion porte sur les outils qui accompagnent l'album. Je formule l'hypothèse suivante : le travail multimodal autour de l'album (narration, marottes, mise en scène) aide les élèves à produire une narration longue. L'indicateur de validation réside dans la longueur des énoncés produits par les élèves. Pour vérifier cet indicateur, je vais m'intéresser aux énoncés construits avec le nombre de mots par élève ainsi qu'aux phrases produites ; phrases simples ou phrases avec plusieurs propositions. Plus il y aura de phrases avec des propositions plus la narration sera longue.

Bien que ce soit à l'oral, j'ai tout de même repéré des phrases dans les énoncés des élèves. Lorsqu'un élève s'arrêtait dans sa narration ou qu'il baissait la voix, je considérais qu'une phrase venait d'être produite. Celle-ci était dite « complexe » quand à l'intérieur, plusieurs verbes étaient conjugués : *« Il était une fois une petite fille qui vivait avec son père et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas* ». Dans le cas où il n'y avait qu'un seul verbe conjugué cette phrase était considérée comme simple : « *Ma belle-mère m'envoie chercher du fil et une aiguille pour coudre une chemise* » (cf. annexe 4.1, p.12).

Ma troisième réflexion se fonde sur les constructions syntaxiques des énoncés. Observer si le travail sur la première structure syntaxique cible améliore les productions langagières des élèves et les aide à entrer dans la langue écrite constitue la troisième hypothèse. Les indicateurs de validation s'avèrent être la reproduction de la structure syntaxique cible de l'album et l'utilisation d'une syntaxe de l'oral ou de l'écrit. Dans le but de vérifier le premier indicateur,

je vais m'intéresser aux séances pré et post-test afin de voir si les élèves emploient ou non la structure répétitive de l'album. Pour le deuxième indicateur, je me suis focalisée sur l'emploi du passé simple. Dans le cas où un élève utilise le passé simple, on considère qu'il est dans une syntaxe de l'écrit.

Enfin, ma quatrième réflexion regarde la quantité de parole. Mon hypothèse est la suivante : le dispositif permet de diminuer la part de la parole de l'enseignant. L'indicateur est le nombre de prises de parole et le nombre de mots produits de l'enseignant et des élèves. Pour cet indicateur, j'ai fait trois tableaux. Un tableau pour la séance 4, un autre pour la séance 6 et enfin un pour la séance 8. À l'intérieur, j'ai relevé le nombre de prises de parole et le nombre de mots des élèves et de moi-même. Ainsi, je souhaitais observer si ma quantité de parole diminuait.

4 Résultats et analyses

À travers mes différentes pistes de réflexion, je vais vous présenter les résultats obtenus, puis je les analyserai. Chaque piste concerne une hypothèse qu'il va falloir valider ou invalider à l'aide des différents indicateurs.

4.1 L'utilisation de la marotte, une aide pour se repérer dans la trame narrative

Cette piste s'intéresse au moment où l'élève intervient pour prendre la parole durant l'histoire. Elle vient vérifier la véracité de l'hypothèse ci-après : le recours aux marottes pour raconter un album aide les élèves à prendre leur place dans la trame narrative. Pour cela, j'ai employé les indicateurs suivants : la sollicitation des élèves pendant leur prise de parole, ainsi que l'utilisation de la marotte pour la narration.

À l'aide des tableaux présentés ci-dessous, nous allons nous intéresser aux interventions des élèves et observer lesquels d'entre eux nécessitent une attention particulière. Pour cela, nous allons observer leur évolution en comparant les séances 4 et 6 qui sont des sessions qui se déroulent en groupe.

Pour évaluer, j'ai mis en place un tableau avec une jauge allant de « besoin » à « pas besoin » :

- « Besoin » représente les élèves sollicités au minimum quatre fois ;
- « Peu besoin » les élèves sollicités de deux à trois fois ;
- « Pas besoin » les élèves n'ayant pas été sollicités.

Les sollicitations pouvaient venir soit de moi, soit des autres élèves du groupe.

	Besoin	Peu besoin	Pas besoin	Histoire pas racontée
Élèves	Samuel_Gr1 Selena_Gr1	Lise_Gr2 Myla_Gr1	Matthias_Gr1 Léandre_Gr2 Gaëtan_Gr2	Leane_Gr3 Lena_Gr3 Lina_Gr3 Justine_Gr3

Tableau 3. Les élèves qui ont besoin d'aide pour prendre la parole (séance 4)

	Besoin	Peu besoin	Pas besoin	Histoire pas racontée
Élèves		Lise_Gr2 Gaëtan_Gr2 Selena_Gr1 Samuel_Gr1 Léane_Gr3	Matthias_Gr1 Léandre_Gr2 Myla_Gr1 Lena_Gr3 Lina_Gr3 Justine_Gr3	

Tableau 4. Les élèves qui ont besoin d'aide pour prendre la parole (séance 6)

Lors de la séance 4, quatre élèves du même groupe n'ont pas su raconter l'histoire car, à ce moment-là de la séquence, elles ne l'avaient pas encore intégrée. De ce fait, je suis dans l'incapacité de me prononcer sur leur prise de parole. On remarque par ailleurs, que seulement trois élèves n'avaient pas besoin d'être sollicités.

Lors de la séance 6, plus aucun élève n'a besoin d'être sollicité plus de quatre fois pour prendre la parole. Les élèves ont en général progressé. Plus de la moitié des élèves sont à présent capables d'intervenir au bon moment dans la trame narrative. Lise_Gr2 est quant à elle restée dans le groupe d'élèves qui nécessite quelques rappels ; en effet, elle aime prendre la parole même quand ça n'est pas le personnage qu'elle doit jouer.

Avec l'aide de la figure ci-dessous nous allons pouvoir observer l'effet de l'utilisation des marottes sur les élèves.

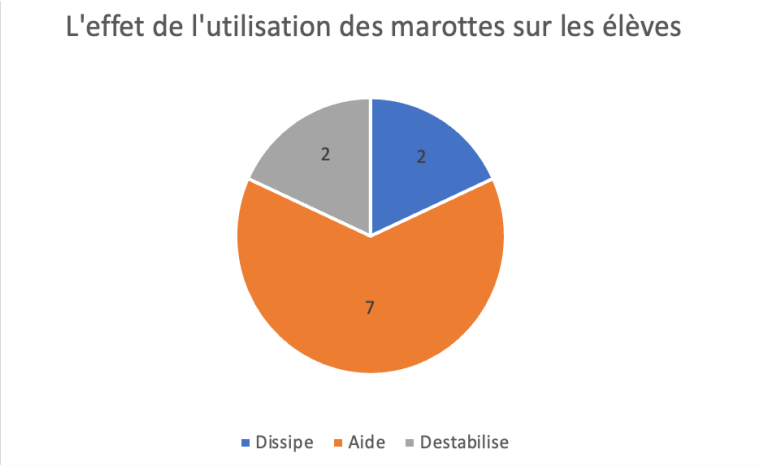


Figure 1. L'effet de l'utilisation des marottes sur les élèves

Je peux constater que l'utilisation des marottes est bénéfique pour sept élèves. Pour ces élèves, disposer de cet outil est une réelle aide. Toutefois, pour les 4 élèves restants, les marottes ne seraient pas un avantage. En effet, deux élèves se retrouvent dissipés. J'ai pu observer une perte de concentration sur le travail initial de narration. À défaut de travailler, les élèves se concentrent sur la marotte et son aspect esthétique. Ils ne suivent donc pas le cours de la trame narrative et n'écoutent pas les productions et les remarques de leurs camarades. Même seuls, ils en profitent pour s'amuser avec les marottes en oubliant la consigne. Enfin, les deux autres élèves sont quant à eux déstabilisés par la présence des marottes. D'une part, leur timidité prend le dessus et les empêche de s'exprimer devant le reste du groupe. D'autre part, même en étant seuls, ils ont du mal à allier l'utilisation des marottes et la narration.

Retour sur l'hypothèse :

L'hypothèse n'est pas totalement validée. En effet, je constate que le travail de groupe a permis aux élèves de progresser. D'une séance de groupe à une autre, on peut dire que plus d'élèves sont en mesure de se repérer seul par rapport à la trame narrative. De plus, pour la majorité des élèves les marottes semblent être un véritable atout pour suivre l'histoire. Ces résultats mettent en lumière un impact positif sur la prise de parole. Toutefois, bien qu'il y ait une réelle évolution, certains élèves présentent toujours ce besoin d'être sollicités quand c'est à eux de parler.

4.2 Le travail autour de l'album favorise une narration plus longue

Cette piste s'intéresse aux outils qui accompagnent l'album. L'hypothèse qui sera validée ou non est la suivante : le travail multimodal autour de l'album (narration, marottes, mise en scène) aide les élèves à produire une narration longue. L'indicateur de validation regarde la longueur des énoncés produits.

À l'aide du tableau présenté ci-dessous, nous allons nous intéresser à la quantité de parole des élèves. Ainsi, nous pourrons déterminer si les élèves produisent des énoncés plus longs à la fin du dispositif. Pour cela, nous allons observer leur évolution en comparant les séances pré et post-test qui sont des sessions qui se déroulent individuellement.

	Matthias _Gr1	Myla _Gr1	Samuel _Gr1	Selena _Gr1	Gaëtan _Gr2	Léandre _Gr2	Lise _Gr2	Justine _Gr3	Leane _Gr3	Lena _Gr3	Lina _Gr3
Séance 1 (sans outils)	117	43	0	211	28	58	129	179	11	41	42
Séance 8 (avec outils)	579	411	653	575	535	438	553	564	459	461	507

Tableau 5. Nombre de mots dans la narration des élèves

On rappelle que c'était la première fois que les élèves se retrouvaient face à cet exercice de narration et que l'histoire ne leur avait été lue qu'une seule fois. Ces deux critères peuvent alors expliquer le nombre si faible de mots produits lors du pré-test.

Lors de la séance 1, les élèves produisent en moyenne 78 mots. Selena est l'élève qui a parlé le plus longtemps avec 211 mots. Quant à Samuel_Gr1 il n'a pas su raconter ce dont il se souvenait de l'histoire. Cela est peut-être dû au fait qu'il soit le dernier élève qui ait dû me raconter l'histoire. Léane_Gr3 est l'élève qui a eu la narration la plus courte avec seulement 11 mots. Entre Leane et Selena, on remarque alors un écart considérable de 200 mots.

Lors de la séance 8, les élèves produisent en moyenne 521 mots. Samuel_Gr1 est l'élève qui a raconté l'histoire avec le plus de mots, soit 653 mots. A l'inverse, Myla_Gr1 a produit 411 mots. La différence entre les deux enfants s'élève à 242 mots. Je constate tout de même que tous les élèves ont produit plus de mots à la dernière séance. Samuel_Gr1 est l'élève qui a le plus progressé dans la narration.

Avec l'aide des deux figures ci-dessous, nous allons pouvoir nous intéresser aux constructions de phrases produites par les élèves. Ces graphiques nous permettent d'observer s'ils utilisent davantage les phrases simples au profit des phrases complexes, ou inversement.

