Améliorer les compétences syntaxiques en cycle 1 grâce à un théâtre de marottes

Charlotte Parmantier

▶ **To cite this version:**

Charlotte Parmantier. Améliorer les compétences syntaxiques en cycle 1 grâce à un théâtre de marottes. Education. 2021. dumas-03701988

HAL Id: dumas-03701988
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03701988

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.

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

Année universitaire 2020-2021

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

Mention *Premier degré*

Améliorer les compétences syntaxiques en cycle 1 grâce à un théâtre de marottes

Présenté par Charlotte PARMANTIER

Mémoire de M2 encadré par Laurence BUSON

Table des matières

1. Introduction 1

2. Partie théorique 2

2.1. L'oral : les compétences syntaxiques et narratives en maternelle 2

2.1.1. Acquisition de la syntaxe 2

2.1.2. Syntaxe et narration dans les programmes de cycle 1 4

2.1.3. Une surévaluation du lexique au détriment de la syntaxe dans l'apprentissage du langage 5

2.2. La place de l'enseignant dans l'accompagnement du développement des compétences narratives et syntaxiques 6

2.2.1. L'interaction enseignant/enfant 6

2.2.2. Des feedbacks permanents et de qualité 8

2.2.3. Une rigueur particulière pour le développement syntaxique 9

2.2.4. L'efficacité de la mise en voix 10

2.3. Formulation de la problématique et présentation des hypothèses 11

2.3.1. Problématique 11

2.3.2. Hypothèses 11

3. Méthode 12

3.1. Participants 12

3.1.1. Les élèves 12

3.1.2. Les groupes 12

3.2. Déroulement et mise en œuvre matérielle 13

3.2.1. Déroulement de la séquence 13

3.2.2. Mise en œuvre matérielle 14

4. Résultats et analyses 17

4.1. Les marottes : un outil efficace d'entrée en activité 17

4.2. La multimodalité : une meilleure compréhension du récit 19

4.3. Syntaxe : les jeux de mises en situations favorisent-ils l'acquisition des structures syntaxiques ? 22

4.3.1. Emploi des structures répétitives 23

4.3.2. Phrase interrogative avec inversion 24

4.3.3. Diversification des pronoms et utilisation du « nous » 26

4.3.4. Utilisation de la négation 28

4.4. La narration : les multiples demandes de rappel de l'histoire permettent-ils l'émergence d'un récit de plus en plus fluide et construit ? 30

5. Discussion et conclusion 32

Bibliographie 34

Annexes 36

1. Introduction

La parole repose sur le fait de transmettre un message et pour cela il faut être capable d'organiser son propos pour pouvoir verbaliser sa pensée et se faire comprendre par ses pairs. Cette faculté à acquérir et utiliser le langage oral est inhérente à tout être humain et c'est pour cette raison que l'école a longtemps privilégié l'apprentissage du langage écrit. Pourtant, « agir sur le langage oral une fois qu'il est installé paraît être une mission impossible tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans les individus. L'oral va alors jouer un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer » comme l'indique Plane (2015). Progressivement, le langage oral va se faire une place au sein des programmes et dès le cycle 1, il fait l'objet d'une véritable didactique pour apprendre aux enfants à parler et communiquer.

La multimodalité et les activités de jeux et de théâtralisation sont d'ailleurs préconisées dans les programmes et divers documents d'accompagnement. Ils permettraient aux enfants de s'engager davantage dans la tâche langagière et de produire plus d'énoncés.

Il s'agit là de l'objet de ce mémoire. A partir des progressions et résultats d'une séquence de langage menée dans une classes de maternelle, nous essaierons de vérifier s'il y a un lien entre l'utilisation de marottes et l'amélioration des compétences syntaxiques puis narratives des élèves. A savoir, si l'usage des marottes aide les enfants à raconter une histoire lue en classe et leur permet l'acquisition de structures syntaxiques complexes.

Dans un premier temps, nous nous appliquerons à définir ce que représente l'oral en maternelle en nous focalisant sur les différentes phases d'acquisition de la syntaxe et sur le rôle joué par l'enseignant durant cet apprentissage. Nous décrirons ensuite les différentes modalités mises en place au cours de la séquence et rapporterons les résultats obtenus. Puis nous terminerons en répondant à la problématique énoncée tout en discutant de la validation ou non des hypothèses émises.

2. Partie théorique

2.1. L'oral : les compétences syntaxiques et narratives en maternelle

2.1.1. Acquisition de la syntaxe

Le langage s'apprend par le biais d'une interaction entre l'adulte et l'enfant, ce que Lentin (1971) appelle « interaction langagière adaptée ». Ainsi, le parler des adultes que l'enfant va côtoyer durant ses premières années va lui permettre d'agencer ses premiers mots puisqu'il aura perçu l'organisation des mots dans la phrase qui lui confère un sens précis, et que ce sens change si l'on inverse l'ordre des mots. C'est par ces interactions authentiques avec son environnement que l'enfant va progressivement s'approprier puis acquérir les constructions syntaxiques en procédant par essais.

Le fait majeur dans l'acquisition du langage n'est pas l'apprentissage de ce langage mais bien « la mise en fonctionnement de la fonction-langage » (Lentin, 1975, p. 21). Lentin entend par là que l'enfant n'est pas passif dans son apprentissage du langage et qu'il ne lui suffit pas d'écouter comment il doit manier ou non les mots pour réellement apprendre à parler. L'apprentissage du langage est une activité « personnelle originale et créatrice ».

L'acquisition de la syntaxe passe par plusieurs phases importantes (Bassano et al., 2020) :

- La première est la capacité des enfants à combiner deux mots ensemble. Cette capacité est nécessaire pour l'accès à la formation de la phrase et donc dans la primo acquisition de la grammaire.

Ce phénomène combinatoire va commencer dès les premiers mois de l'enfant, de par cette influence du milieu familial. Ainsi, Bassano, Labrell et Bonnet (2020) ont démontré que 50% des enfants étaient précoces au niveau de la combinatoire puisqu'ils réussissaient à combiner des mots tels que « papa parti » à partir de 18-20 mois. Ce score passe à 90% dès 22-24 mois, marquant la production par tous de la combinaison des mots. (Annexe 1). Cependant, les premières périodes d'assemblages des mots sont marquées par l'omission quasi-systématique des déterminants, des prépositions, des pronoms et des auxiliaires pour les verbes (Eduscol,2016).

- La seconde phase est l'acquisition des structures complexes. Ces dernières varient selon l'âge puisque les enfants n'en produisent que très peu durant leurs premiers mois, mais aussi selon le niveau des enfants puisqu'un écart considérable existe au cours de l'acquisition de la syntaxe.

Jusqu'à 25 mois les enfants ne produisent en moyenne que quatre structures complexes. A ce stade, les enfants avancés parviennent à produire des structures avec des déterminants devant les noms (malgré une utilisation majeure de l'article défini), des pronoms sujets (je, tu, il…) devant les verbes et commencent à produire un début de conjugaison (avec des auxiliaires et modaux). A ce stade, une explosion grammaticale fulgurante a lieu, où l'écart entre les enfants est considérable, puis l'évolution ralentit. L'écart entre les deux types d'enfants s'efface totalement à 41 mois, stade où les enfants parviennent presque tous à utiliser et produire des constructions (prépositionnelles, possessives, interrogatives et subordonnées). (Annexe 2)

- La dernière phase est l'acquisition des phrases complexes. Elles comportent un mot de liaison établissant « une relation plus ou moins élaborée entre deux propositions », comme « bébé dort quand il est fatigué ». A noter que « le processus d'acquisition des structures complexes est plus précoce et plus rapide que celui des phrases complexes » (Bassano et al., 2020, p.102).

Ici, le processus d'acquisition reste très bas jusqu'à 28 mois avec un score moyen en dessous de 1 et pour seules phrases complexes produites des négatives, ce qui s'explique par le fait que la négation ne relie pas deux propositions. Un pic de progression a lieu vers 38 mois. Mais contrairement aux structures complexes, le score maximal n'est pas atteint à 42 mois et l'écart entre enfants persiste. A 41 mois, les plus avancés en produisent 14, alors que les plus faibles en produisent à peine 8. (Annexe 3). Seuls le « pas », le « comme », et le « si » conditionnel dans un contexte dit affirmatif sont maitrisés par 90% des enfants. Il est plus simple d'employer des morphèmes dans des phrases simples, qu'au sein d'une phrase complexe comportant deux propositions et que ce morphème sert alors à créer un lien entre elles.

Canut (2014) rappelle que « les tests *post hoc* de Bonferroni (différenciation des groupes d'âges 2 à 2) montrent néanmoins que l'évolution la plus significative s'effectue à partir de 5 ans » (Canut, 2014, p.7). Qu'il s'agisse des complétives ou des circonstancielles, la moyenne

des enfants de 5 ans est très nettement supérieure à celles des enfants moins âgés (Annexe 4). Plus particulièrement, au niveau des complétives la conjonction « que », le discours indirect, l'interrogative indirecte, les constructions infinitives, mais aussi « parce que », « pour » suivi d'un verbe infinitif, les temporels et les relatifs évoluent fortement à partir de 5 ans. (Annexe 5). Les évolutions opérées ne sont pas identiques selon les catégories syntaxiques, notamment au niveau des complétives, des relatives, des corrélatives et des circonstancielles. Pour certaines, de grandes évolutions ont lieu puis se stabilisent à partir de 4 ans, et pour d'autres les grandes évolutions n'ont justement lieu qu'à partir de 5 ans.

2.1.2. Syntaxe et narration dans les programmes de cycle 1

Comme l'indique Sauvage (2005), l'acquisition du langage oral dans la lutte contre les inégalités se prépare dès l'école maternelle, au même titre que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture dans la lutte contre l'illettrisme.

La volonté de faire du langage une priorité au sein des apprentissages du Cycle 1 est présente dans les nouveaux programmes de 2020 (MEN, 2020, p. 7), qui lui confèrent une place centrale dans le domaine « Mobiliser le langage » et l'érigent en facteur de lutte contre les inégalités entre élèves. Ce travail sur le langage oral en classe permettrait donc la réussite de tous puisque « la stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines ».

L'importance accordée à la syntaxe dans les programmes de 2020 apparaît dans l'objectif « Oser entrer en communication », qui indique que l'enfant doit progressivement s'exprimer de façon plus complexe et parvenir à une meilleure organisation de ses phrases. On le voit également à travers les attendus de fin de cycle 1. En effet, l'élève doit être capable de « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis » et « reformuler pour se faire mieux comprendre » (MEN, 2020, p. 13).

Dans la circulaire de rentrée de 2019 relative aux priorités pour l'école primaire, l'intitulé « Renforcer la préparation aux apprentissages fondamentaux » faisait déjà explicitement apparaître la volonté que la maternelle joue un rôle majeur pour la « maîtrise future des savoirs fondamentaux ». La circulaire permet alors d'affirmer que « le travail sur l'oral permet d'atteindre un premier niveau de conscience de l'organisation lexicale et syntaxique de la langue » (MEN, 2019, p.13).

Ce rôle majeur se retrouve dans l'intitulé suivant, « Une priorité : l'enseignement structuré du vocabulaire oral », qui affirme le travail régulier et structuré du langage en cycle 1 pour favoriser l'acquisition de la langue française par les enfants. Ce paragraphe indique également que l'enseignement de la langue doit faire l'objet de temps spécifiquement dédiés au développement des compétences communicationnelles, mais aussi linguistiques, à savoir la précision des mots et l'organisation des phrases (MEN, 2019, p. 13 et 14).

Enfin, l'intitulé « stimuler et structurer le langage oral » explicite que l'enseignant doit accorder « autant d'attention au lexique qu'à la syntaxe » (MEN, 2019, p.20). Pour cela, il doit travailler la syntaxe avec une approche transversale, en prenant le soin de définir des objectifs clairs et précis pour que les élèves soient « régulièrement mis en situation fonctionnelle de produire des phrases simples, affirmatives ou négatives, qui relèvent de différents types : déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives. ». Progressivement, ce travail conduira les élèves de maternelle à produire des enchainements de phrases plus complexes qu'auparavant (MEN, 2019, p.20).

2.1.3. Une surévaluation du lexique au détriment de la syntaxe dans l'apprentissage du langage

Les ressources maternelles relatives au langage et notamment au lien lexique-syntaxe (Eduscol, 2016) viennent rappeler l'indissociabilité du lexique et de la syntaxe dans l'acte de parole car l'acquisition des mots caractérisant les objets du monde, et l'assemblage de ces mots pour former des phrases s'apprennent de manière conjointe. Connaître du lexique ne suffit pas, il faut que les élèves sachent comment utiliser ces mots pour former un énoncé syntaxiquement correct et complexe pour traduire leur pensée. Lexique et syntaxe sont donc mobilisés ensemble lors des échanges.

La syntaxe joue pourtant un rôle dans l'acquisition et l'utilisation du lexique. En effet, pour pouvoir être réutilisé, le lexique doit être mémorisé par les élèves (Eduscol, 2016). Il faut donc élaborer des jeux permettant cette fixation des acquis lexicaux, notamment des devinettes, qui peuvent être créées par les élèves puis répondues. Cela vaut pour tous les jeux où les enfants doivent combiner des mots dans des énoncés puisqu'on ne peut pas utiliser les mots et donc les acquérir si on ne les combine pas dans des énoncés.

Philippe Boisseau (2020) insiste sur le fait qu'il faut donner la priorité à la syntaxe et non au lexique dans l'enseignement du langage car elle occupe une place centrale de ce domaine

d'une part, et qu'elle nécessite de nombreuses opérations mentales pouvant être complexes pour les enfants, surtout de cycle 1. Ceci la rend donc extrêmement difficile à assimiler. Un travail permanent et rigoureux est à effectuer par l'enseignant, dès la maternelle, si l'on veut permettre aux enfants de maîtriser progressivement les éléments du langage et produire des énoncés plus complexes.

Boisseau (2020) explique que pour la syntaxe, de nombreux apprentissages sont à construire tout au long de la scolarité des élèves, en commençant par la phrase déclarative simple. Il indique que la phrase déclarative simple ne représente même pas 2% des phrases produites par les élèves de primaire, ce qui coïncide avec le fait que cette structure n'est pas utilisée à l'oral, même par les adultes. Pourtant, cette structure sert de base pour l'écrit. Il faut donc sensibiliser et familiariser les enfants aux codes de l'écrit pour leurs apprentissages futurs.

2.2. La place de l'enseignant dans l'accompagnement du développement des compétences narratives et syntaxiques

2.2.1. L'interaction enseignant/enfant

2.2.1.1. Une place instable et critiquée de l'enseignant au sein des échanges

S'il est indéniable d'affirmer que l'enfant apprend à parler en interaction constante avec l'adulte, selon Péroz (2013), ce principe est pourtant à nuancer lorsque l'enfant se trouve à l'école. En effet, l'interaction duelle qui a lieu au sein du cadre familial est difficilement transposable au cas de l'école, où l'enseignant est en interaction avec une vingtaine d'enfants et non un seul. Cette interaction duelle entrainant un certain nombre d'étayage de la part de l'adulte, elle est mise à mal dans le cadre scolaire où l'interaction devient la plupart du temps collective. Ce groupe classe constitue une entrave à l'apprentissage du langage reposant sur un étayage permanent de l'adulte. Une nécessité de créer des « groupes conversationnels » comme le préconisent notamment Lentin et Florin, s'impose pour que chaque enfant puisse prendre la parole.

Toujours selon Péroz (2013), un problème persiste quant à la place et au rôle même de l'enseignant dans les interactions langagières. En effet, alors que l'on pose le principe d'individualisation de l'apprentissage du langage, qui induit nécessairement une intervention massive de l'enseignant, on lui reproche d'intervenir trop fréquemment dans les échanges. Florin constate ainsi que même au sein de groupes conversationnels, l'enseignant intervient plus que tous les enfants du groupe réunis. Les enfants ne peuvent alors pas réfléchir et

construire leurs réponses et énoncés correctement puisque l'enseignant leur impose un rythme interactionnel qui n'est pas adéquat et des interventions trop brèves. Les résultats des élèves ne sont d'ailleurs pas pertinents, avec environ 5,5 mots seulement par séance.

La source de ce problème est ainsi le modèle lui-même puisque le principe a érigé l'enseignant en « gestionnaire direct de la progression des élèves sur tous les plans » (Péroz, 2013, p.5), ce qui l'oblige à occuper la place centrale des échanges, rendant difficile l'écoute des élèves.

2.2.1.2. L'enseignant : un modèle langagier unique pour les élèves

Le langage oral possède ses propres codes, très différents de ceux de l'écrit, puisqu'il est marqué par la culture de chacun (Eduscol, 2016). Ainsi, les enfants doivent pouvoir s'aider de modèles pour être capables de produire à leur tour des phrases. Mais les modèles sont très différents d'une famille à une autre et les enfants ne disposent pas d'un bagage quantitatif et qualitatif identique, ce qui peut entrainer des inégalités dans l'acquisition du langage. C'est pour cette raison qu'il revient à l'enseignant de fournir des modèles de qualités, quelle que soit la situation d'enseignement. En effet, « Les écarts de développement du langage dans la petite enfance sont d'autant plus grands et plus prédictifs pour la suite de la scolarité si s'ajoutent plusieurs désavantages (famille non diplômée, chômage, habitat dans des zones à forte ségrégation sociale, familles monoparentales […]) » (Zorman et al., 2011, p.1). Le langage utilisé doit être simple et adapté à l'âge des enfants tout au long de la journée mais avec une syntaxe modélisante, et avec une rigueur particulière lors des temps d'apprentissage du langage. Sans cela, les enfants ne pourront pas bénéficier d'un modèle « magistral » et progresser dans leur apprentissage de la langue, ce qui fait de la délivrance du modèle « la première qualité du professeur des écoles en maternelle » (Eduscol, 2016, p.21).

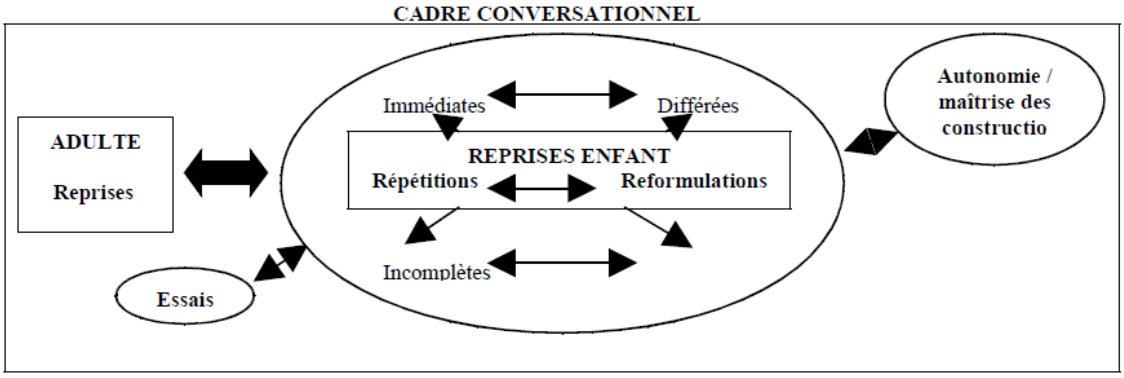
Les modèles délivrés par l'enseignant vont influer sur les productions des enfants. Enfant et adulte produisent des constructions quasi-similaire au niveau de leur complexité (Canut, 2014) : on remarque dès lors des propositions circonstancielles et complétives dans 79% des constructions produites par l'adulte, mais aussi des relatives et des clivées dans 8 à 12% des constructions. De son côté, l'enfant produit 46% de circonstancielles et 33% de complétives. Même si l'enfant utilise plus de circonstancielles que de complétives par rapport à l'adulte, les résultats sont tout de même très proches ce qui prouve l'influence et le rôle de l'interaction avec

l'adulte dans l'apprentissage de la syntaxe (Canut, 2014). L'enfant va intégrer les modèles syntaxiques fournis par l'adulte pour produire ses propres énoncés (annexe 6).

2.2.2. Des feedbacks permanents et de qualité

Les reprises des tâtonnements de l'enfant par l'enseignant ne sont pas à négliger dans le processus d'acquisition du langage. En effet, une évolution langagière des enfants se fait « de l'incomplétude vers la complétude et de l'immédiateté vers le différé » (Canut, 2009, p.12). Cette évolution langagière est favorisée par les multiples reprises effectuées par l'enseignant. Ainsi, l'enfant va d'abord reprendre les reformulations émises par l'adulte avant de s'approprier progressivement ces constructions complexes et devenir indépendant (Canut, 2009). Les reformulations doivent alors être « adaptées et ajustées dans des zones proches du développement de chaque élève » (Canut, Bertin & Bocéréan, 2013).