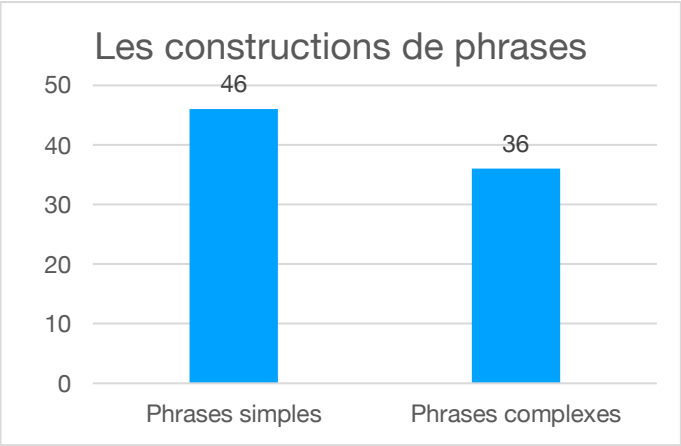


Figure 2. Les constructions de phrases (séance 1)

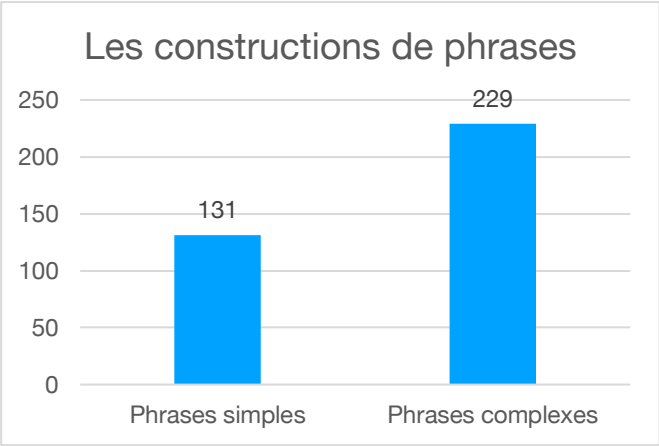


Figure 3. Les constructions de phrases (séance 8)

Lorsque les élèves ont été confrontés pour la première fois au travail de narration, les constructions de phrases simples ont été privilégiées. En effet, au total les élèves ont construit au total 46 phrases simples contre 36 phrases complexes.

En ce qui concerne la dernière séance, nous pouvons observer que l'utilisation des phrases complexes domine ; 229 phrases contenant plusieurs propositions contre 131 phrases simples, soit un écart de 98 phrases.

On constate une évolution de l'utilisation des phrases complexes entre les deux séances.

Retour sur l'hypothèse :

L'hypothèse est validée. Suite au travail mis en place à partir de l'album, l'ensemble des élèves ont progressé dans leur narration. En moyenne, le total des mots produits a été multiplié par sept. Cela signifie que les élèves produisent des énoncés beaucoup plus longs. Ce fait est vérifié par le nombre de phrases complexes produites par les élèves qui a considérablement augmenté. On peut alors dire que ce travail multimodal autour de l'album a aidé les élèves à produire une narration longue.

4.3 Entrer dans la langue écrite à l'aide du travail sur les structures syntaxiques cibles

Cette piste s'intéresse aux constructions syntaxiques des énoncés et va venir vérifier l'hypothèse qui suit : le travail sur les structures syntaxiques cibles améliore les productions langagières des élèves et les aide à entrer dans la langue écrite. Pour cela, j'ai employé deux indicateurs. Le premier est la reproduction de la première structure syntaxique cible de l'album : *Olga continua son chemin. Elle arriva devant […] qui lui bloquait le passage. Alors, elle vit […] qui semblait la surveiller : « […], s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin, et je te donnerai […] pour ton déjeuner ». […], jusqu'à […]. « Merci […] ! » Elle prit […], et disparut.* Le deuxième est l'utilisation d'une syntaxe de l'oral ou de l'écrit.

Pendant la séance du pré-test, seulement quatre élèves sur les douze ont tenté de reprendre la structure. Voici des extraits de leurs productions : « peux-tu m'aider à traverser et en échange je te donnerai du pain », « dans la forêt il y avait un arbre qui bloquait. Le renard l'observait et l'a aidé pour avoir un champignon en échange puis il disparut », « dans les bois elle rencontre un renard. Il l'aide à retrouver son chemin et en échange elle lui donne un champignon » ou encore « quelqu'un a bloqué le passage. Un corbeau la surveillait. Aide-moi et je te donnerai à manger ».

Quant aux sept autres élèves, ils n'ont pas été en mesure de réutiliser la structure et n'ont à aucun moment évoqué ce passage. Toutefois, dès la séance de narration qui a suivi, l'ensemble des élèves ont su réutiliser la structure syntaxique cible de l'album.

Durant la séance sept, lors d'une dictée à l'adulte, les élèves ont dû produire en groupe un nouvel épisode en randonnée. Pour cela, ils ont réutilisé la structure syntaxique cible et les temps qu'elle utilise. Cette structure contient neuf verbes dont les temps doivent être respectés lors de la dictée à l'adulte.

Du moment où les élèves se sont trompés seulement une seule fois, j'ai considéré que les attendus étaient conformes à l'histoire originale.

	Groupe 1 (BP)	Groupe 2 (MP)	Groupe 3 (PP)
Respect de la structure	Oui	Oui	Oui
Temps respectés	8/9	7/9	8/9

Tableau 6. Reproduction par groupe de la structure syntaxique cible de l'album

Le groupe 1 manque une partie de la structure « *Juste derrière elle (elle vit) une licorne des neiges (qui) semblait la surveiller* ». Les mots entre parenthèses montrent l'écart entre la production des élèves et la structure cible. Ce groupe-là ne commet pas d'erreur grammaticale. Leur score de 8/9 s'explique par l'oubli d'un verbe attendu.

Le groupe 2 a respecté la structure cible de l'album. Cependant, les temps verbaux ne sont pas tous respectés. Dans leur production, les élèves ont choisi deux fois d'employer un autre temps que celui du passé simple. Les élèves étaient à ce moment-là davantage dans la description et moins dans le déroulement d'une action « *Olga était arrivée devant un buisson qui lui bloquait le passage* », « *Elle le remercie, elle prit la feuille et disparut* » (cf. annexe 6 « GR2 », p.27).

Le groupe 3 oublie de remercier l'animal ce qui fait partie de la structure cible. Toutefois, le reste est acquis. Seulement un verbe qui aurait dû être au passé simple a été substitué par du présent « *Elle arrive mais il y avait un tas de sable qui lui bloquait le passage* » (cf. annexe 6 « GR3 », p.27).

À l'aide du tableau ci-dessous, nous allons observer l'augmentation de l'usage du passé simple, en référence au nombre de passés simples attendus : dans l'histoire, 48 verbes sont conjugués à ce temps. Ainsi, nous allons pouvoir déterminer si les élèves se rapprochent d'une syntaxe proche de l'écrit en employant le passé simple. Pour ce faire, nous allons découvrir l'évolution des élèves en confrontant les résultats obtenus pour les séances pré et post-test.

	Matthias _Gr1	Myla _Gr1	Samuel _Gr1	Selena _Gr1	Gaëtan _Gr2	Léandre _Gr1	Lise _Gr2	Justine _Gr3	Leane _Gr1	Lena _Gr3	Lina _Gr3	**TOT**
Séance 1												
Passé simple	2	0	0	1	0	0	4	1	0	0	0	**8**
Séance 8												
Passé simple	37	15	37	26	11	20	34	26	18	21	31	**276**

Tableau 7. L'emploie des dislocations et du passé simple

Lors de la séance qui sert d'évaluation diagnostique, nous pouvons remarquer que les élèves emploient peu le passé simple. En effet, leurs énoncés sont assez courts comme nous avons pu le voir précédemment lors de l'hypothèse 2. Lise_Gr2 est l'élève qui a eu le plus recourt au passé simple. Ces résultats, bien qu'ils ne soient pas très élevés, révèlent qu'au départ, les élèves ne sont pas dans une syntaxe proche de l'écrit.

Lors de la dernière séance, l'évaluation sommative, j'ai pu observer que les données sont différentes. Désormais, on constate que les élèves utilisent davantage le passé simple. On constate, une évolution passant de 8 utilisations lors de la première séance, à 276 lors de la dernière : soit un écart de 268. Matthias_Gr1 et Samuel_Gr1 sont les deux élèves ayant eu recourt le plus de fois au passé simple. En moyenne, ce temps du récit est employé vingt-cinq fois par les élèves ; soit légèrement plus de la moitié des 48 verbes au passé simple présents dans l'histoire.

Toutefois, dans l'utilisation du passé simple, on peut remarquer chez quelques élèves des formes erronées : *« Et le tendat au chat »* (cf. annexe 3.1, p.7), *« Et voilà qu'il reparta », « Et on n'entendire plus de »* (cf. annexe 3.2, p.10), *« Il prenda le champignon »* (cf. annexe 4.3, p.10)*, « Et après elle prendat l'algue et disparut »* (cf. annexe 5.3, p.23). Ces erreurs montrent que les élèves construisent un passé simple, qu'ils l'intègrent réellement et que ce n'est pas uniquement de la mémorisation à l'identique de l'histoire.

Ainsi, entre les deux séances, le nombre d'emploi s'est vu nettement augmenter.

Retour sur l'hypothèse :

Bien que les verbes ne soient pas tous correctement conjugués, les élèves ont tous acquis la structure syntaxique cible de l'album et cela se remarque dans leurs énoncés : *« Elle continua son chemin mais elle arriva devant une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage »* (cf. annexe 5.1, p.21), *« Elle a vu un renard qui semblait la surveillait.* » (cf. annexe 5.4, p.25), *Grenouille s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai du pain une algue pour ton déjeuner »* (cf. annexe 5.2, p.22), *« elle sauta sur l'autre rive. Et après elle prendat l'algue et disparut »* (cf. annexe 5.3, p.23). De plus, arrivés à la fin de cette séquence, les élèves ont davantage recours au passé simple. Cela signifie donc que les élèves se rapprochent d'une syntaxe de l'écrit et s'éloignent d'une syntaxe de l'oral. On peut alors affirmer que le travail sur les structures syntaxiques cibles améliore les productions langagières des élèves et les aide à entrer dans la langue écrite.

4.4 Un dispositif qui permet à l'enseignant de diminuer son temps de parole

Cette piste s'intéresse aux prises de parole de l'enseignant et des élèves. Elle vient vérifier l'authenticité de l'hypothèse suivante : le dispositif permet de diminuer la part de la parole de l'enseignant. De ce fait, j'ai employé l'indicateur ci-après : le nombre de prises de parole et de mots de l'enseignant et des élèves. Pour cela, nous allons observer les différentes interventions en comparant les séances 4 et 6 qui sont des sessions qui se déroulent en groupe. Enfin, on s'intéressera à ce même indicateur pour la séance finale afin de voir ce qu'il en était lorsque les élèves racontent seul l'histoire.

À l'aide des tableaux présentés ci-dessous, nous allons nous intéresser à la quantité de parole des élèves et de l'enseignant. Le tableau 8 concerne la première séance de groupe et le tableau 9, la deuxième séance de groupe. Ainsi, nous pourrons déterminer si la quantité de parole de l'enseignant diminue.

Séance 4								
	Gr1	PE		Gr2	PE		Gr3	PE
Nombre de prises de parole	77	7		59	4		0	0
Nombre de mots	774	24		687	13		0	0

Tableau 8. Quantité de parole de l'enseignant (PE) et des élèves en séance 4

Séance 6								
	Gr1	PE		Gr2	PE		Gr3	PE
Nombre de prises de parole	80	4		119	36		55	20
Nombre de mots	802	26		742	196		617	76

Tableau 9. Quantité de parole de l'enseignant (PE) et des élèves en séance 6

Durant ces deux séances, dans les trois groupes, les élèves prennent beaucoup plus de fois la parole que moi, ce qui signifie qu'ils produisent davantage d'énoncés. Pour rappel, le groupe 3 n'a pas réussi à jouer l'histoire lors de la première séance de groupe, je ne les compterai donc pas dans les moyennes de la séance 4 pour ne pas tromper mon analyse.

Lors de la séance 4, les élèves prennent 68 fois la parole, en moyenne, contre 6 fois pour ma part. En ce qui concerne le nombre de mots, les élèves en produisent en moyenne 731, tandis que de mon côté, je n'en prononce que 19. Le groupe 1, constitué des élèves dits « bons parleurs » est le groupe qui prend le plus de fois la parole et qui produit des énoncés plus longs.