Cette progression langagière est explicitée dans le schéma ci-dessous :



Mouvements d'évolution dans la dynamique interactionnelle (Schéma tiré de Canut et André 2007)

Pour qu'elle soit adaptée et ajustée, l'adulte pose l'interaction « une marche au-dessus des possibilités langagières actuelles de l'enfants », c'est la théorie de l'escalier (Boisseau, 2020).

Brigaudiot (2015) détaille que pour qu'un feedback soit efficace :

- Si le feedback se fait sur la forme, l'enseignant reprend l'énoncé de l'élève en lui indiquant la forme attendue, mais avec une mise en avant des modifications opérées.
- Si le feedback se fait sur le contenu, l'enseignant reprend la production de l'élève et y ajoute des informations.

Pour que ces différentes reprises soient efficaces, elles doivent nécessairement s'accompagner d'encouragements. Les élèves se sentent alors motivés, ils vont oser produire et ce travail les conduit à une amélioration de leurs compétences langagières. (Boisseau, 2020).

2.2.3. Une rigueur particulière pour le développement syntaxique

Pour faire développer la syntaxe aux élèves, les séances doivent être correctement élaborées par l'enseignant. Le type de discours que les enfants auront à produire influe sur l'évolution de leurs compétences syntaxiques selon Canut (2014), c'est le cas de la narration dialoguée (annexe 7). Dans ce type de discours, une évolution est constatée à l'âge de 5 ans chez les enfants pour tout type de complexité, c'est-à-dire les circonstancielles, complétives, relatives, et clivées et autres constructions. Alors qu'avec le dialogue, l'augmentation des complexités est faible et peu conséquente (annexes 8 et 9). Ce phénomène s'explique par la narration, qui va pousser l'enfant à complexifier ses énoncés dans un contexte de production inédit. Il va essayer d'organiser au mieux son propos pour se faire comprendre.

De plus, pour faire progresser les élèves, ces séances de langage dédiées à la syntaxe doivent être marquées par :

- ***L'utilisation régulière de connecteurs et d'embrayeurs*** par l'enseignant tels que « mais » ou « puis » lorsque l'objectif de séance est de travailler la narration d'histoire lue (Eduscol, 2016). Ce type de relance sera bien plus efficace que des questions fermées auxquelles les enfants répondront majoritairement par des mots et au mieux par des phrases simples (Boisseau, 2020). Cette modalité va être efficace puisque les élèves vont rebondir et produire des énoncés qui s'inscrivent dans la trame narrative de l'histoire, prouvant alors que les élèves ont compris la chronologie de l'histoire. Les enfants intègrent ces connecteurs et les réutilisent ensuite dans leurs propres énoncés. L'enseignant leur fournit alors un outil pour raconter l'histoire du début à la fin de manière fluide. (Boisseau, 2020)

- ***Des silences*** de la part de l'enseignant (Eduscol 2016), pour laisser le temps aux enfants de se questionner sur les inférences et de formuler des hypothèses, sans être coupés par la parole magistrale qui vient donner la réponse ou les arrêter dans leurs justifications et donc

leurs productions. Ils parviennent ainsi à enchainer plusieurs phrases en appui de leurs propos.

2.2.4. L'efficacité de la mise en voix

Les activités corporelles et sensorielles, appelé « *embodied cognition* » (Oakhill, Berenhaus & Rusted, 2014) permettent une meilleure compréhension des états mentaux des personnages par les enfants, et favorisent la mémorisation du vocabulaire important d'une histoire lue en classe. Les enfants vont se les approprier par le corps à travers des mimes ou des imitations. L'enseignant doit intégrer ces activités corporelles aux activités habituelles de langage pour permettre aux enfants de s'approprier et comprendre davantage l'histoire travaillée.

De plus, la théâtralisation d'une histoire lue permet aux élèves de se mettre à la place des personnages et donc de mieux comprendre leurs états mentaux (Oakhill, Berenhaus & Rusted, 2014).

Cèbe et Goigoux (2018) préconisent d'utiliser plusieurs représentations d'un mot pour favoriser sa mémorisation par les élèves. En effet, pour que les enfants acquièrent réellement un mot, ils doivent en connaître les différents sens et les liens qui le relie à d'autres mots.

Ces mots nouveaux doivent faire l'objet de révisions récurrentes, notamment par la répétition orale. Cette répétition va alors favoriser leur compréhension et leur stockage dans la mémoire des élèves. Ce stockage englobe à la fois la sémantique du mot, mais aussi sa prononciation et donc sa phonologie, ce qui favorise la réutilisation des mots par les élèves (Cèbe et Goigoux, 2018).

L'acquisition des mots doit également passer par l'écoute puisque « les mots entendus quatre fois (au moins) sont plus susceptibles d'être appris que ceux qui n'ont été entendus que deux fois » (Cèbe et Goigoux, 2018, p.19).

Les documents d'accompagnement (MEN, 2015) concernant le langage oral préconisent d'ailleurs de varier les dispositifs de l'apprentissage du langage pour permettre la prise de parole de tous les élèves. Les plus timides oseront davantage prendre la parole dans des ateliers de mimes, ou via l'utilisation de marionnettes ou marottes. La marionnette est un dispositif qui permet de contourner les contraintes liées à l'exercice langagier puisqu'elle est un objet transitoire où l'enfant n'est pas directement face à l'adulte ou aux autres camarades. Elle peut

alors être utilisée pour faciliter le langage des élèves, mais aussi pour les aider à comprendre les histoires.

2.3. Formulation de la problématique et présentation des hypothèses

2.3.1. Problématique

Le questionnement initial portait sur l'oral à l'école maternelle et notamment sur la manière d'enseigner la syntaxe aux élèves. L'oral étant un facteur essentiel du développement de l'enfant et de la traduction de sa pensée, il était important de me questionner sur son enseignement au sein de ma classe. En me focalisant également sur la syntaxe, dont l'apprentissage résulte d'un processus long et laborieux.

Le meilleur moyen pour faire parler les élèves de cycle 1 étant de travailler sur des albums de littérature jeunesse, ma réflexion s'est appuyée sur l'étude d'un album et j'ai décidé de proposer la problématique suivante :

En quoi, l'utilisation des marottes va-t-elle permettre aux enfants de développer leurs compétences syntaxiques, et par la suite, leurs compétences narratives pour raconter une histoire lue en classe ?

2.3.2. Hypothèses

A partir de la synthèse opérée, je me suis questionnée sur plusieurs hypothèses :

Hypothèse 1 : La manipulation de marottes permet une meilleure entrée dans l'activité avec un investissement conséquent de tous les élèves.

Hypothèse 2 : L'utilisation d'une multimodalité par l'enseignant, combinant des relations textes/images/mimes, aide à la bonne compréhension du vocabulaire et donc à la mémorisation du schéma narratif. Les élèves vont pouvoir s'approprier le récit.

Hypothèse 3 : Les activités de mise en situation, notamment de jeux de rôles permettent de s'approprier les structures syntaxiques cibles de l'histoire.

Hypothèse 4 : Le fait de raconter tout ou une partie de l'histoire à chaque séance permet aux élèves de s'entraîner -avec aide et coopération des autres enfants si besoin- à en faire le récit. Plus ils s'exerceront à raconter, et plus leur récit sera cohérent, avec une réutilisation du vocabulaire étudié et des constructions syntaxiques complètes et complexes.

3. Méthode

Afin de répondre à ma problématique, j'ai élaboré une séquence dont le support est un album de littérature jeunesse et qui a pour but de faire progresser les compétences syntaxiques des élèves, ainsi que leurs compétences narratives.

3.1. Participants

L'étude s'est déroulée durant la période 4 de l'année scolaire, soit entre Février et Avril 2021.

3.1.1. Les élèves

La séquence élaborée a été appliqué à des élèves de moyenne section au sein d'une école maternelle du département de l'Isère. Ce niveau de classe est composé de 23 élèves, soit 10 filles et 13 garçons, âgés de 4 ou 5 ans.

Concernant le niveau social de la classe, la majorité de ces élèves sont issus de famille dont la catégorie socio-professionnelle est élevée et ne rencontrent pas de difficultés particulières dans leurs apprentissages.

3.1.2. Les groupes

Tous s'expriment à l'oral lorsqu'ils sont sollicités ou lors des ateliers de groupes, mais certains moins que d'autres. Les différences de prises de paroles concernent donc plutôt le caractère des élèves, qui est très diversifié au sein de cette classe avec :

- Des grands-parleurs aux tempéraments forts et énergiques, qui s'expriment très facilement et « monopolisent » souvent la parole, nécessitant une régulation de la part de l'enseignante.
- Des élèves timides qui sont pourtant à l'aise au sein de la classe et lorsqu'ils sont sollicités, mais qui n'osent pas s'opposer aux grands-parleurs lorsque la question de l'enseignante appelle à une réponse spontanée (de façon collective lors des lectures ou autres activités en regroupement collectif, sans lever le doigt et attendre que l'enseignante donne le droit de parole) et que ces derniers monopolisent la parole. Ces élèves maitrisent moins bien la langue que les grands-parleurs, que ce soit au niveau de la complexité des phrases, que de l'énonciation, l'articulation ou le niveau sonore.

- Enfin, des moyens-parleurs, c'est-à-dire des élèves qui prenaient souvent la parole mais pas autant que les grands-parleurs.

Afin que les élèves se sentent à l'aise au sein de leur groupe et que tous puissent participer de manière égale aux différentes séances de langage, les élèves de moyenne section ont été répartis dans des petits groupes de paroles homogènes. Ces groupes ont été formés à partir de mes observations depuis le début de l'année scolaire, et d'une pré-évaluation effectuée durant le mois de Janvier à l'aide de la grille élaborée en 2018 par Elisabeth Latapie, Christine Lequette, Solange Rossato, et Isabelle Rousset. (Cf annexe 1.)

Il y a donc quatre groupes d'élèves au total : un groupe de grands-parleurs que l'on nommera Gr1GP, deux groupes de moyens-parleurs (Gr2MP et Gr3MP), et un groupe de petits-parleurs (Gr4PP). Il s'agit de groupe de 5 ou de 6 élèves, donc des petits groupes comme le recommande Boisseau (2020).

3.2. Déroulement et mise en œuvre matérielle

3.2.1. Déroulement de la séquence

La séquence est présentée de manière synthétique comme suit :

Séance 1 : Découverte de l'histoire	Phase 1 : Lecture sans images Phase 2 : Lecture avec images Phase 3 : Lecture avec pointage des marottes (ordre d'apparition + dialogue)	Album « A trois on a moins froid »
Séance 2 : Vocabulaire de la 1ère partie -Comprendre la première partie de l'histoire et le vocabulaire associé	Phase 1 : Rappel de l'histoire avec ses propres mots Phase 2 : Montrer les images vocabulaire et verbaliser ce qu'ils voient. Toucher les objets ou mimer les actions associées Phase 3 : Révision du vocabulaire appris Phase 4 : Lecture jusqu'à la page 13	Album « A trois on a moins froid » Images vocabulaire Objets
Séance 3 : Vocabulaire de la 2nde partie -Comprendre la seconde partie de l'histoire et le vocabulaire associé	Phase 1 : Révision du vocabulaire de la séance 2 Phase 2 : Raconter le début de l'histoire avec ses propres mots Phase 3 : Montrer les nouvelles images vocabulaire et verbaliser ce qu'ils voient. Toucher les objets ou mimer les actions associées Phase 4 : Révision du vocabulaire appris	Album « A trois on a moins froid » Images vocabulaire Objets

	Phase 5 : Lecture jusqu'à la page 29	
Séance 4 : Prendre sa place dans la trame narrative -Entrer dans l'histoire en manipulant les marottes ➔ **Enregistrer**	Phase 1 : Rappel du vocabulaire Phase 2 : Rappel de l'histoire avec ses propres mots Phase 3 : Lecture de l'histoire avec interventions des marottes Phase 4 : 2ème lecture avec interventions des marottes et verbalisation.	Album « A trois on a moins froid » Images vocabulaire Marottes
Séance 5 : Entrer dans la narration collaborative -Collaborer avec les autres pour jouer l'histoire	Phase 1 : Rappel de l'histoire avec ses propres mots Phase 2 : Relecture Phase 3 : jouer l'histoire avec les marottes Phase 4 : Changer les rôles	Album « A trois on a moins froid » Marottes
Séance 6 : Acquisition des structures cibles -S'approprier les structures répétitives ➔ **Enregistrer**	Phase 1 : Rappel de l'histoire avec ses propres mots Phase 2 : Relecture de l'histoire pour réactiver les structures syntaxiques Phase 3 : Jeu du « Qui est-ce ? » pour jouer le personnage qui vient demander l'hospitalité Phase 3 : Changer de rôles	Album « A trois on a moins froid » Marottes
Séance 7 : Révision des structures cibles et narration de l'histoire	Phase 1 : Révision de la séance 6 Phase 2 : S'entraîner à raconter l'histoire seul (relances si nécessaire)	Album « A trois on a moins froid » Marottes
Séance 8 : Narration de l'histoire ➔ **Enregistrer**	Raconter l'histoire tout seul à quelqu'un qui ne la connaît pas	Album « A trois on a moins froid »

3.2.2. Mise en œuvre matérielle

3.2.2.1. Choix du support

L'album choisi est un album de littérature jeunesse, intitulé « A trois on a moins froid » d'Elsa Devernois et Michel Gray. Il présente des intérêts cognitifs et affectifs puisqu'il aborde des thèmes connus par les enfants tels que l'hiver et le froid, mais aussi l'amitié et la solidarité. Cet album est accessible au niveau de la longueur et son texte peut être « lu » indépendamment des illustrations, il est donc adapté au niveau des élèves.

Aussi, afin d'améliorer réellement les compétences narratives des élèves, il est très important pour l'enseignant de bien choisir les albums de littérature travaillés en classe. En

effet, il faut au préalable savoir quels objectifs principaux sont visés lors de la séquence, et en fonction de cela, choisir l'album que les élèves vont devoir raconter.

Il est également important de prendre en compte le niveau de classe des élèves, puisque des progressions importantes ont lieu durant le cycle 1 quant à la compréhension et production du langage. C'est-à-dire que des étapes dans l'acquisition du langage sont franchies tout au long de la maternelle. Ainsi, un élève de petite section ne produira pas les mêmes énoncés qu'un élève de moyenne section ou de grande section.

L'album choisi regroupe ainsi de multiples intérêts syntaxiques permettant une progression d'enfants en classe de moyenne section. Le texte permet de travailler l'entrée dans les normes du langage écrit, et les élèves apprennent à raconter l'histoire « comme dans un livre », avec un langage qui n'est pas celui de tous les jours. A savoir :

Objectifs lexicaux	*Les personnages :* Kipic, Casse-Noisette, Touffu *Vocabulaire de l'histoire :* Le chauffage, un dépanneur, l'hospitalité, avoir froid, des piquants, loin, près, entre, un lapin angora, être étonné, se blottir, se mettre en boule, douillet
Objectifs grammaticaux	*Pronoms :* utilisation du « je » et du « nous » au lieu de « on » *Temps :* présent, imparfait (je voulais aller, on allait) et futur (ne pourra pas, nous nous tiendrons, nous pourrons, je vais, je ne sentirai pas) Tournure interrogative avec inversion sujet-verbe (dans de nombreuses phrases) *Utilisation de la négation* : « ne…pas » ou « ne…plus » à de nombreuses reprises *Existence d'une structure syntaxique répétitive* : « TOC TOC. Qui est là ? Une voix répond : « c'est moi(nous), ton (tes) voisin(s), (prénom + nom de l'animal)! Mon chauffage ne marche plus. Je viens (nous venons) te demander si tu peux me (nous) laisser dormir chez toi »

Cette structure répétitive est un avantage dans l'apprentissage de la syntaxe. Elle revient plusieurs fois (deux fois dans l'album choisi), ce qui permet une meilleure mémorisation de la structure syntaxique de la phrase et des informations, ce qui constitue donc une aide pour la production orale des enfants.

De plus, cet album est écrit sous la forme d'un récit en randonnée, voire d'un récit par accumulation. La structure est parfaitement adaptée et compréhensible pour des élèves de moyenne section puisqu'elle suit une chronologie précise et logique. A savoir :

- Une situation de départ
- Un élément déclencheur
- Un problème
- Une recherche de solution
- Une situation finale
- Une conclusion

3.2.2.2. Recueil des données

L'enregistrement des élèves se fait à l'aide d'un dictaphone et non d'une caméra afin de me focaliser uniquement sur la voix des élèves, donc sur leurs productions orales. De plus, le jeu par les marottes n'est qu'un tremplin avant de passer d'un langage de situation à un langage d'évocation et de raconter l'histoire seul. Ces enregistrements interviennent à plusieurs reprises :

- Un premier enregistrement intervient lors du début de la séance 4, une fois que le travail sur le vocabulaire et les inférences a été réalisé, où un rappel de ce vocabulaire est opéré. Il permet d'établir une sorte d'évaluation sommative où les élèves doivent énoncer les mots ou expressions apprises et les expliquer dans le contexte du livre. Cet enregistrement concerne les 4 groupes, il y en a donc 4 qui durent en moyenne 5 minutes.
- Un autre intervient lors de la séance 6 dédiée à l'acquisition des structures syntaxiques. Il se focalise uniquement sur les dialogues opérés par les enfants et mes relances lors des jeux de rôles. Les explications de la séance et différents rappels ne sont pas enregistrés.
- Enfin, un dernier enregistrement a lieu en séance 8, une fois que le travail syntaxique et les rappels de récit ont été faits. Cet enregistrement constitue l'évaluation finale, à savoir la narration de l'histoire par les élèves. Il est effectué par les parents d'élèves, à la maison, en raison du contexte sanitaire et de l'école à distance. La durée de ces enregistrements varie d'un élève à un autre, allant de 21 secondes à 7 minutes et 7

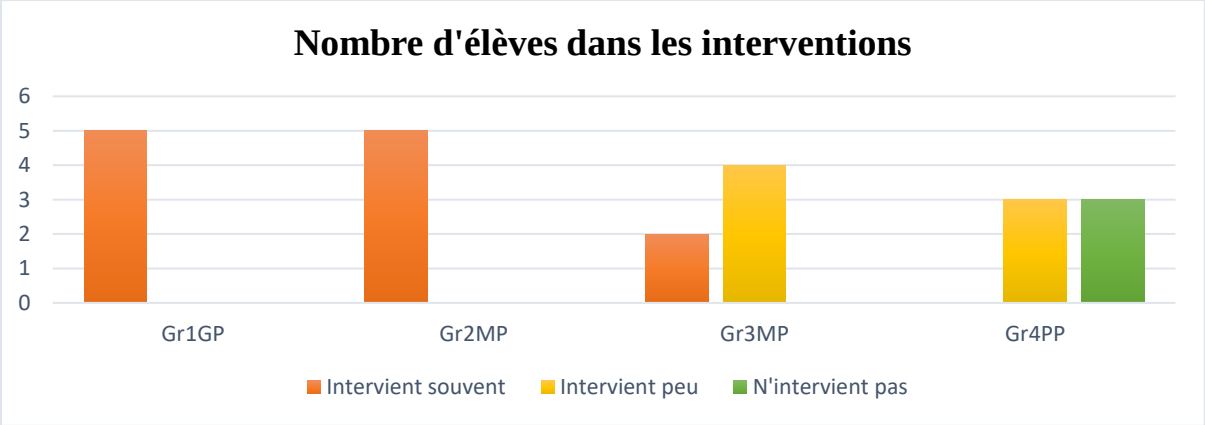
secondes. La durée moyenne des enregistrements est de 3 minutes et 11 secondes. Ils sont au nombre de 13 au total, les autres ne m'ont pas été communiqué par les parents.