Lors de la séance 6, en moyenne on compte 85 prises de paroles pour les élèves et 720 mots, quant à moi, je produis 20 énoncés et 99 mots. Le groupe 1 est celui qui produit le plus

de mots et qui nécessite le moins mes interventions. Le groupe 2 est le groupe qui produit le plus d'énoncé. Toutefois, c'est aussi pour ces mêmes élèves que j'ai dû prendre davantage la parole. Enfin, c'est le groupe 3 qui a produit le moins d'énoncé.

Tous les groupes prennent davantage la parole et produisent plus de mots lors de la deuxième séance de groupe. Toutefois, si ma quantité de parole diminue pour le groupe 1, ce n'est pas le cas pour le groupe 2.

Pendant ces séances de langage, j'étais présente pour guider les élèves. Je validais leurs énoncés ou les corrigeais en reformulant leurs propos. Toutefois, je laissais également les élèves se corriger entre eux, d'où mon nombre de prises de parole peu élevé. *« Samuel : Ah oui. Olga prit le bout de laine et et… Selena : Et le tendat au chat. Matthias : Non elle le tendit »* (cf. annexe 3.1, p.7*), « Matthias : Olga partit. Selena : Tu veux dire Olga qui aimait rendre service partit »* (cf. annexe 4.1, p.12), « *Justine : […] ta belle méchante mère t'a t'a a fait des pièges pour que jamais tu rentres. Léane : Pour plus jamais que tu ne rentres » »* (cf. annexe 4.3, p.19). Leurs remarques entre eux étaient pertinentes et j'ai pu observer lors des séances individuelles qu'elles avaient été bénéfiques pour les élèves.

Pour finir, à l'aide de ce dernier tableau, on peut observer le nombre de mots produits des élèves et de moi-même lors de l'évaluation, la séance finale.

Séance 8											
	Matthias _Gr1	PE		Samuel _Gr1	PE		Léandre _Gr2	PE		Lina _Gr3	PE
Nombre de mots	582	1		665	15		473	34		539	58

Tableau 10. Quantité de parole de l'enseignant (PE) et des élèves en séance 8.

Les deux élèves du groupe 1, sont ceux pour lesquels ma quantité de mots est la moins élevée et pour lesquels leur nombre de mots est le plus haut. Quant à Léandre, c'est l'élève qui produit le moins de mots. Enfin, Lina qui fait partie du groupe 3, est l'élève avec laquelle j'ai le plus produit d'énoncé.

Retour sur l'hypothèse :

L'hypothèse n'est pas totalement validée. Mon nombre de mots ainsi que mes prises de parole ne baissent pas forcément d'une séance à une autre. Toutefois, le dispositif permet à l'enseignant de parler peu. Cela encourage donc les échanges et les corrections entre les élèves. On peut également constater que selon les séances et les élèves, ma quantité de mots est très variable.

5 Discussion et conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de répondre à la problématique suivante : la mise en scène à partir d'albums permet-elle d'améliorer la production langagière en Grande Section de maternelle ? De là, trois hypothèses sont ressorties afin de pouvoir répondre à la problématique. Ma première hypothèse consistait à vérifier si le fait d'avoir recours aux marottes pour raconter un album aidait les élèves à prendre leur place dans la trame narrative. Celle-ci n'est pas totalement validée puisque certains élèves présentent toujours ce besoin d'être sollicité quand vient leur tour de parler. La deuxième hypothèse est validée. Elle regardait si le travail multimodal autour de l'album aidait les élèves à produire une narration longue. Effectivement, suite à la mise en place du dispositif « raconter », les élèves ont progressé dans leur narration. Ils produisent des énoncés beaucoup plus longs et ont recourt à la construction de phrases complexes. Ma troisième hypothèse est également validée puisque le fait de travailler sur les structures syntaxiques cibles améliore les productions langagières des élèves et les aide à entrer dans la langue écrite. Enfin, ma quatrième hypothèse qui regardait si le dispositif permettait de diminuer la part de parole de l'enseignant n'a pas été entièrement validée. Les élèves se corrigent davantage entre eux, ce qui me permet de me mettre plus en retrait. Quant à mon nombre d'intervention, il va dépendre de la place de la séance au sein de la séquence, mais aussi des élèves qui racontent.

En observant la séquence dans sa globalité, on peut s'apercevoir que tous les élèves ont progressé au niveau du langage entre le début et la fin du dispositif mis en place.
Grâce à la partie théorique nous avons vu que raconter avec les marottes est une réelle activité à mettre en place pour développer le langage des élèves. Il était également souligné que les marottes facilitaient la prise de parole des élèves, l'appropriation de leurs rôles, ainsi que d'effectuer une meilleure narration.

<u>Au cours de la mise en place de cette séquence j'ai rencontré quelques difficultés</u> :

- Je manquais de matériel d'enregistrement et j'étais donc dans l'incapacité d'enregistrer tous les groupes au même moment de la journée.
- En écoutant les enregistrements je me suis rendu compte que certains d'entre eux pouvaient être inaudibles. On est dans une classe de cycle 1 à triple niveaux donc le niveau sonore peut parfois être plus élevé.

- L'organisation mise en place étant complexe, je ne pouvais pas écouter tous les groupes en même temps. De plus, il y a des limites au travail de groupe car il est plus difficile de repérer les difficultés de chacun.
- Je ne suis pas trop intervenue dans les groupes, je laissais les élèves se reprendre entre eux et j'intervenais si je jugeais cela nécessaire et pertinent pour faire progresser les élèves.
- Il n'y avait qu'une seule scène pour l'ensemble des trois groupes. Les élèves devaient la faire tourner dans la classe pour tous en bénéficier au moins une fois lors de la séance. Chaque élève n'a donc pas forcément joué tous les rôles en ayant la scène à disposition.
- Deux groupes de 4 élèves et un groupe de 3 élèves ont été constitués. Je me suis rendu compte que j'aurai du réalisé des groupes plus petits pour que tous les élèves puissent prendre d'avantage la parole car certains personnages parlent peu et j'ai parfois pu remarquer de l'ennui chez certains élèves. Les groupes de 3 élèves sont pour ma part à favoriser.

<u>Au cours de la mise en place de cette séquence j'ai observé des points positifs</u> :

- Lorsque les élèves étaient en groupe de travail j'ai pu constater que leurs échanges entre eux étaient productifs et intéressants.
- Le fait d'être en groupe homogène a permis aux élèves d'oser prendre la parole au sein de leur groupe. Les marottes ont permis aux élèves d'acquérir une meilleure confiance en soi. Cela s'est ressenti au coin regroupement puisque j'ai remarqué une augmentation de la participation des élèves.

<u>Si ma séquence était à refaire j'apporterais quelques modifications</u> :

- Je veillerais à faire écouter aux élèves leur production orale afin qu'ils puissent remarquer ce qui va et ce qui ne va pas. Le fait de s'écouter tous ensemble et d'échanger sur les productions leur permettrait de pouvoir s'améliorer par la suite.
- Je fabriquerais les marottes et la scène avec les élèves pour qu'ils soient davantage impliqués dans le dispositif. De plus, chaque groupe fabriquerait sa scène, afin qu'ils en aient tous une à disposition.
- Je m'interrogerais sur la mise en place du pré-test. J'ai constaté que l'évaluation de prime abord, n'est pas fonctionnelle pour tous les enfants puisque malgré mon souhait de constituer des groupes de niveau homogène, les capacités des enfants sont quand même disparates. Certains enfants n'étaient peut-être pas disponibles cognitivement durant la lecture de l'histoire et n'étaient donc pas opérationnels pour le pré-test. Je me

suis posée les questions suivantes : est-ce que mon pré-test est efficient ou aurait-il fallu faire plusieurs pré-test ?

- Je ferais en sorte à ce que les élèves qui jouent avec les marottes au lieu de raconter, puissent avoir un temps en amont, pour jouer avec celles-ci. Ce temps leur permettra peut-être d'être plus concentré lors du travail.
- Pour les élèves qui ne se sentent pas à l'aise avec l'utilisation des marottes en parallèle de la narration, je pourrais leur donner la bonne marotte au fur et à mesure de l'histoire. Cela leur permettrait de rester concentrer sur la narration sans être perdu face à toutes les marottes.
- Pour aller plus loin, il serait intéressant de proposer de faire jouer soi-même la scène aux élèves avec le corps, telle une scène de théâtre.

Les élèves étaient investis et impliqués dans le dispositif. Grâce à cette séquence, je me suis aperçue que les marottes favorisaient le développement de la production langagière. En effet, elles ont permis aux élèves de bien distinguer les différents rôles des personnages et de se les attribuer pleinement. Elles ont également favorisé la prise de parole puisque les élèves se sont appropriés le discours des différents personnages et jouaient même avec leur voix.

Le fait de raconter avec la scène et les marottes a permis d'obtenir des énoncés plus longs de la part des élèves. Il est vrai qu'au fil des séances, les élèves ont connu une nette évolution langagière et ils étaient de plus en plus à l'aise avec le dispositif « raconter ». Lors de leur production orale les élèves ont eu recours à de nombreuses constructions syntaxiques et celles-ci se rapprochaient de celles de l'écrit.

La mise en place de cette séquence m'a fait prendre conscience qu'un enseignant fournit beaucoup de travail en amont mais que cela porte ses fruits sur l'apprentissage des élèves. Je me suis également rendu compte qu'un dispositif ne peut que s'améliorer et trouver des pistes de remédiations pour évoluer. Ce travail de recherche m'a quant à lui permis de développer davantage mon savoir sur le développement du langage chez les enfants ; la maîtrise de l'oral n'est pas innée et il est important d'en faire un objet d'apprentissage à part entière. Pour finir, ce mémoire m'a apporté des réponses en termes d'apports didactiques, mais également en termes d'apports pédagogiques sur ma posture.

Bibliographie

- Bassano, D., Labrell, F. & Bonnet, P. (2020). *Évaluer les débuts du langage avec le DLPF. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant.* Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02436994/document le 28/04/2021
- Boisseau, P. (2010). *Les albums échos : PS, MS, GS*. Paris : Retz.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Puf.
- Canut, E. (2007). *L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant.* Résumé de la conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, le mercredi 21 mars 2007.
- Canut, E. & Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Repéré à https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-93.htm le 15/03/2021.
- Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2015). *Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle.* Repéré à : http://journals.openedition.org/linx/1489 ; DOI : 10.4000/linx.1489 le 14/03/2021.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. et Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle.* Nancy, France : CRDP de Lorraine.
- Canut, E., Leroy-Collombel, M. & Masson, C. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. **Vanves** : Hachette.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2012) *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?* Repéré à https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-51.htm le 15/03/2021.
- Cathelin, L. (2007). *L'interdisciplinarité par les albums*. Repéré à : https://blogs.univ-tlse2.fr/apprendre-la-geographie/files/2013/07/Cathelin_2007_L-interdisciplinarite-par-les-albums.pdf le 15/04/2021 le 10/03/2021.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement*. Repéré à https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-21.htm le 15/03/2021.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter La chasse au caribou*. Paris : Retz
- Cellier, M. (2014). *Le vocabulaire à l'école maternelle.* Paris : Retz

- Dupont, P., Guegano, J. & Grandaty M. (2021). *La boite à raconter, un outil médiateur de la compréhension d'album à l'école maternelle*. Répéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03184315/document le 28/04/2021.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Froment, M. & Leber-Marin, J. (2003), *Analyser et favoriser la parole des petits, un atelier de langage à l'école maternelle*. : ESF.
- Graff, O., Graff, F. & Poslaniec, C. (2010). Littérature et langage à l'école maternelle. Tome 1. Outils pour les cycles 1 2 3. Lille : SCÉRÉN-CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage.* Paris : Presses universitaires de France.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. Paris : Deeboeck.
- Ministère de l'Education Nationale, Ressources maternelle : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II - Lien oral - écrit - Lexique et syntaxe (2016). Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_Lexique_et_syntaxe_569594.pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2015). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires*. Repéré à: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/5/Ress_c1_langage_oral1.1_456415. pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2015). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Ressources pour la classe. Activités ritualisées*. Repéré à: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV - La littérature de jeunesse. Texte de cadrage*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadra ge_774763.pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2020). *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Annexe

1 Grille d'observation 1
2 Les outils 2
2.1 La scène 2
2.2 Les marottes 2
2.3 Le support album 3
2.3.1 L'histoire de Baba Yaga 4
2.3.2 Les illustrations de l'album 6
3 Transcriptions de la séance 4 en groupe 7
3.1 GROUPE 1 : Matthias, Selena, Samuel 7
3.2 GROUPE 2 : Léandre, Lise, Gaëtan, Myla 10
4 Transcriptions de la séance 6 en groupe 12
4.1 GROUPE 1 : Matthias, Selena, Samuel 12
4.2 GROUPE 2 : Léandre, Lise, Gaëtan 15
4.3 GROUPE 3 : Lina, Lena, Justine, Léane 19
5 Transcriptions de 4 élèves pour la séance 8 21
5.1 Matthias (GROUPE 1) 21
5.2 Samuel (GROUPE 1) 22
5.3 Léandre (GROUPE 2) 23
5.4 Lina (GROUPE 3) 25
6 Productions des élèves en groupe lors de la séance 7 27

1 Grille d'observation

Pré-test											
Élèves	Matthias	Lina	Léandre	Gaëtan	Lise	Selena	Lena	Samuel	Leane	Justine	Myla
Critères liés à l'emploie des temps verbaux											
Utilise le passé simple											
Utilise l'imparfait											
Utilise le présent											
Utilise le futur											
Utilise l'impératif											
Critères liés aux constructions de phrases											
Inversion sujet - verbe											
Utilisation du pronom relatif « qui »											
Utilisation de pronoms interrogatifs « qui », « que »											
Utilisation de conjonction de coordination											
Utilise les reprises anaphoriques											
Utilise la double négation											
Utilise « pour que » et « jusqu'à » pour exprimer une finalité											
Utilise la structure répétitive de l'album « Alors, elle vit [...] pour ton déjeuner ».											
Critères liés à l'utilisation du vocabulaire											
Utilise les formules de politesse dans le discours direct											
Utilise les mots de vocabulaire appris (belle-mère, biscornue, chaudron, sombre, amas de ronces, bouillonnante)											

Tableau 11. Grille d'observation pour les séances pré et post-test.

2 Les outils

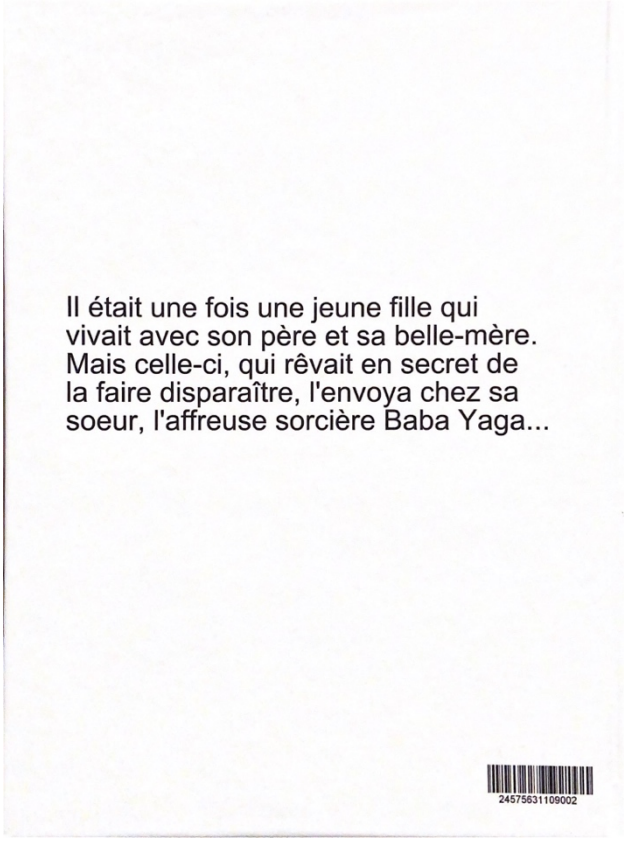
2.1 La scène

2.2 Les marottes

2.3 Le support album

1ère de couverture

4ème de couverture



Première double page de l'album

Il était une fois Olga, une petite fille qui vivait avec son père et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas. « Il faudrait que je me débarrasse de cette enfant ! » pensait-elle.
Un matin, elle dit à la petite : « Olga, va chez ta vieille tante Baba Yaga, qui habite au fond de la forêt, et rapporte-moi une aiguille et du fil pour coudre une chemise ».
Dans le village, tout le monde disait que Baba Yaga était une méchante ogresse, qui dévorait les enfants qui osaient s'aventurer jusque chez elle.
Olga n'en savait rien, et elle partit légère rejoindre sa vieille tante, avec un sac et un morceau de pain pour son goûter.

2.3.1 L'histoire de Baba Yaga

Il était une fois Olga, une petite fille qui vivait avec son père et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas.

« Il faudrait que je me débarrasse de cette enfant ! » pensait-elle.

Un matin, elle dit à la petite : « Olga, va chez ta vieille tante Baba Yaga, qui habite au fond de la forêt, et rapporte-moi une aiguille et du fil pour coudre une chemise ».

Dans le village, tout le monde disait que Baba Yaga était une méchante ogresse, qui dévorait les enfants qui osaient s'aventurer jusque chez elle.

Olga n'en savait rien, et elle partit légère rejoindre sa vieille tante, avec un sac et un morceau de pain pour son goûter.

Elle arriva chez Baba Yaga, qui habitait une drôle de maison biscornue, perchée sur des pattes de poulet.

Olga appela sa tante : « ma tante, êtes-vous là ? C'est Olga, votre nièce ».
La maison se retourna sur ses pattes. Baba Yaga apparut, à l'entrée.
« Ma petite, qui t'amène ? Que veux-tu ?
- Ma belle-mère m'envoie chercher une aiguille et du fil pour coudre une chemise.

- D'accord, je te les donnerai. Mais plus tard... Pour l'instant, j'ai très faim, pourrais-tu aller chercher du petit bois dans la forêt ? Je voudrais faire bouillir de l'eau dans ce chaudron pour préparer mon déjeuner ».

Olga, qui aimait rendre service, partit sans tarder.

Mais la forêt était sombre et touffue. Olga arriva devant un amas de ronces qui lui bloquait le passage.

Alors, elle vit un renard qui semblait la surveiller : « renard, s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin, et je te donnerai un champignon pour ton déjeuner ».

Le renard se fraya un chemin entre les ronces, jusqu'à un tapis de mousse. « Merci renard ! » Il prit le champignon, et disparut.

Olga continua son chemin. Elle arriva devant une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage.

Alors, elle vit une grenouille qui semblait la surveiller : « grenouille, s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin, et je te donnerai une algue pour ton déjeuner ».

La grenouille sauta de pierres en pierres, jusqu'à l'autre rive. « Merci grenouille ! » Elle prit l'algue, et disparut.

Olga continua son chemin. Elle arriva devant les branches entremêlées d'un saule pleureur qui lui bloquaient le passage.

Alors, elle vit un corbeau qui semblait la surveiller : « corbeau, s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin, et je te donnerai du pain pour ton déjeuner ».

Le corbeau vola entre les branches, jusqu'à une clairière. « Merci corbeau ! » Il prit le pain, et disparut.

Olga ramassa du petit bois à la lisière de la forêt, le mit dans son tablier, et le rapporta à Baba Yaga, qui l'attendait :

« Tu as réussi, ma fille. On dirait bien que ni moi ni la forêt ne te faisons peur... dit la sorcière avec un sourire.

- Non. Mais j'ai peur de ma méchante belle-mère. Elle me battra si je suis en retard. Maintenant que je vous ai rapporté le petit bois, me donnerez-vous l'aiguille et le fil ?

- Les voici. Mais fais très attention : ta belle-mère a posé des pièges près de votre maison pour que tu ne rentres jamais. Prends ce sac. Il contient des objets magiques qui t'aideront à rentrer chez toi.

- Merci ma tante ». Et Olga repartit.

Arrivée près de la maison de son père, Olga prit le bâton dans le sac, et marcha prudemment, en tapant le sol devant elle. Soudain, près d'un tas de feuilles mortes, le bâton magique se mit à trembler. Olga découvrit alors un piège à loup prêt à se refermer. Elle le contourna.

Un chien féroce se posta alors devant elle, prêt à la mordre. Olga prit la corde dans le sac, et l'enroula autour du cou du chien, qui devint immédiatement calme et docile. Elle le contourna.

Un chat effrayant se posta alors au-dessus d'elle, sur le toit, prêt à sauter. Olga prit le bout de laine dans le sac, et le tendit au chat, qui rentra immédiatement ses griffes et se mit à jouer. Elle le contourna, et entra dans la maison.

Son père était là. Sa belle-mère était surprise, et décontenancée. Olga raconta toute son histoire à son père, qui chassa sa femme de la maison. On n'entendit plus jamais parler d'elle.

Olga vécut heureuse ; elle allait de temps en temps rendre visite à sa tante, au fond de la forêt, dans sa drôle de maison biscornue, perchée sur des pattes de poulet.

2.3.2 Les illustrations de l'album

Illustration 1

Illustration 2

Illustration 3

Illustration 4

Illustration 5

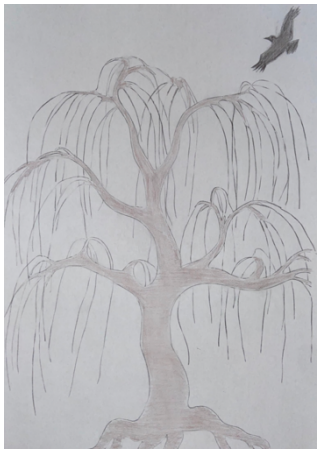


Illustration 6

Illustration 7

Illustration 8

Illustration 9

Illustration 10

Illustration 11

Illustration 12

3 Transcriptions de la séance 4 en groupe

3.1 GROUPE 1 : Matthias, Selena, Samuel

Samuel : Olga est une petite qui vivait avec son père et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas. Un matin sa belle-mère lui demanda
Selena : Va chez ta vieille tante
Samuel : Va chez ta vieille tante
Matthias : Baba Yaga
Samuel : Baba Yaga qui habite au fond de la forêt euh et ramène-moi des aiguilles et des ciseaux
Selena : Non des aiguilles et du fil
Samuel : Des aiguilles et du fil pour coudre une chemise. Sans hésiter elle partit légère. Tout le monde, tout le monde, dans le village tout le monde disait que Baba Yaga était une méchante euh
Matthias : Ogresse
Samuel : Ogresse qui dévorait les enfants qui osaient s'aventurer jusqu'à chez elle
Samuel : C'est à toi Selena
Selena : Baba Yaga vivait sur des pattes de poulet et puis devant elle
Matthias : Non c'est encore à toi Samuel
Samuel : Ah euh
Matthias : Elle arriva devant
Samuel : Ah elle arriva devant la maison de Baba Yaga
Selena : Baba Yaga était devant la porte
Samuel : Et juste devant elle Baba Yaga était devant la porte
Matthias : Non c'est pas ça
PE : Dis-nous Matthias
Matthias : La maison se retourna sur ses pattes. Euh d'abord elle appelle
Samuel : Ma tante es-tu là ? Et la maison se retourna sur ses pattes et Baba Gaga apparut à l'entrée
Matthias : Mais c'est pas Baba Gaga
Samuel : Si
Selena : Baba Yaga
Matthias : C'est pas Gaga
Selena : Baba Yaga
PE : YAga
Samuel : A toi
Selena : (?) Qu'est-ce que tu fais ici ?
Samuel : Qui t'amène ?
Selena : Qui t'amène ici ?
Samuel : Que veux-tu ?
Selena : Que veux-tu ? Que fais-tu ? C'est à toi
Samuel : Ma belle-mère m'envoie chercher des aiguilles et du fil pour coudre une chemise
Selena : D'accord je te donnerai ça mais plus tard va d'abord me chercher du petit bois dans la forêt.
Samuel : Olga partit tout de suite sans perdre un instant. Euh
Selena : Juste devant elle euh un tas de ronce qui lui bloqua le passage
PE : Bloquait