4. Résultats et analyses

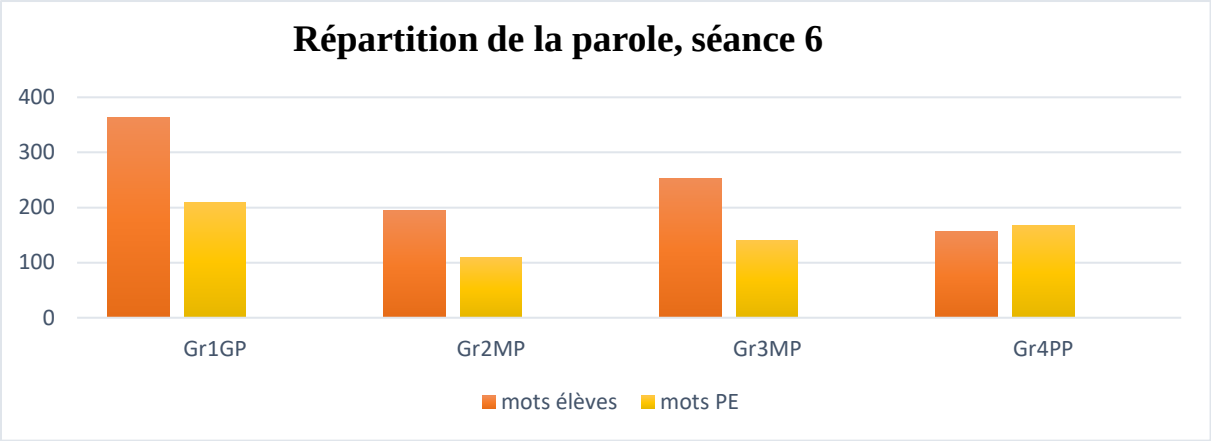
4.1. Les marottes : un outil efficace d'entrée en activité

La mise en place de marottes a eu lieu à partir de la séance 4, de façon progressive. La première phase consistait à demander aux élèves de lever la marotte correspondante lorsque le personnage parlait. Pour les élèves les plus à l'aise, il était possible de les laisser verbaliser à ma place le dialogue du personnage. Ainsi, même les élèves les plus timides étaient actifs et valorisés. Ensuite, en séance 5, les élèves devaient comment à jouer l'histoire entre eux, chacun ayant un personnage. Puis en séance 6, des jeux de rôles avec les marottes avaient lieu.

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle l'usage des marottes favorise l'implication des élèves, nous allons comparer les interventions des élèves avant la séquence et pendant la séance 6. L'organigramme 1 va dresser le portrait-robot des différentes interventions du groupe classe avant la séquence. L'organigramme 2 va quant à lui venir illustrer le nombre de mots produits par les enfants en comparaison des nombres de mots produit par moi-même lors de la séance 6.



Cet organigramme a été élaboré d'après la grille de pré-évaluation située en annexe **10**, et qui m'a permis de constituer les différents groupes de paroles. Tous les élèves du groupe des grands parleurs interviennent souvent et coupent la parole aux autres. Dans le groupe Gr2MP, tous participent mais moins que les grands parleurs. Le groupe Gr3MP est moins performant que le groupe Gr2MP. Enfin, dans le groupe des petits parleurs, rares sont les interventions de ces enfants.



Lors de la séance 6, où les élèves doivent jouer des saynètes, on note une implication et un investissement général des élèves. Tous participent activement sauf deux élèves. L'un du groupe Gr4PP, et un autre dans le groupe Gr3MP qui est le groupe le plus « faible » des moyens parleurs. Ils étaient attentifs aux consignes et voulaient jouer avec les marottes mais dès lors qu'il a fallu le faire avec le dictaphone, ils n'ont plus voulu.

Le groupe 4 des petits parleurs parlent moins que moi et produisent moins que les autres groupes. En effet, ils parlent plus de deux fois moins que le groupe 1. J'ai pu constater une participation active et un investissement des élèves qui prenaient plaisir à jouer avec les marottes malgré leur timidité. Hormis l'élève cité ci-dessus, tous produisent des énoncés après sollicitation, pas toujours complets et corrects, mais ils essaient et se complètent entre eux.

Les extraits ci-dessous, issus de la séance 6 des groupes 4 et 2, viennent corroborer l'idée de participation des élèves. On peut y voir que les enfants produisent des énoncés et rebondissent assez rapidement à mes propos. On remarque également leur investissement dans l'entraide qui existe entre eux. Lorsqu'un élève ne se souvient plus, un autre l'aide ou répond à mes relances, ce qui prouvent qu'ils sont attentifs à ce qui se passe lors des jeux de rôles avec les marottes même lorsque ce n'est pas à leur tour de jouer. Les extraits se trouvent en annexe (annexes 19 à 26).

Extrait Gr4PP séance 6

E1 : C'est moi ton voisin

PE : Comment il s'appelle

E1 : Kipic

E3 : Nan

PE : Ah non

E3 : Casse-noisette

E1 : Casse-noisette

Extrait Gr2MP séance 6

E1 : On te donne la permission

PE : Non

E3 : On demande l'hopita..

E1 : L'hospitalité pour dormir chez toi

L'hypothèse est ici validée puisque 20 élèves sur 22 participent activement à la séance.

4.2. La multimodalité : une meilleure compréhension du récit

Des séances dédiées à l'apprentissage du vocabulaire de l'album doivent être mises en place par l'enseignant. Ces séances permettent l'explication des mots et améliore leur mémorisation par les élèves (Cèbe & Goigoux, 2018). Il revient à l'enseignant de permettre à tous les enfants de travailler le vocabulaire et d'accéder au sens d'une histoire lue en classe en proposant des séances spécifiques. L'enseignant doit respecter différentes modalités pour mener à bien ces séances :

- Il faut tout d'abord montrer une image illustrant les mots nouveaux pour que les enfants aient une représentation de ces mots et qu'ils puissent émettre des hypothèses dessus. Lors des séances 2 et 3, je montrais les photos aux enfants et ils devaient deviner de quel mot il s'agissait dans l'histoire. Lorsqu'ils ne se souvenaient pas ou ne connaissaient pas le mot, ils s'appuyaient sur ce qu'ils voyaient pour le définir et trouver des synonymes. Je leur indiquais ensuite le nom du mot nouveau.
- Il faut également travailler la prononciation de ces nouveaux mots en les faisant répéter aux élèves. Cela a été mon cas avec le mot « hospitalité » en particulier, qui est un mot long et est compliqué à prononcer pour les enfants puisqu'il comporte cinq syllabes. Il a fallu le répéter de nombreuses fois, en segmentant le mot et en prenant le temps de bien articuler puisque les enfants ont tendance à dire « hopitalité ».
- Enfin, il faut associer le mot à un geste le représentant. Cela correspond à l'interprétation du mot par le corps, donc à l'*embodied cognition*. Par exemple, pour les expressions comme « se mettre en boule », « se blottir », « loin », « près », « entre » ou encore « être étonné »,

le fait pour les enfants de mimer les actions, ensemble ou seul, les ont aidés dans la compréhension de ces mots. En effet, nous avons vu que le hérisson avait des pics/piquants sur le dos, donc ils ont compris que s'ils se mettaient en boule, les pics sortaient et piquaient la personne à côté. Pour « être étonné », nous avons mimé l'image en faisait « oh ! » donc il s'agissait d'une sorte de mise en voix/théâtralisation. Les mots et expressions étaient alors mieux mémorisés et compris par les élèves.

- J'ai aussi ajouté la dimension « sensorielle ». Ceci est venu compléter la méthode de *l'embodied cognition*. Il s'agissait de comprendre certaines inférences. En effet, en leur faisant toucher des objets doux et piquants, comme des poinçons ou des punaises, ils ont compris que les pics du hérisson faisaient très mal et c'est pour cela que Casse-noisette crie. Les objets moelleux, comme une couverture, ont permis d'aborder la notion de « douillet ».

Le travail du vocabulaire a été fait selon la chronologie de l'histoire. En effet, les mots étaient appris dans l'ordre de leur apparition dans le récit, afin de combiner l'apprentissage des mots à l'apprentissage du schéma narratif. Par exemple pour « chauffage », une fois que les enfants avaient énoncé qu'il s'agissait du mot « chauffage » et que dans l'histoire ce sont les chauffages de Kipic et Casse-noisette qui ne marchent plus, je montrais l'image du mot « dépanneur » pour que les enfants comprennent que lorsque le chauffage ne marche plus il faut appeler le dépanneur. Mais dans l'histoire, comme il fait nuit, il ne peut pas venir et c'est pour cela que Kipic et Casse-noisette ont très froid.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous allons étudier les résultats du début de séance 4 (annexes 15 à 18). Plus précisément, le nombre d'élèves dans chaque groupe qui se rappellent des mots nouveaux et sont capables de les expliquer dans le contexte de l'album. Nous allons ensuite comparer ces résultats avec l'utilisation des mots lors de la narration finale et individuelle en séance 8 (annexes 27 à 39) pour voir si la mémorisation des mots et de la chronologie perdure dans le temps.

Tableau 1 : restitution du vocabulaire par les élèves en début de séance 4

	Kipic le hérisson	Casse-noisette	Chauffage	Dépanneur	Avoir froid	Se mettre en boule	Des pics/ piquants	Se blottir	Loin /près	Entre	Lapin angora	Hospitalité	Douillet
Gr1GP	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	MOY
Gr2MP	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	MOY	OUI	MOY	MOY	MOY

Gr3MP	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	MOY	MOY	MOY
Gr4PP	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	MOY	MOY

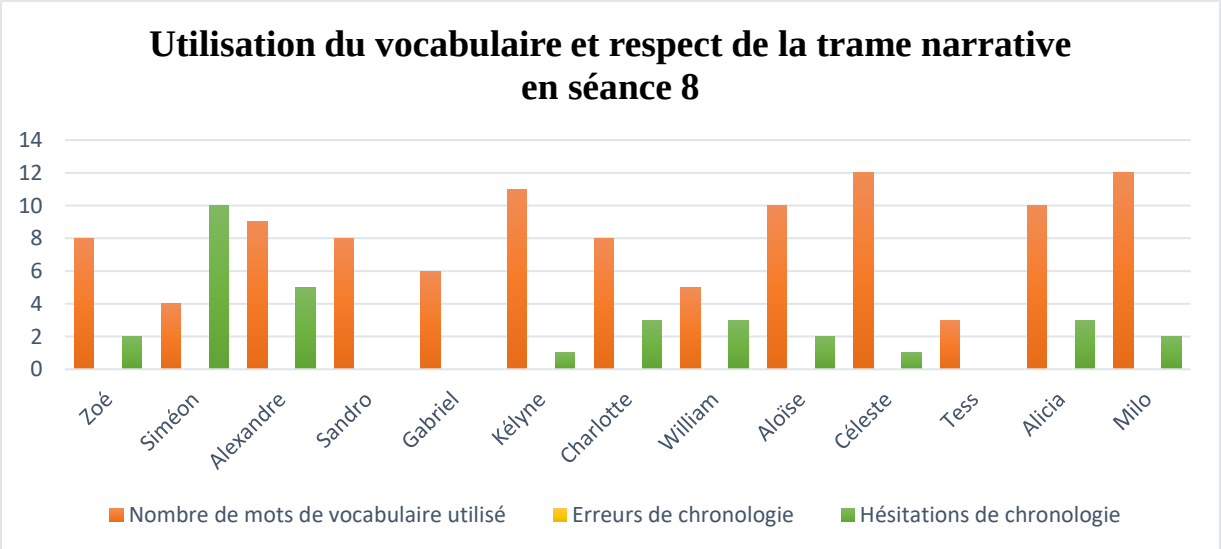
Lors de la séance 4, le rappel de vocabulaire effectué en début de séance démontre que 9 mots/expressions sur 13 sont mémorisés par tous les groupes de parole. Ils ont également retenu les inférences liées aux mots en expliquant que Casse-noisette s'appelle ainsi car les écureuils mangent des noisettes. Ou encore que Touffu est un lapin « angora » car il a beaucoup de poils et n'a donc jamais froid. Ces inférences sont donc comprises et mémorisées.

Tous les élèves du groupe 1 ont mémorisé l'ensemble des mots hormis « douillet » qui nécessite une aide de ma part. Ils participent activement à la révision des mots en les énonçant spontanément dès que je montre l'image. Pour les mots tels que « se mettre en boule » ou « se blottir », ils les miment comme appris en séance 2 et 3.

Pour le groupe 2, ils ont mémorisé presque tous les mots sauf « hospitalité » et « douillet ». Pour le premier, ils n'arrivent pas à le restituer en entier, et pour le second, ils ne l'ont pas retenu. Ils miment également certains mots et expressions. La compréhension et la mémorisation sont bonnes.

Le groupe 3 a également des difficultés avec la notion de lapin angora, mais ils ont retenu le nom de Touffu et n'étaient pas loin en disant « lapin angola » et en expliquant qu'il a de longs poils. Les mots « hospitalité » et « douillet » sont également moins maitrisés par tous mais ils sont capables de les expliquer et de prononcer le début des mots.

Enfin, le groupe 4 a bien mémorisé le vocabulaire. Le mot « hospitalité » pose des difficultés pour 4 élèves, mais un autre élève s'en souvenait parfaitement et l'a expliqué. Encore une fois le mot « douillet » est mal mémorisé, les élèves du groupe ayant tous indiqué « doux ».



Certains élèves ne réutilisent que très peu le vocabulaire appris. Par exemple, Tess n'utilise que 3 mots sur 13 dans sa narration. Ce résultat est à nuancer puisque son enregistrement final, fait à la maison en raison du distanciel, ne dure que 21 secondes. Une confusion de la part des parents a eu lieu entre « raconter » et « résumer » l'histoire. Cependant, la chronologie de l'histoire est parfaitement respectée et elle ne commet aucune erreur de récit.

De plus, Siméon et William ne réutilisent respectivement que 4 et 5 mots. Leurs enregistrements sont assez courts et synthétiques. Il s'agit des deux élèves qui ne voulaient pas participer aux jeux de rôles avec les marottes lors de la séance 6 (cf.4.1). Ils hésitent donc beaucoup et ne se lancent pas dans le récit par peur de l'enregistrement.

Globalement, sur les 13 élèves ayant enregistré leur production finale, 9 réutilisent au moins la moitié du vocabulaire appris lors des séances spécifiques. Les mots simples tels que « le chauffage », « les pics/piquants » du hérisson, ou « avoir froid » sont présents dans tous les récits. Ceci prouve l'efficacité de la multimodalité dans l'apprentissage du vocabulaire mais aussi l'importance de dédier des séances au seul apprentissage du vocabulaire afin de mieux comprendre l'histoire, mieux retenir les mots et pouvoir les réinvestir. Concernant le vocabulaire le plus complexe, le mot « hospitalité », considéré comme difficile à retenir, comprendre et prononcer pour des élèves de moyenne section, est pourtant réutilisé par 8 élèves.

L'avantage de ces séances spécifiques est qu'elles ont permises aux élèves de bénéficier du même bagage lexical pour approfondir la compréhension de l'histoire, tout en travaillant de façon active et collaborative. Cela a permis de consolider la mémorisation de la trame narrative grâce à l'apprentissage par ordre chronologique. Tous les enfants ont respecté la chronologie et seuls 2 hésitent plus de 3 fois durant leur narration. L'hypothèse est donc validée.

4.3. Syntaxe : les jeux de mises en situations favorisent-ils l'acquisition des structures syntaxiques ?

La séquence élaborée comportait une séance spécifique à l'apprentissage des différents points syntaxiques de l'album. Cette séance correspond à la séance 6, et également la séance 7 qui devait opérer un rappel pour les élèves à besoin et un renforcement pour les autres, mais qui n'a pu avoir lieu en raison du distanciel.

Le but de la séance était d'effectuer des jeux de rôles pour intégrer les structures syntaxiques. Les élèves disposaient des marottes et une attention particulière était portée à deux

scènes principales : la scène où Casse-noisette vient frapper à la porte de Kipic et lui explique ce qui lui arrive, puis la scène où Kipic et Casse-noisette frappent à la porte de Touffu. Ces deux scènes sont construites de la même manière, mais un changement de pronom a lieu puisqu'on passe d'un singulier à un pluriel. Chaque élève devait choisir une marotte personnage et aller « toquer », en se présentant, en disant pourquoi il vient et en formulant une demande.

Pour confirmer ou non cette hypothèse, nous allons comparer les résultats des séances 6 et 8 pour les différents points syntaxiques suivants :

- Réutilisation des structures syntaxiques répétitives
- Formulation d'une interrogation avec inversion S/V
- Utilisation des pronoms
- Utilisation de la négation

4.3.1. Emploi des structures répétitives

Quatre structures répétitives majeures sont présentes dans l'album. Leur utilisation par les élèves est étudiée aux seins des tableaux 2 et 3 suivants. La comparaison a une nouvelle fois lieu entre la séance 6, lors des jeux de rôles, et la séance 8, lors de la narration finale. L'étude concerne chacune de ces 4 structures.

Tableau 2 : nombre de structures syntaxiques produites en séance 6

	« Toc toc toc. -Qui est là ? »	Accumulation des anaphores : *« c'est moi, ton voisin etc. »*	Explication du problème : *« mon chauffage ne marche plus »*	*« Rentre(z), à (2/3), nous nous tiendrons chaud »*
Gr1GP 1er passage	2	2	2	0
Gr1GP 2nd passage	2	2	1	1
Gr2MP 1er passage	1	1	2	2
Gr2MP 2nd passage	1	1	1	1
Gr3MP 1er passage	2	2	2	2
Gr3MP 2nd passage	2	1	2	2
Gr4PP 1er passage	2	1	2	0.5
Gr4PP 2nd passage	2	1	2	0.5

On constate que la structure principale *« Toc toc toc, qui est là ? »*, ainsi que l'explication du problème rencontré sont maitrisés par tous les groupes et sont au moins énoncés

une fois sur deux. L'accumulation des anaphores pose davantage de difficultés même si le groupe 1 la maitrise parfaitement lors des deux passages. Elle n'est que partiellement intégrée pour les groupes 2, 3 et 4. Enfin, la formule de politesse pour inviter à entrer n'est que très peu utilisée par les élèves de tous les groupe et elle ne contient souvient que le début de la phrase, à savoir *« entre, tu es le bienvenu »* (annexes 19 à 26).

Tableau 3 : production des structures syntaxiques en séance 8

	« Toc toc toc, -Qui est là ? »	Accumulation des anaphores : *« c'est moi, ton voisin… »*	Problème : *« mon chauffage ne marche plus »*	*« Rentre(z), à (2/3), nous nous tiendrons chaud »*
Zoé	2	Oui	Oui	Oui
Siméon	2	Oui	Oui	Oui
Alexandre	2	Oui	Oui	Oui
Sandro	2	Oui	Non	Oui
Gabriel	2	Oui	Non	Oui
Kélyne	2	Oui	Non	Oui
Charlotte	1	Oui	Oui (1x)	Oui
William	0	Non	Non	Non
Aloïse	2	Oui	Oui	Oui
Céleste	2	Oui	Oui	Oui
Tess	0	Non	Non	Non
Alicia	1	Oui	Non	Oui
Milo	2	Oui	Oui	Oui

Il ressort des résultats que 11 élèves sur 13 procèdent à une accumulation des anaphores lorsqu'ils se présentent, à savoir *« c'est moi, ton voisin »* ou *« c'est moi, Casse-noisette, ton voisin »* (annexes 27 à 39). Les 2 élèves n'ayant pas réutilisé cette structure n'utilisent pas de dialogue dans leur narration. De plus, 8 élèves sur 13 expliquent le problème rencontré par le personnage, à savoir que le chauffage de Casse-noisette ne marche pas, puis ceux de Kipic et Casse-noisette. 5 élèves n'expliquent pas que le chauffage ne marche plus, ils se présentent et demandent directement l'hospitalité. Enfin, 11 élèves sur 13 réutilisent la structure de politesse *« Rentre(z), à (2/3), nous nous tiendrons chaud »* pour inviter le personnage à venir dormir.