Samuel : Un amas de ronce qui lui bloquait le passage. Elle vit un renard qui semblait la surveiller.
Samuel, **Selena** : Renard renard s'il te plait aide-moi à traverser et je te donnerai un champignon pour ton déjeuner. Il prit le champignon et disparut
Selena : Sur le chemin il trouva
Samuel : Une rivière bouillonnante qui lui bloqua le passage et juste derrière elle trouva une grenouille semblait la surveiller.
Selena : Grenouille grenouille, aide-moi à traverser ou et je te donnerai une algue pour ton déjeuner. Alors la grenouille l'aida à traverser. Elle saute de pierre en pierre.
Samuel : Jusqu'à l'autre rive.
Selena : Et il donna l'algue
Matthias : Non elle dit merci grenouille
Matthias, **Samuel**, **Selena** : Elle prit l'algue et disparut
Matthias : Mais c'est à moi de dire
PE : Moi par contre je veux entendre Samuel quand il fait Olga. Aller continue ton chemin Olga
Samuel : Olga continua son chemin. Olga arrive devant un saule pleureur qui lui bloquait le passage. Elle vit un corbeau qui semblait la surveiller. Corbeau aide moi à traverser euh
Selena, **Samuel** : je te donnerai du pain pour ton déjeuner
Samuel : Le corbeau vola entre les branches et arriva jusqu'à une clairière. Merci il prit le pain et s'en alla. Elle prit le petit bois
Selena : Et disparait. Tu as réussi ma fille. Je veux, maintenant que je vous ai tout rendu vous me donnerez l'aiguille et le fil ? Les voici mais fais très attention ta méchante belle-mère a posé un piège sur devant la maison
Matthias : Des pièges
Selena : Des pièges. Tiens je te donne un sac où dedans il y a, il contient des choses magiques
Matthias : Des objets
Selena : Objets magiques
Samuel : Elle prit le sac et disparut. La voici devant sa maison. Le bâton
Selena : Le bâton
Samuel : Elle sortit le bâton magique et il tapa contre le sol
Matthias : Devant
Samuel : Devant elle
Selena : Et le bâton commença à trembler
Samuel : Devant un tas de feuilles mortes elle vit un piège à loup qui est prêt à se refermer. Elle le contourna. Euh, un chien féroce se posta alors devant elle prêt à la mordre. Elle prit la corde dans le sac et l'entoura autour du cou du chien. Et il euh
Selena : Et elle le contourna
Samuel : Et elle le contourna
Matthias : Non d'abord il devient calme
Samuel : Il devient calme et euh
PE : Docile
Matthias, **Samuel** : Docile
Samuel : Elle le contourna. C'est à toi
Selena : Et juste sur le toit un chat était prêt à lui sauter dessus
Samuel : Ah oui. Olga prit le bout de laine et et
Selena : Et le tendat au chat
Samuel : Et le tendat au chat
Matthias : Non elle le tendit
PE : Bien !

Samuel : Elle le tendit au chat et le chat rentra immédiatement ses griffes et euh et et et se mit à jouer
PE : Après
Samuel : Olga raconta. Son père était là. Sa méchante belle-mère était surprise
Matthias : Et décontenancée
Samuel : Et décontenancée. Elle vit, elle vit
Matthias : Non elle raconta toute l'histoire
Selena : L'histoire, son histoire à son père et chassa
Matthias : Qui chassa
Selena : Sa méchante belle-mère
Matthias : Sa femme hors de la maison
Samuel, **Selena** : Et on n'entendit plus jamais parler d'elle
Samuel : Et elle vient de temps en temps rendre visite à sa tante Baba Yaga perchée sur des pattes de poulet

3.2 GROUPE 2 : Léandre, Lise, Gaëtan, Myla

Lise : Il était une fois une petite fille qui s'appelait Olga et une, qui vivait avec son père et une méchante belle-mère
Myla : J'ai envie que cette petite fille parte, j'ai envie que que cette petite fille se débarrasse de moi
Gaëtan : Mais non c'est pas ça
Lise : Il me faut que je me débarrasse de cette fille. Il me faut que je me débarrasse de cette fille. Il me faut que je me débarrasse de cette méchante petite fille.
Myla : Non c'est moi qui dis Lise
Lise : Oui mais tu sais rien. Enfin pardon tu sais tout.
Myla : J'aimerais se débarrasser de cette méchante petite fille
PE : Me débarasser
Lise : Et là tu dis « mon enfant tu peux aller chercher »
Myla : Ok Ok. Ok ok. Mon enfant tu peux aller chercher du fil et une aiguille pour coudre une chemise
Lise : Oui bien sûr
Myla : Au fond de la forêt
Lise : Au fond de la forêt
Léandre : Elle se retourna sur ses pattes
Myla : Non
PE : Elle arriva où ?
Lise : Et voilà qu'il arriva devant la maison de Baba Yaga
Léandre : Et là, et là tu disais ma tante ma tante.
Lise : Ma tante est-ce que vous êtes là ?
Léandre : Ma nièce
Lise : C'est votre nièce
Léandre : Et elle se retourna
Lise : Et elle se retourna sur ses pattes de poulet. Qu'est-ce qui t'amène mon enfant ?
Lise : Je viens chercher du fil et un aiguille
Léandre : Ok mais par contre tu vas chercher du petit bois pour mon déjeuner
Lise : Ok Olga qui aimait rendre service il allait vers les les aiguilles tout droit. Et voilà qu'il rencontra un renard. Renard s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai un champignon
Gaëtan : Mais c'est moi ! Oui d'accord et là tu dis tiens.
Lise : Tiens
Gaëtan : Merci.
Lise : Et voilà qu'il va vers une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage. Ensuite il a vu une grenouille qui semblait la surveiller. Grenouille s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai des algues pour le déjeuner.
Léandre : Ok et la grenouille sauta de pierre en pierre.
Lise : Voilà merci. Et voilà que elle arriva devant un un
Léandre : Un saule pleureur
Lise : Un saule pleureur qui semblait lui bloquait le passage. Ensuite elle a vu un oiseau, un aigle qui semblait la surveiller. Aigle s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai du pain pour ton déjeuner
Myla : Euh
Lise : Ok
Myla : Ok

Lise : Tiens
Myla : Merci
Lise : Là tu volas de branche en branche.
Myla : (mouvement de l'oiseau qui vole)
Lise : Merci
Myla : De rien
Lise : Et voilà qu'il reparta et prit les bâtons dans son petit sac et voilà et voilà qu'il retourna chez Baba Yaga. Tiens
Léandre : Tu as réussi ma petite. Tiens je te donne l'aiguille et
Lise : Non non. Je crois que ni moi et la forêt ne te faisons peur
Myla : Mais fais très attention ta belle-mère a posé des pièges juste devant ta maison
Léandre : Tu as réussi je te donne le fil et l'aiguille. Fais attention ta mère a posé des pièges. Tiens prends ce sac il y a des trucs magiques.
PE : Il contient des objets magiques
Lise : Et voilà qu'il arriva devant des feuilles mortes et avait un piège de loup. Elle le contourna. Et voilà qu'elle le contourna. Le piège à loup s'était refermé quand quand il était pas là Olga. Et voilà qu'elle rencontra un chien féroce qui se posta alors devant elle. Donc il fait un fil autour de elle, de lui le chien et le chien il devenait tout immobile
Gaëtan : Non il devenait docile
Lise : Docile et tout immobile. Et voilà qu'elle le contourna. Et voilà que un chien, un chat féroce s'apprêtait à sauter. Il sorta la laine, le chat sauta et s'amusa avec. Elle le contourna et alla dans la maison. Voilà qu'elle rencontra
Myla : Et on n'entendire plus de
Lise : Non non non non
PE : On n'entendit plus
Myla : Calme toi Lise
Lise : Voilà qu'elle rentra dans sa maison. Sa maman était furieux et le papa, et le papa, Olga raconta tout à son papa
Gaëtan, **Myla** : Et sa maman
Lise : On n'entendit plus jamais parler de elle. Et le papa chassa sa belle-mère et on entendit plus parler jamais de elle. Olga vécut heureux et allait des fois voir sa sa méchante, il allait voir des fois sa sa sa
Gaëtan : Sa méchante euh sa méchante tante
Lise : Non
Myla : Belle-mère
Lise : Non. Il allait des fois rencontrer sa belle tante Baba Yaga.

4 Transcriptions de la séance 6 en groupe

4.1 GROUPE 1 : Matthias, Selena, Samuel

Matthias : Il était une fois, une petite fille qui s'appelait Olga. Elle vivait avec son père et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas.
Samuel : A toi
Selena : A toi
Matthias : Bah non c'est pas à moi, c'est à toi Selena
Selena : Un jour sa méchante belle-mère voulait se débarrasser d'elle
Matthias : Mais non c'est à toi
Selena : Il faudrait que je me débarrasse de cet enfant pensait-elle.
Selena : C'est à toi
Matthias : Et non, elle dit autre chose aussi. Elle dit autre chose. Va chez ta vieille tante Baba Yaga
Selena : Et rapporte moi du fil et une aiguille pour coudre une chemise
Matthias : Tous les. Elle prit un sac et un morceau de pain pour son gouter. Tous les gens du village disaient que Baba Yaga était une méchante ogresse qui dévorait les enfants qui **Selena** : Qui osaient s'aventurer jusqu'à chez elle
Matthias : Qui osaient s'aventurer jusqu'à chez elle
Matthias, **Selena** : Mais Olga n'en savait rien
Matthias : Elle partit toute légère rejoindre sa vieille tante au fond de la forêt. Ma tante êtes-vous là ? C'est moi votre nièce.
Selena : A toi
Samuel : La maison se retourna sur ses pattes et Baba Yaga apparut à l'entrée. Qui t'amène ? Que veux-tu ?
Samuel : Ma belle-mère
Selena : Allez à toi
Matthias : Ma belle-mère m'envoie chercher du fil et une aiguille pour coudre une chemise.
Samuel : Ok, je te les donnerai mais plus tard, pour l'instant j'ai très faim. Pourrais-tu me chercher, m'aller chercher du petit bois dans la forêt ? Je vais faire bouillir de l'eau dans ce chaudron pour que
Selena : Pour préparer mon déjeuner
Samuel : Mon déjeuner
Matthias : Olga partit
Selena : Tu veux dire Olga qui aimait rendre service
Matthias : Rendre service, partit. Elle arriva devant un amas de ronces qui lui bloquait le passage. Elle vit un renard qui semblait la surveiller. Renard s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai une algue, un champignon pour ton déjeuner.
PE : Qu'est-ce qu'il fait le chemin, euh le renard ?
Matthias : Il se fraya un chemin entre les ronces jusqu'à un tapis de mousse. Merci renard.
Samuel : Il prit le champignon et disparut.
Matthias : Elle arriva devant une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage. Elle vit une grenouille qui semblait la surveiller. Grenouille, grenouille s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai une algue pour ton déjeuner
Selena : Alors la grenouille sauta de pierre en pierre jusqu'à l'autre rive.
Matthias : Merci grenouille.
Samuel : Elle prit l'algue et disparut
Selena : S'en alla