4.3.2. Phrase interrogative avec inversion

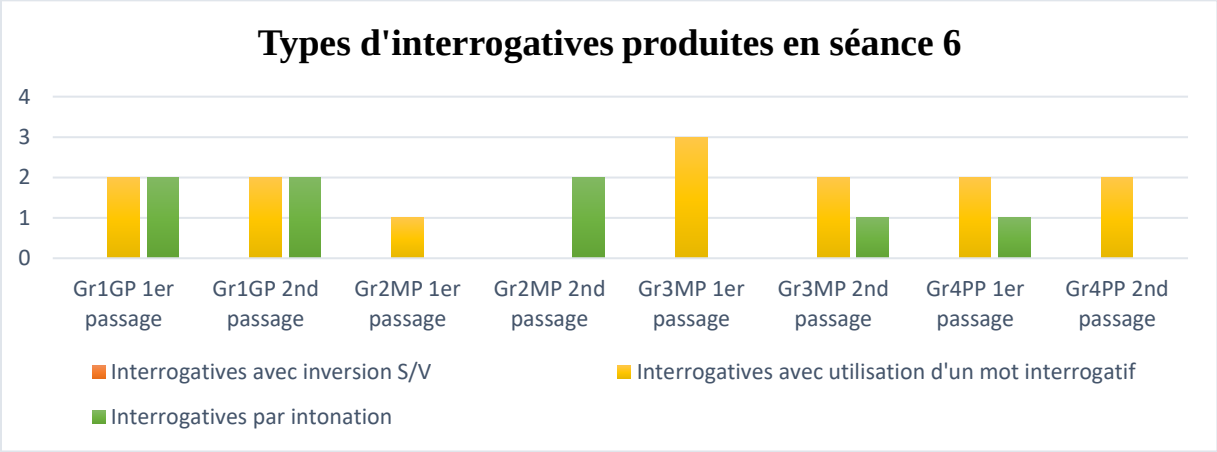
L'album comporte plusieurs types de phrases interrogatives :

- Avec utilisation de mots interrogatifs :
    - *Qui est là ?*

- *Comment allons-nous faire ?*

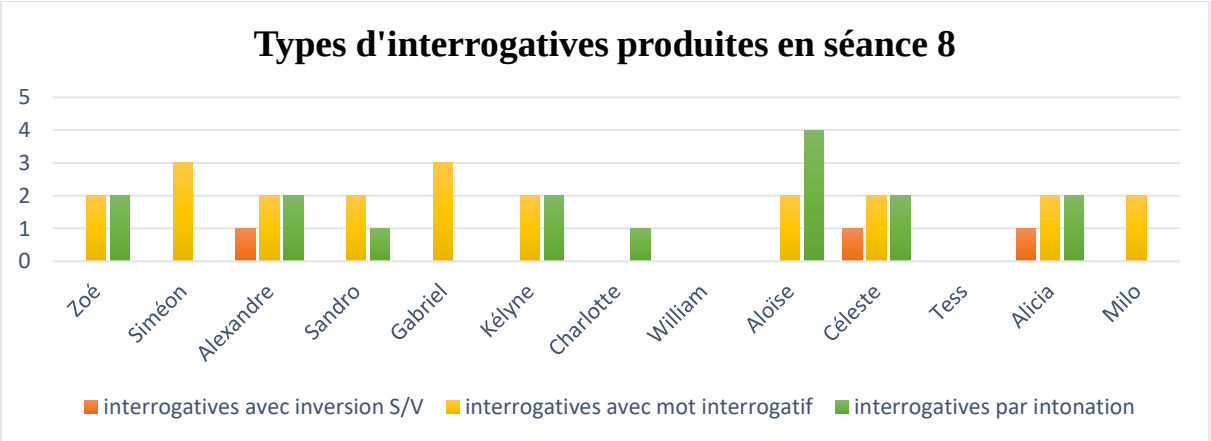
- Par intonation, sans modifier la phrase déclarative :
  - *Et si on allait chez Touffu, le lapin angora ?*
  - *Mais tu n'as pas froid ?*
- Avec inversion sujet/verbe :
  - *Pouvons-nous nous réchauffer chez toi ?*
  - *Comment allons-nous faire ?*

Pour confirmer ou non cette hypothèse, nous allons comparer les résultats des séances 6 (annexes 19 à 26) et 8 (annexes 27 à 39) quant aux différents types d'interrogatives produites par les élèves :



Le constat de la séance 6 lors des jeux de rôles est une omission quasi systématique des interrogatives, à l'exception de la structure répétitive « *Qui est là ?* » intervenant 2 fois dans chaque scène, et de l'interrogative par intonation *« Si on allait chez Touffu, le lapin angora ? »*.

Il n'y a aucune interrogative avec inversion du sujet et du verbe, quel que soit le groupe de parole, ce qui montre que ce type d'interrogative n'est pas inscrite dans le langage oral.



Les résultats démontrent qu'il y a toujours très peu de phrases interrogatives avec inversion produites. Cependant, une forte augmentation du nombre global d'interrogatives est remarquée. Les enfants formulent plus de phrases interrogatives, ce qui prouve qu'ils reformulent les interrogatives avec inversion telles que « *comment allons-nous faire ?* » ou « *pouvons—nous nous réchauffer chez toi ?* » par des interrogatives avec mots interrogatifs ou par des interrogatives par intonation. Les 3 élèves qui ont produit une interrogative avec inversion sont des élèves du groupe 4 et il s'agit de la phrase *« comment allons-nous faire ?* ».

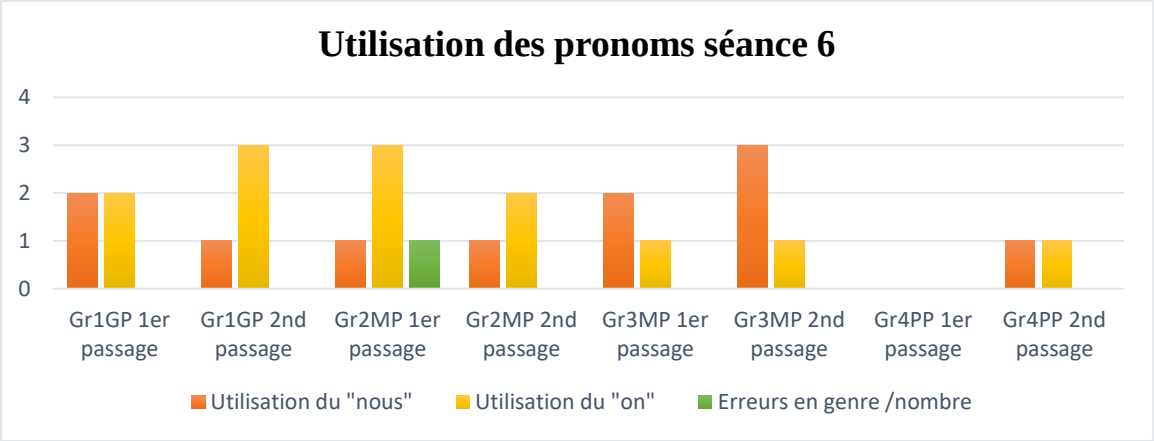
L'hypothèse est partiellement validée. Le développement des interrogatives chez les élèves est validé puisque tous en utilisent davantage dans leur narration. Cependant, seuls 3 élèves produisent une phrase interrogative avec inversion, ce qui ne représente même pas 1/3 des élèves. Dès lors, les jeux de rôles et les reprises de ma part n'ont pas été assez efficaces pour faire acquérir cette structure aux enfants, l'hypothèse n'est pas validée sur ce point.

4.3.3. Diversification des pronoms et utilisation du « nous »

L'album comporte une structure répétitive passant d'une structure au singulier *« C'est moi, ton voisin, casse-noisette l'écureuil ! Mon chauffage ne marche plus »* à une structure au pluriel *« C'est nous, Kipic et Casse-noisettes, tes voisins ! Nous avons froid »*. Un changement de pronom doit être opéré par les enfants dans leurs discours. De plus, l'album permet une entrée dans les codes de l'écrit avec l'utilisation du pronom « nous » au sein de plusieurs phrases. Une seule utilisation du « on » est présente dans « *Et si on allait chez Touffu, le lapin angora ?* ».

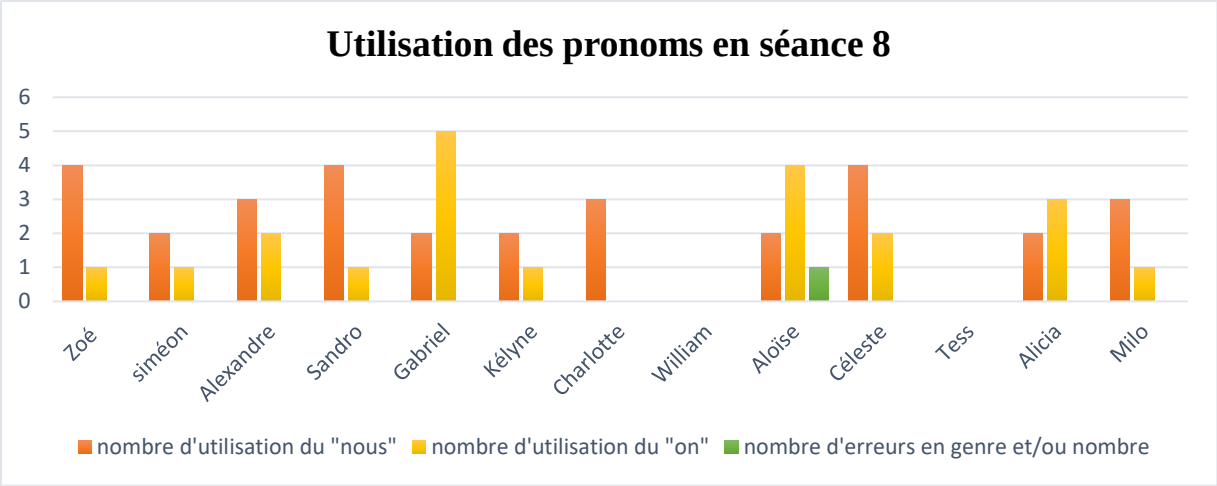
Pour confirmer ou non cette hypothèse, nous allons comparer les résultats des séances 6 (annexes 19 à 26) et 8 (annexes 27 à 39) concernant l'utilisation des différents pronoms par les élèves :

- Pronoms à la 1ère personne du pluriel (nous, nos, notre)
- Pronoms à la 3ème personne du singulier (on)
- Utilisation correcte des pronoms dans les énoncés (nombre d'erreurs en genre et en nombre)



Au total, on comptabilise 11 utilisations du pronom « nous » et 13 utilisations du pronom « on » lors de la séance 6, ce qui représente un faible écart entre l'utilisation de ces deux types de pronoms. Tous les groupes utilisent au moins une fois le pronom « nous ». Cependant, les groupes 1, 2 et 4 utilisent davantage le pronom « on », et le groupe 3 se démarque en utilisant 2.5 fois plus le pronom « nous » que le « on ».

Globalement, même si le pronom « on » est plus utilisé par les enfants puisqu'il correspond davantage aux codes du langage oral, le pronom « nous » commence à être mémorisé et employé par les élèves. De plus, il n'y a que 2 erreurs dans l'accord des pronoms, ce qui est très peu et montre que les élèves n'ont pas de difficultés dans l'emploi des pronoms. Dans le groupe 2, Aloïse énonce *« c'est moi, tes voisins »* au lieu de *« c'est nous, tes voisins »*. Et dans le groupe 4, Gabriel énonce *« mais entre, vous êtes les bienvenus »* au lieu de *« entrez »*.