Matthias : Et disparu. Elle arriva devant un saule pleureur qui lui bloquait le passage. Elle vit un corbeau qui semblait la surveiller. Corbeau s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai un morceau de pain pour ton déjeuner.
Samuel : Alors le corbeau vola entre les branches jusqu'à une clairière
Matthias : Merci corbeau
Samuel : Il prit le pain et disparut.
Matthias : Elle ramassa le petit bois et le mit
Samuel : Dans son tablier
Matthias : Dans son tablier et rentra chez Baba Yaga
Samuel : Qui l'attendait
Selena : L'attendait Matthias
Samuel : Tu as réussi ma fille. On dirait que ni moi, ni toi, ni moi, ni la forêt ne
Selena : C'est pas ni toi, c'est pas ni toi ni
Samuel : Si c'est ni toi, ni moi, ni la forêt ne te faisons peur
Selena : C'est ni moi, ni la forêt ne te faisons peur
PE : Tu as entendu Samuel ?
Samuel : Oui, on dirait que ni moi, ni la forêt ne te faisons peur.
Matthias : Maintenant que je vous ai rapporté le petit bois, me donnerez-vous l'aiguille et le fil ?
Samuel : Les voici, mais fais très attention. Ta belle-mère a installé des pièges
Matthias : A posé
Samuel : A posé des pièges près de ta maison pour que tu ne rentres jamais.
Matthias : Encore à toi
Samuel : Prends ce sac. Il contient des objets magiques a
Matthias : Qui t'aideront
Samuel : à rentrer chez toi.
Matthias : Olga prit le sac et partit. Près de sa maison elle tapa le sol avec le bâton. Près d'un tas de feuille un piège à loup prêt à se refermer. Elle le contourna.
Samuel : A toi
Matthias : Bah c'est pas moi parce que c'est pas moi qui dit le chien féroce
Samuel : Ah oui, tiens. Et tu dis le chien féroce, un chien féroce lui bloquait le passage.
Selena : Un chien féroce était prêt à la mordre.
Matthias : Elle prit la corde dans le sac et l'enroula autour du coup du chien.
Selena : Elle le contourna.
Matthias : Elle le contourna.
Samuel : A toi Matthias
Matthias : Bah non
PE : C'est qui qui fait le chat ?
Matthias : Parce que c'est pas moi qui dit un chat effrayant
PE : Selena tu le dis ?
Selena : Un chat féroce était prêt à lui sauter dessus.
Samuel : Sur le toit prêt à lui sauter dessus. Non prêt à sauter.
Matthias : Elle prit le bout de laine dans le sac et le tendit au chat.
Selena : Il rentra immédiatement ses griffes et se mit à jouer.
Matthias : Elle rentra dans sa maison. Son père était là.
Selena : Sa méchante belle-mère était
Samuel : Furieuse et décontenancée
Matthias : Elle raconta toute l'histoire à son père.
Selena : Il chassa sa, sa belle-mère
Matthias : Sa femme

Selena : Sa femme
Samuel : De la maison
Selena : On n'entendit plus jamais parler d'elle et Olga allait de temps en temps rendre visite à Baba, à sa tante Baba Yaga qui était perchée sur des pattes de poulet.

4.2 GROUPE 2 : Léandre, Lise, Gaëtan

Léandre : Dans une maison près de la forêt
Lise : Non ! Ça c'est la galette.
Léandre : Mais non…
PE : Vas-y Léandre
Léandre : Dans une maison, en fait et bah
PE : Comment elle s'appelle la petite fille ?
Léandre : Baba Yaga
Lise : Non
Léandre : Non Olga
Léandre : Olga qui vivait avec une méchante belle-mère
Lise : Qui ne l'aimait pas
Léandre : Qui l'aimait pas. Et elle vivait aussi avec son papa. Euh il a pas de prénom le papa au fait.
Léandre : Et sa maman disait : ah mais moi je vais me débarrasser de cet enfant. Et la maman disait : va chercher du fil pour que je coude une chemise. D'accord.
PE : Que du fil ?
Léandre : Du fil avec une aiguille. Êtes-vous la ma nièce ?
PE : Ma nièce ? C'est sa nièce qu'elle va voir ?
Gaëtan, **Léandre**, **Lise** : Non
PE : C'est qui qu'elle va voir ?
Gaëtan : C'est sa tante !
PE : Ah !
Léandre : Êtes-vous là ma tante ?
Lise : Ma tante
Gaëtan, **Léandre** : Ma tante
Léandre : C'est votre nièce. Et il retourna sur les pattes de poulet
PE : C'est quoi qui se retourna sur ses, sur les pattes de poulet ? La maison
Gaëtan, Léandre : La maison
PE : La maison se retourna
Léandre : Sur les pattes de poulet, elle est biscornue. Et elle apparait
PE : Elle apparut
Léandre : Ma maman elle m'a dit d'aller chercher du fil avec une aiguille. D'accord je te donne ça mais en échange tu vas me chercher du petit bois pour faire mon petit déjeuner.
PE : C'est Gaëtan qui fait Baba Yaga je suis en train de penser. Gaëtan ?
Gaëtan : Est-ce que tu pourrais aller me chercher du petit bois ?
Léandre : D'accord
PE : Pour faire quoi ?
Gaëtan : Pour faire, pour manger, pour faire un dîner
PE : Pour faire un ? Pour faire quoi Lise ?
Lise : Pour faire bouillir dans mon chaudron
Gaëtan : Ah oui. Pour faire bouillir dans mon chaudron
Léandre : D'accord (mais là faut que j'aille à cette place du coup)
Gaëtan, **Léandre** : On échange
Léandre : Euh je sais plus comment ça s'appelle ça
Lise : Des ronces
Gaëtan : Des ronces
Léandre : Mais des ronces euh je veux dire, ça peut pas s'appeler que des ronces quand même
PE : C'est un amas de ronces, parce que il y en a plusieurs

Léandre : Un amas de ronces qui bloquait. Un renard qui semblait le surveiller
PE : Et il y a quoi ? L'amas de ronces il faisait quoi ?
Gaëtan : Un amas de ronces
PE : Il lui quoi ? Tu n'as pas dit
Gaëtan : Lui bloquait le passage.
Léandre : Lui bloquait le passage. Renard est-ce que tu peux m'aider à traverser
Lise : Bien sûr
PE : Il n'a pas fini
Léandre : Et en échange je te donnerai pour ton repas un champignon
Lise : D'accord
Léandre : Merci
PE : Lise le renard il fait quoi ?
Lise : Le renard prit le champignon et disparut dans la forêt.
Léandre : Aller c'est à toi encore Lise.
Gaëtan : Ah non tu disais il arrivait devant une rivière bouillonnante.
Lise : Qui semblait lui bloquer le passage.
Léandre : Le passage
Lise : Et ensuite il vit une grenouille qui semblait la surveiller
Léandre : Grenouille est-ce que tu peux me faire
Lise : Non, Grenouille s'il te plait
PE : Vas-y Léandre
Léandre : Grenouille s'il te plait est-ce que tu peux m'aider à passer et je te donnerai une algue pour ton déjeuner
Lise : OK, la grenouille sauta de pierre en pierre jusqu'à l'autre rive
PE : Oui très bien
Lise : Merci grenouille
Léandre : Et un saule pleureur
PE : Merci grenouille
Léandre : Un saule pleureur, merci grenouille et il disparut.
Lise : Un saule pleureur semblait lui bloquer le passage
Léandre : Le passage. Il disait au corbeau : corbeau est-ce que tu peux m'aider à passer en échange je te donnerai du du pain.
Gaëtan : D'accord
Léandre : Merci et il ramassa le petit bois et le mettait dans le sac.
Lise : Non
Léandre : Non
Lise : Le corbeau vola de branche en branche jusqu'à
Léandre : L'autre rive
Lise : Non
PE : Jusqu'à une ?
Gaëtan : Jusqu'à l'autre branche
PE : Une clai … ?
Gaëtan, **Léandre** : Rière
Lise : Jusqu'à une clairière
Léandre : Et après il prendait le petit bois et le mettait dans son
PE : Elle prit
Léandre : Elle prit le petit bois et le mettait dans son tablier et après elle repartait
Léandre : Tu fais Baba Yaga Gaëtan ?
Léandre : C'est bon tiens.
Gaëtan : Merci et en échange ni toi ni

Lise : Non
PE : Dis-lui
Lise : Et maintenant me donnerez-vous
Gaëtan : Ni toi ni moi
Lise : Non
PE : Eh eh oui. Ni toi
Lise : Ni moi ne te faisons peur
PE : Euh pardon. Ni moi, ni la forêt, allez vas-y
Gaëtan, **Lise** : Ne te faisons peur
PE : Dis-le
Gaëtan : Ni moi, ni toi
PE : Non, ni moi, ni la ?
Gaëtan : Ni moi, ni la
PE : Ni la quoi ?
Gaëtan : Ni la la fo euh ni la la forêt nous faisons peur
Léandre : Alors c'est quand tu me donnes le fil avec l'aiguille ?
Gaëtan : D'accord tiens
Léandre : Merci. Et là tu dis ta méchante
Gaëtan : Attends. Ta méchante belle-mère a posé des pièges près de ta maison pour que tu rentres jamais.
PE : Bien Gaëtan.
Léandre : Et il évita le piège à loup
PE : Il manque quelque chose avant
Lise : Il le contourna
PE : Elle déjà car c'est une fille
Gaëtan, **Léandre**, **Lise** : Elle
PE : Elle marcha prudemment
Léandre : Avec le bâton
Lise : Le bâton commence, le bâton commence
PE : Léandre vas-y
Léandre : Le bâton est en train de s'agiter
PE : Se mit
Léandre : Se mit à trembler. Et il évita le piège à loup
Lise : Non. Un piège à loup
Léandre : Un piège à loup prêt à se refermer, elle l'évita
Lise : Elle le contourna.
Léandre : Un chien féroce se posta. Il prendait la la corde et le mettait au au
Gaëtan : Non
Léandre : Autour du chien
PE : Elle l'a mis autour du cou
Léandre : Et il était immédiatement
Gaëtan : Gentil
Léandre : Gentil, calme et euh
Gaëtan, **Lise** : Docile
PE : Oui
Gaëtan : Et un chat
Lise : Un chat féroce se posta alors au-dessus de elle
Léandre : Il prendait la laine il la jettait au chat il était immédiatement gentil
PE : Le chat il est pas féroce, il est effrayant
Léandre : Et après il racontait tout à son papa

Lise : Non, elle rentra dans sa maison et sa maman était furieuse de la revoir et son papa heureux.
Léandre : Il racontait tout à son papa (c'est qui le papa là ?)
PE : Et le papa qu'est-ce qu'il fait ?
Gaëtan : Le papa il racontait tout à son papa
Lise : Non, Olga raconta tout à son papa
Gaëtan : Olga elle raconte tout à son papa, et sa belle-mère, sa belle-mère elle était furieuse et son papa il l'a chassé.

4.3 GROUPE 3 : Lina, Lena, Justine, Léane

Lina : Il était une fois Olga et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas.
Léane : Un jour elle lui dit d'aller chercher du fil et une aiguille pour coudre une chemise
Lina : D'accord, elle part
PE : Elle part ?
Lina : Tit. Dans la ville tout le monde disait que euh que que
PE : Qu'est-ce qu'elle disait
Lena : Que Baba yaga c'était une sorcière qu'elle mangeait les enfants
Justine : Qui osaient s'aventurer les enfants
PE : Qui osaient ?
Justine : qui viennent jusqu'à sa maison
Lina : Mais Olga n'en savait rien. Elle partit.
Justine : La maison
PE : Elle demande d'abord, qu'est-ce que tu demandes ? Ma ?
Lina : Ma tante, ma tante, êtes-vous là ?
Justine : La maison se retourna sur ses pattes de poulet. Baba Yaga apparut à l'entrée. Qui t'amène ? Qu'est-ce que tu veux ? Pourquoi tu viens ?
Lina : Ma méchante grand-mère m'a envoyé
PE : Belle-mère
Lina : Ma belle-mère m'a envoyé chercher du fil et une aiguille.
Justine : D'accord mais plus tard pour l'instant va me chercher du bois du bois pour mon petit déjeuner
Lina : D'accord et elle part
PE : Elle part ?
Lina : Tit. Mais elle a il a elle a vu un buisson qui lui bloquait le passage. Elle a vu
PE : C'est quoi qui lui bloque le passage ?
Leane : Un amas de ronce
PE : Oui
Lina : Un amas de ronce. Mais elle avait vu un renard qui semblait la surveiller. Renard s'il te plait aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai un champignon pour ton déjeuner.
Lena : Le renard se fraya un chemin entre les ronces.
Justine : Jusqu'à un tapis de mousse
Lena : Jusqu'à un tapis de mousse. Il prenda le champignon et disparait dans la forêt.
PE : Il disparut.
Lina : Merci et elle retourna.
PE : Et il continua, elle continua son chemin
Lina : Elle continua son chemin. Elle rencontra une rivière qui lui bloquait le passage. Elle avait vu une grenouille qui semblait la surveiller. Grenouille s'il te plait, aide-moi à trouver mon passage et je te donnerai un algue pour ton déjeuner.
Lena : La grenouille sauta de pierre en pierre
PE : Jusqu'à ?
Lena : Jusqu'à l'autre rive
Lina : Merci.
PE : Elle prit ?
Lina : L'algue et disparut. Euh Olga recontinua son chemin mais elle avait vu qu'il y avait un saule pleureur qui lui bloquait le passage. Elle avait vu un corbeau qui semblait la surveiller. Corbeau s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai du pain pour ton déjeuner.
Lena : Le corbeau vola entre les branches jusqu'à l'autre rive.
Justine : Non jusqu'à une clairière.

PE : Oui
Lena : Jusqu'à une clairière
Lina : Merci corbeau, il prit le pain et il disparut dans la forêt. Olga prit le bois et le met dans son tablier
PE : Le mit
Lina : Le mit dans son tablier. Et il arrive à la maison de sa tante.
Lena : Là tu dis maintenant « pouvez-vous me donner »
Lina : Pouvez-vous me donner du pain euh du fil et une aiguille pour coudre une chemise
Justine : Oui mais fais attention, prends ce sac il contient des objets magiques pour que tu rentres chez chez toi parce que ta belle méchante mère t'a t'a a fait des pièges pour que jamais tu rentres
Léane : Pour plus jamais que tu ne rentres
PE : Oui Leane pour plus jamais que tu ne rentres.
Lina : Elle arrive devant la maison. Elle prit le sac, le bâton dans le sac et elle tapa le sol. Au pied de feuilles mortes Olga découvrit un piège à loup prêt à se refermer.
Leane : Un chien féroce se posta alors de euh
PE : Devant elle
Leane : Devant elle, prêt à la mordre. Il prit
PE : Non ça c'est à toi.
Lina : Il prit
PE : Elle
Lina : Elle prit la corde dans le sac et elle l'enroule autour du cou du chien
PE : Elle le con ?
Lina : Contourna.
Léane : Un chat féroce se posta alors au-dessus d'elle.
Justine : Qui était prêt à sauter dessus et à la mordre, à la griffer
Lina : Olga prit le bout de laine dans le sac et le tendit au chat. Il le contourna
PE : Elle
Lina : Elle le contourna. Elle rentra chez elle. Euh
PE : La belle-mère était comment ?
Léane : Décontenancée et
Lina : Et son papa était content.
Justine : Et elle raconta tout à son père
Lina : Et il raconta tout à son père que il chassa de sa maison euh la belle-mère
Léane : Sa méchante belle-mère
Lina : Et on n'entendit plus jamais euh
Justine, **Leane**, **Lena** : Parler d'elle
Lena : Et elle a oublié une chose. Que sa belle méchante mère était surprise

5 Transcriptions de 4 élèves pour la séance 8

5.1 Matthias (GROUPE 1)

Matthias : Il était une fois une petite fille qui vivait avec son père et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas. Un jour sa belle-mère lui dit : va chez ta vieille tante Baba Yaga qui habite au fond de la forêt et rapporte-moi du fil et une aiguille pour coudre une chemise. Olga qui aimait rendre service partit sans tarder.
Matthias : Elle et.
Matthias : Mais la forêt était sombre et touffue et elle arriva devant la maison de Baba Yaga. Ma tante êtes-vous là ? C'est moi votre nièce. C'est Olga votre nièce. La maison se retourna sur ses pattes et Baba Yaga apparut à l'entrée. Ma petite que veux-tu ?
PE : Qui ?
Matthias : Qui t'amène ? Ma belle-mère m'envoie chercher du fil et une aiguille pour coudre une chemise. Je te les donnerai mais plus tard pour l'instant j'ai très faim. Pourrais-tu s'il te plait aller chercher du petit bois dans
Matthias : au fond de la forêt ? Olga partit. Elle arriva devant un amas de ronces qui lui bloquait le passage et elle vit un renard qui semblait la surveiller. Renard, renard s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai une algue pour ton déjeuner. Le renard se fraya un chemin entre les ronces jusqu'à un tapis de mousse. Merci renard, il prit le champignon et disparu. Elle continua son chemin mais elle arriva devant une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage. Alors elle vit une grenouille qui semblait la surveiller. Grenouille, Grenouille s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai une algue pour ton déjeuner. La grenouille sauta de pierre en pierre jusqu'à l'autre rive. Merci grenouille. Elle prit l'algue et disparu. Olga continua son chemin mais elle arriva devant un saule pleureur qui lui bloquait le passage. Alors elle vit un corbeau qui semblait la surveiller. Corbeau, corbeau s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai un morceau de pain pour ton déjeuner. Le corbeau vola entre les branches jusqu'à une clairière. Merci corbeau. Il prit le pain et disparut. Elle ramassa le petit bois et rentra chez sa tante. On dirait bien que ni toi, ni moi, ni la forêt ne te faisons peur. Maintenant que je vous ai rapporté le petit bois me donnerez-vous l'aiguille et le fil ? Les voici, mais fais très attention, ta belle-mère a posé des pièges près de votre maison pour que tu ne rentres jamais. Prends ce sac. Il contient des objets magiques qui t'aideront à rentrer chez toi. Olga remercie sa tante puis partit.
Matthias : Elle arriva près de la maison de son père. Elle prit le bâton dans le sac et avança prudemment en tapant le sol devant elle. Et près d'un tas de feuille morte, un piège à loup prêt à se refermer. Elle le contourna. Un chien féroce se posta alors devant elle prêt à la mordre. Olga prit le bout de
Matthias : La corde et l'enroula autour du cou du chien. Il devient aussitôt calme et docile. Elle le contourna. Un chat effrayant était sur le toit prêt à sauter. Olga prit le bout de laine dans le sac et le tendit au chat qui rentra immédiatement ses griffes et se mit à jouer. Elle le contourna et entra dans la maison de son père. Sa belle-mère
Matthias : Son père était là. Sa belle-mère était surprise et décontenancée de la voir. Olga raconta toute son histoire à son père qui chassa sa femme hors de la maison. On n'entendit plus jamais parler d'elle.

5.2 Samuel (GROUPE 1)

Samuel : Il était une fois Baba, euh. Il était une fois Olga une petite fille qui vivait avec son père et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas. Euh un matin sa belle-mère dit à sa petite : Olga va chercher des aiguilles et du fil pour chez Baba Yaga qui habite au fond de la forêt et rapporte-moi une aiguille et du fil pour coudre une chemise. Euh Olga
PE : Regarde prend que Olga pour le moment comme ça tu t'embêtes pas, allez vas-y
Samuel : Olga partit chez sa sa tante. Ma tante êtes-vous là ? La maison se retourna sur ses pattes et Baba Yaga apparut à l'entrée. Qui t'amène ? Que veux-tu ? Ma belle-mère m'envoie chercher des aiguilles et du fil pour coudre une chemise. D'accord je te les donnerai mais plus tard. Pour l'instant j'ai très faim. Tu pourrais aller me chercher du petit bois au fond de la forêt ? Je voudrais écrire, je voudrais faire bouillir de l'eau dans ce chaudron pour faire pour faire cuire mon pour préparer mon déjeuner. Olga qui aimait rendre service partit sans tarder. Elle arriva devant un amas de ronces qui lui bloquait le passage. Soudain elle vit un renard qui semblait la surveiller. Renard s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai un champignon pour ton déjeuner. Le renard se fraya un chemin entre les branches jusqu'à une jusqu'à l'autre jusqu'à un tapis de mousse. Merci renard. Il prit le champignon et disparu. Euh
PE : Elle arriva où après ?
Samuel : Elle arriva devant une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage. Soudain elle vit une grenouille qui semblait la surveiller. Grenouille s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai du pain une algue pour ton déjeuner. Euh la grenouille sauta de pierre en pierre jusqu'à l'autre rive. Merci grenouille. Elle prit l'algue et disparut. Soudain elle arriva devant un saule pleureur qui lui bloquait le passage. Soudain elle vit un corbeau qui semblait la surveiller. Corbeau s'il te plait aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai du pain pour ton déjeuner. Le corbeau passa euh vola entre les branches jusqu'à une clairière. Merci corbeau. Elle ramassa du petit bois et alla chez sa tante qui l'attendait, chez Baba Yaga qui l'attendait. Tu as réussi ma fille, on dirait que ni la forêt, ni moi, ni toi, ni la forêt ne te faisons peur. Euh oui, mais j'ai peur de ma méchante belle-mère. Elle me battra si je suis en retard. Maintenant que je vous ai rapporté le petit bois me donnerez-vous euh l'aiguille et le fil ? Les voici mais fais très attention ta belle-mère a installé des pièges près de ta maison pour que tu ne rentres jamais. Prends ce sac, il contient des objets magiques dans lequel tu pourras rentrer chez toi. Euh merci ma tante. Euh, près. Elle marcha prudemment. Euh, elle arriva près de sa maison, elle prit le bâton dans le sac et marcha prudemment devant elle. Soudain le bâton se mit à le bâton magique se mit à trembler. Soudain prêt d'un tas de feuilles mortes, elle vit un piège à loup qui était prêt à se refermer. Elle le contourna. Soudain un chien féroce se posta alors devant elle prêt à la mordre. Elle prit la corde dans le sac et l'enroula autour du chien qui devient immédiatement calme et docile. Soudain un elle vit un chat sur le toit prêt à sauter. Elle prit le un bout de laine dans le sac et le tendit au chat qui rentra immédiatement ses griffes et se mit à jouer. Elle entra dans sa maison, son père était là, sa méchante belle-mère était furieuse et décontenancée. Elle raconta tout tout euh son histoire à son père qui chassa sa méchante belle-mère de la maison et on n'entendit plus jamais parler d'elle. Euh elle elle, euh elle prit euh
PE : Olga elle allait où de temps en temps ?
Samuel : Ah Olga elle allait de temps en temps rendre visite à sa tante Baba Yaga qui habitait au fond de la forêt sur sa maison perchée sur des pattes de poulet.

5.3 Léandre (GROUPE 2)

Léandre : Il était une fois dans une maison vers la forêt qui vivait une méchante belle-mère avec un papa et Olga. Elle disait sa maman : je veux me débarrasser de cet enfant. Et la maman disait : va chercher du fil et de l'aiguille.
Léandre : Sur des pattes de poulet biscornue.
Léandre : Il se retourna la maison sur ses pattes de poulet. Elle apparat Olga et Baba Yaga
PE : C'est qui qui apparut à l'entrée ?
Léandre : C'est Baba Yaga. Après elle disait. Oh non j'ai oublié quelque chose.
PE : Alors vas-y
Léandre : Êtes-vous là c'est votre nièce. Et elle se retourna sur ses pattes de poulet et Baba Yaga qui apparut à l'entrée. Qu'est-ce que tu viens me chercher ? Ma maman m'a envoyé aller chercher du fil et de l'aiguille. D'accord mais va d'abord me chercher du bois pour faire cuire dans ma
PE : dans mon chaudron
Léandre : D'accord. Un buisson... Oh non. Des ronces lui bloquaient le passage. Un renard qui le surveillait. Renard aide moi à passer et je te donnerai un champignon. D'accord merci, et il disparut. Après une rivière chaude qui lui bloquait le passage. Une grenouille qui la surveillait. Grenouille aide-moi à passer et je te donnerai une algue pour ton déjeuner. D'accord et elle sautait sur l'autre rive.
PE : Elle fait quoi la grenouille ?
Léandre : elle sauta sur l'autre rive. Et après elle prendat l'algue et disparut
PE : Elle prit
Léandre : Elle prit l'algue et disparu. Ah, un saule pleureur qui lui bloquait le passage. Un corbeau qui le surveillait. Corbeau aide moi à passer et je te donnerai, oh non j'allais dire une algue mais non il aime pas. Du pain pour ton déjeuner. D'accord, merci corbeau et il disparut. Après il prendait le petit bois
PE : Elle prit
Léandre : Le petit bois
Léandre : Elle prit le bois dans son tablier et après elle redonna à Baba Yaga. Merci, ni toi, ni moi, ni la forêt ne te faisons peur. Mais par contre j'ai un peu peur de ma méchante belle-mère, elle me battra si je suis en retard. Fais attention elle a posé des pièges près de la maison. C'est quand que vous me donnez le fil et l'aiguille ? Tiens mais fais attention ta méchante belle-mère à mit des pièges. Tiens prends ce sac il va t'aider à tout (?)
PE : A tout quoi ?
Léandre : A tous les trucs magiques non ?
PE : il contient
Léandre : le sac
PE : le sac contient des objets
Léandre : magiques. Et elle prendat le sac dans dans
PE : Elle prit
Léandre : Elle prit le bâton et tapa le piège qui se mit à trembler. Un piège à loup prêt à se refermer et l'évita. Un chien féroce prêt à la mordre. Il prendait
PE : Elle ?
Léandre : Elle prendat
PE : Non, elle ?
Léandre : Prends
PE : Prit
Léandre : Elle prit le fil et l'enroula autour du cou et il devient immédiatement calme et docile. Un chat féroce prêt à sauter. Il prendait la laine. Elle prendat la laine.

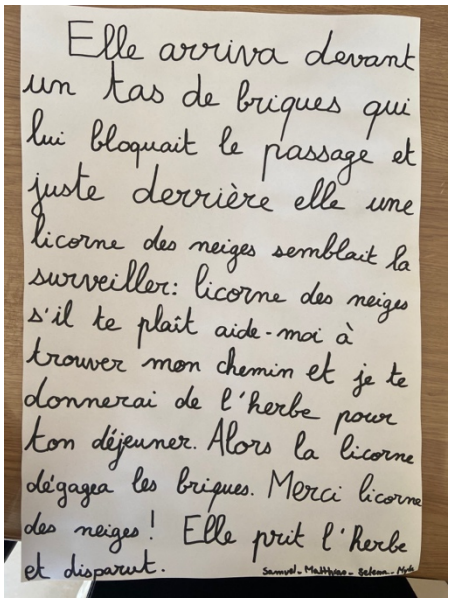
Léandre : Elle prit la laine et la jeta au chat, il devient calme. Non. Il se mit à jouer plutôt. Et après elle rentra dans la maison, il raconta tout à son papa et chassa la méchante belle-mère.

5.4 Lina (GROUPE 3)

Lina : Il était une fois Olga et une méchante belle-mère qui ne l'aimait pas. Il faudrait que je m'en débarrasse pensait-elle. Un jour, il dit à Olga, tu peux aller me chercher du fil et une aiguille pour coudre une chemise ? Oui et il partit. Dans le village tout le monde disait que
PE : Que Baba Yaga
Lina : Que Baba Yaga était une méchante ogresse qui s'aventurait jusque chez elle
PE : Qui mangeait les enfants qui osaient s'aventurer jusque chez elle.
Lina : Mais Olga n'en savait rien. Il arriva chez sa tante. Tante, êtes-vous là ? La maison se retourna sur ses pattes et sa tante était là à l'entrée.
PE : Ma petite
Lina : Ma petite que veux-tu ? Qui t'amène ? Ma grand-mère m'a dit
PE : Oh ce n'est pas sa grand-mère. Ma belle-mère
Lina : Ma belle-mère m'a dit que il faut que je prenne du fil et une aiguille pour coudre une chemise. Je te les donnerai mais plus tard pour l'instant j'ai très faim. Tu peux aller chercher du petit bois dans la forêt pour faire cuire dans cette marmite ? Et Olga partit. Mais il arriva
PE : Elle, on n'oublie pas que c'est une fille, elle.
Lina : Elle arriva devant un buisson de ronces qui lui bloquait le passage. Elle a vu un renard qui semblait la surveillait. Renard s'il te plait, aide-moi à trouver mon passage et je te donnerai un champignon pour ton déjeuner. Le renard
PE : Se fraya
Lina : Se fraya
PE : Un chemin
Lina : Un chemin
PE : Entre les ronces
Lina : Entre les ronces. Et il arriva jusqu'à un tapis de mousse. Merci renard, il prend le champignon
PE : Il prit
Lina : Il prit le champignon et disparut dans la forêt. Merci renard et il disparait. Elle arriva jusqu'à une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage. Elle a vu une grenouille qui semblait la surveiller. Grenouille s'il te plait aide-moi à trouver mon passage et je te donnerai une algue pour ton déjeuner. La grenouille saute de pierre en pierre et arriva jusqu'à l'autre rive. La grenouille prend l'algue et disparait.
PE : Prit l'algue
Lina : Prit l'algue et disparait. Et après il arriva jusqu'à
PE : Elle arriva devant quoi ? C'est quoi cet arbre ? Un saule...
Lina : Pleureur qui lui bloquait le passage. Elle a vu un corbeau qui semblait la surveillait. Corbeau s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai du pain pour ton déjeuner. Le corbeau
PE : Vola
Lina : Vola entre les branches et arriva jusqu'à une clairière. Merci corbeau. Il prend le pain et disparut.
PE : Il prit.
Lina : Il prit le pain et disparut. Olga prend le petit bois et le ramène à sa tante. Bravo tu as réussi ma fille. On dirait que ni moi, ni la forêt ne te faisons peur. Non mais ma méchante belle-mère si je suis en retard bah elle me battra. Tiens, il contient des objets magiques pour rentrer jusqu'à chez toi. Et Olga partit. Il prend le bâton dans son sac et tapa le sol. Au pied d'un feuille morte, un piège à loup prêt à se refermer. Olga elle le contourna. Un chien féroce se posta alors devant elle. Il prit la corde dans le sac et enroula autour du cou et le contourna. Un chat féroce se posta alors devant elle prêt à sauter. Il prit le bout de laine dans le sac et il disparut.

Lina : Euh le chat devient docile, elle le contourna. Elle rentra dans la maison, sa belle-mère était décontenancée et son papa, il était content. Et elle lui raconte toute son histoire et il chassa de la maison et on n'entendit plus jamais d'elle et des fois elle revoit sa tante.

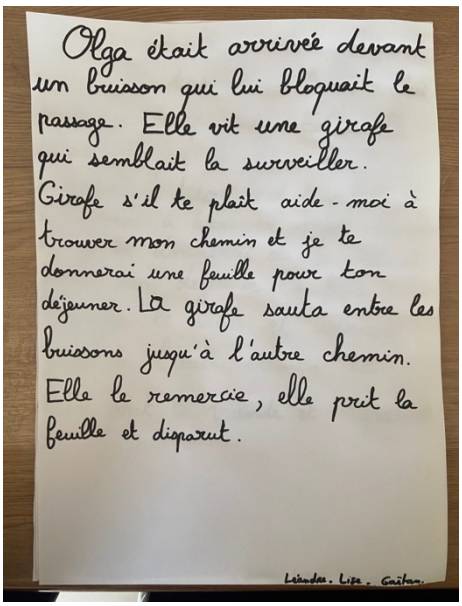
6 Productions des élèves en groupe lors de la séance 7



Elle arriva devant un tas de briques qui lui bloquait le passage et juste derrière elle une licorne des neiges semblait la surveiller: licorne des neiges s'il te plaît aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai de l'herbe pour ton déjeuner. Alors la licorne dégagea les briques. Merci licorne des neiges! Elle prit l'herbe et disparut.

Samuel - Matthieu - Bekam - Mat

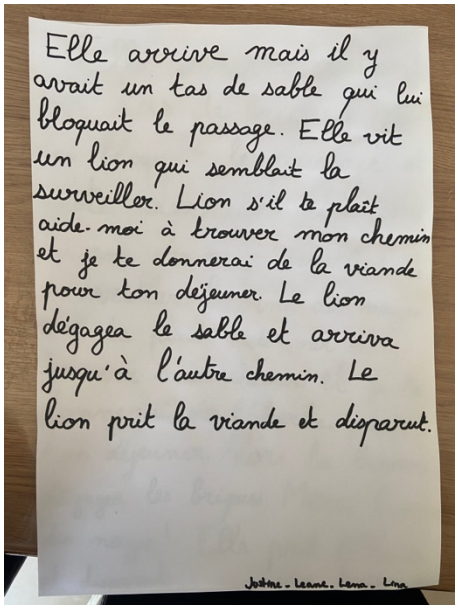
GR1



Olga était arrivée devant un buisson qui lui bloquait le passage. Elle vit une girafe qui semblait la surveiller. Girafe s'il te plaît aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai une feuille pour ton déjeuner. La girafe sauta entre les buissons jusqu'à l'autre chemin. Elle le remercia, elle prit la feuille et disparut.

Léandre. Lise. Gaëtan.

GR2



Elle arrive mais il y avait un tas de sable qui lui bloquait le passage. Elle vit un lion qui semblait la surveiller. Lion s'il te plaît aide-moi à trouver mon chemin et je te donnerai de la viande pour ton déjeuner. Le lion dégagea le sable et arriva jusqu'à l'autre chemin. Le lion prit la viande et disparut.

Joshua - Leane. Lena - Lina

GR3

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Raconter une histoire à l'aide de marottes au cycle 1

Auteur : Chloé MONTANA

Résumé :
Ce mémoire s'intéresse à la production langagière des élèves de grande section de maternelle. Il aborde l'évolution langagière à l'aide de la mise en scène. Il présente une activité et un outil pour la favoriser : le fait de raconter à l'aide des marottes. Les marottes permettent aux élèves d'oser entrer en communication mais également de bien s'approprier les différents rôles des personnages présents dans l'histoire. Mais qu'en est-il de la production langagière ? L'objectif de ce travail est d'observer si la mise en scène à partir d'album a permis un développement langagier chez ces élèves de grande section. Cet objectif m'a conduit à établir une séquence avec pour support l'album *Baba Yaga*. Après avoir présenté les savoirs actuels sur ce sujet, ce travail propose une expérimentation, mise en place dans une classe de triple niveau en cycle 1. Le dispositif mis en œuvre, ainsi que les analyses, regarderont seulement les plus grands. Afin d'observer si une éventuelle évolution langagière a eu lieu, une évaluation diagnostique et une évaluation finale ont été effectuées et analysées. Lors de ces analyses, les résultats obtenus ont prouvé que tous les élèves avaient progressé.

Mots clés :
Langage, production orale, développement, marottes, mise en scène, grande section.

Abstract :
This dissertation focuses on the language production of children who are in last year of nursery school. It deals with language development through the use of staging. It presents an activity and a tool to promote it : The fact of telling stories with the help of puppets. The puppets allow the pupils to dare to enter into communication but also to appropriate the different roles of the characters in the story. But what about language production? The objective of this work is to observe whether the staging of a storybook has allowed for language development in the pupils of the last year of nursery school. This objective led me to establish a sequence with the album *Baba Yaga* as a support. After having presented the current knowledge on this subject, this work proposes an experimentation, set up in a class of triple level in Cycle 1. The plan implemented and the analyses will only look at the older children. In order to observe whether any language development has taken place, a diagnostic and a final evaluation have been carried out and analyzed. In this analyses, the results showed that all pupils had made progress.

Keywords :
Language, oral production, development, puppets, staging, last year of nursery school.