Les résultats démontrent que 8 enfants sur 13 utilisent davantage le « nous » que le « on », et seulement 3 enfants utilisent plus le « on » que le « nous ». On note aussi que 2 enfants n'utilisent ni l'un, ni l'autre puisque leur narration ne comporte pas de dialogue.

Il n'existe qu'une seule erreur dans l'utilisation des pronoms, produite par Aloïse qui avait déjà des difficultés en séance 6. Elle énonce *« C'est moi ton voisin Casse-noisette et Kipic »* à la place du pluriel *« C'est nous, tes voisins, Casse-noisette et Kipic »*.

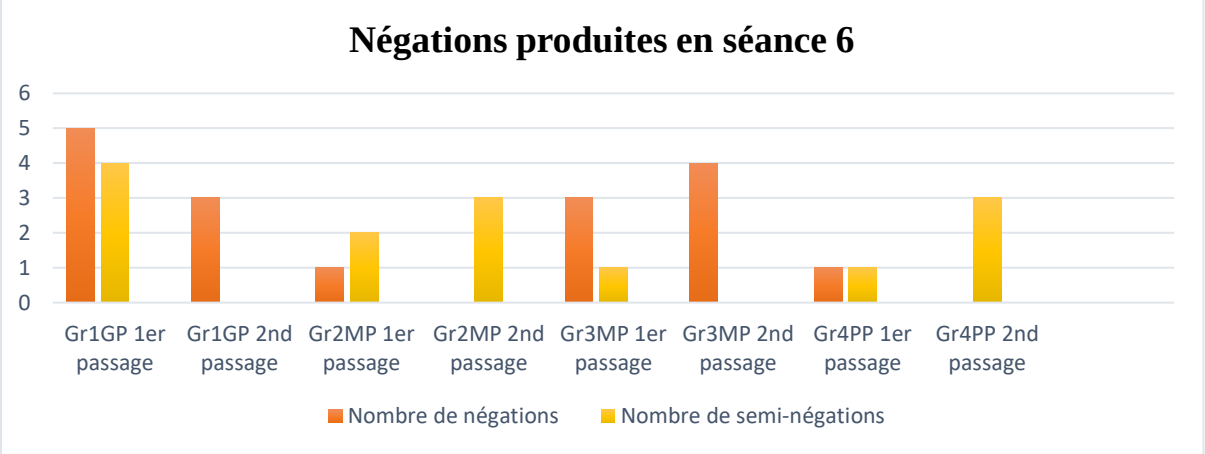
Globalement, l'utilisation des pronoms est maitrisée par les élèves et le pronom « nous », qui ne correspond pas au langage oral est réutilisé par les enfants, ce qui valide l'hypothèse selon laquelle les jeux de rôle permettent l'acquisition des pronoms.

4.3.4. Utilisation de la négation

La négation est propre aux codes de l'écrit. Elle est très peu utilisée dans le langage oral, que ce soit pour les enfants comme pour les adultes. Il ne s'agit que de semi-négation avec une omission systématique du « ne ». Pourtant, l'album travaillé comporte 8 phrases négatives :

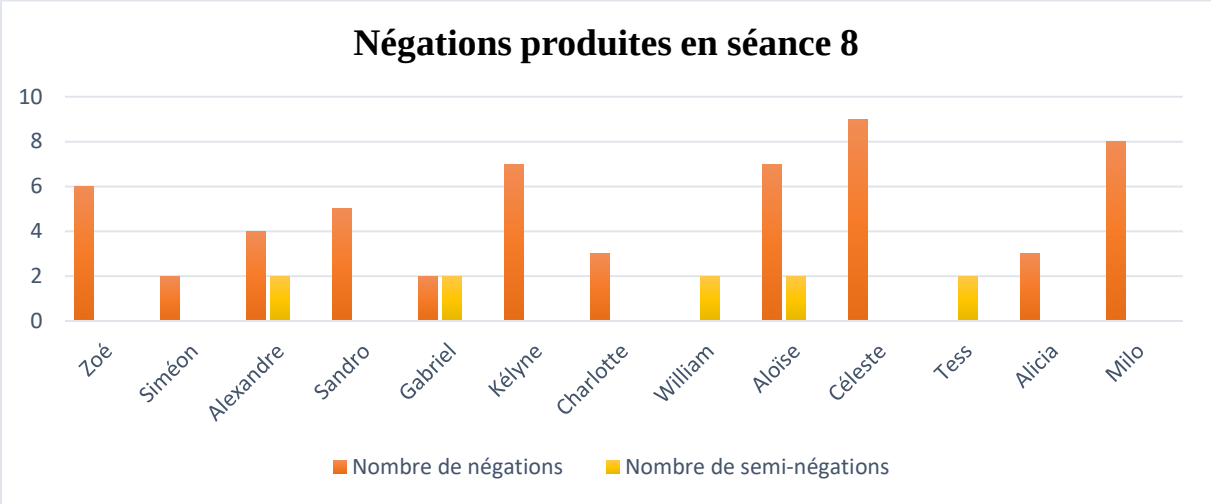
- *« Le chauffage ne marche plus chez Kipic »*
- *« Le dépanneur ne pourra pas venir avant demain matin »*
- *« Mon chauffage ne marche plus »*
- *« Hélas, mon pauvre ami, moi aussi je n'ai pas de chauffage »*
- *« Notre chauffage ne marche plus »*
- *« Hélas, mes pauvres amis, moi, je n'ai pas de chauffage »*
- *« Mais tu n'as pas froid ? »*
- *« Je ne sentirai pas les piquants de Kipic »*

Pour valider ou non l'hypothèse selon laquelle les jeux de rôles à l'aide des marottes favorisent l'acquisition des négations, nous allons comparer les résultats des séances 6 (annexes 19 à 26) et 8 (annexes 27 à 39) en calculant le nombre de négations et de semi-négations produites par les élèves.



Les groupes 1 et 3 utilisent davantage de négations (complètes) que de semi-négations. Dans le groupe 1, ils produisent en moyenne 4 négations contre 2 semi-négations, et dans le groupe 3 ils en produisent en moyenne 3.5 contre 0.5 semi-négations. Ils ont commencé à comprendre le fonctionnement de la négation et ils ont mémorisé les phrases négatives présentes dans l'histoire.

Les groupes 2 et 4 ont plus de difficultés à produire des négations complètes. La formation de phrase négative n'est donc pas totalement acquise et est très marquée par les codes de l'oral.



Globalement, les négatives sont produites par la majorité des élèves. D'ailleurs, 8 élèves sur 13 ne produisent que ce type de négation, contre 2 élèves qui ne produisent que des semi-négations. Et lorsque les élèves utilisent les deux types de négations, la négation est plus utilisée que la semi-négation.

De plus, le score de phrases négatives produites est élevé, il y en a 66 en tout, réparties sur 13 enregistrements. Pourtant l'écart de production est élevé puisque sur les 13 élèves, 7 produisent au moins la moitié des phrases négatives issues de l'album, soit 4 phrases négatives ou plus. Seuls 3 élèves produisent 2 phrases négatives ou moins dans leur narration, et ces phrases sont principalement des semi-négations avec l'omission systématique de l'adverbe « ne ».

Dès lors, les jeux de rôles avec l'aide des marottes favorisent l'acquisition des négations avec utilisation des adverbes « ne » et « pas », l'hypothèse est ici validée.

4.4. La narration : les multiples demandes de rappel de l'histoire permettent-ils l'émergence d'un récit de plus en plus fluide et construit ?

« Un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue » (Brigaudiot, 2000, p.125). De plus, « L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, ou de fiction). Ces situations d'évocations entrainent les élèves à mobilier le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entrainer à s'exprimer de manière de plus en plus explicite » (Brigaudiot, 2015).

Lors de cette séquence sur l'album « A trois on a moins froid », les enfants devaient raconter l'histoire en entier lors de la séance 3 consacrée à l'apprentissage du vocabulaire. Ce travail se poursuivait lors de chaque début de séance. Ces rappels permettaient de réactiver leurs connaissances sur l'histoire et le travail effectué dessus (le vocabulaire et les inférences notamment), mais aussi pour qu'ils s'entrainent régulièrement à raconter. En effet, plus on demande aux enfants de raconter, et plus les récits seront construits avec un lexique adapté et de qualité, et une syntaxe de plus en plus complexe (Cèbe et Goigoux, 2018).

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons comparé les productions concernant le rappel de récit des enfants de la séance 3, avec les productions de la séance 8, qui constitue la narration finale de l'histoire. Cette comparaison permettra de mettre en exergue les progressions opérées du fait de rappel de récit réguliers. Plusieurs critères sont pris en compte dans l'évaluation de la narration par les élèves :

- Les types de phrases produites : subordonnée de temps, de condition, relative, propositions coordonnées
- L'utilisation de connecteurs : *« mais », « soudain », « ainsi »*
- L'utilisation de verbe de parole : *« dit », « crie », « demande », « répond »*

L'extrait ci-dessous, issus de la séance 3, vient illustrer le type de rappel produit par les élèves :

Extrait séance 3 Gr4PP :

E1 : En fait, le chauffage il est cassé

PE : De qui ?

E1 : De l'écureuil et euh de Kipic

E2 : Et casse-noisette

PE : Il fait quoi Casse-noisette ?

E1 : Il va chez le hérisson

E2 : Et après il se colle

E1 : Et après il est piqué l'écureuil

Lors de la séance 3 (annexes 11 à 14), rares sont les élèves capables de raconter l'histoire seul. On constate plutôt une narration par un élève, puis le relai est pris par un autre qui raconte la suite, puis encore un autre jusqu'à la fin de l'histoire. Il n'y a aucun récit fait par un seul élève. J'ai donc utilisé les préconisations d'Eduscol (2016) et essayé de relancer la narration avec des connecteurs et embrayeurs qui se prêtent à l'album tels que *« mais », « un jour », « soudain », « alors », « puis », « ainsi »* pour les faire rebondir et qu'ils comprennent que ces connecteurs doivent être utilisés lorsqu'on raconte une histoire.

Tableau 4 : analyse des narrations séance 8

	Zoé	Siméon	Alexandre	Sandro	Gabriel	Kélyne	Charlotte	William	Aloïse	Céleste	Tess	Alicia	Milo
Connecteurs	6		7	1	2	5	4	3	5	8	2	6	5
Phrases coordonnées	1	1	3	1	3	2	2	3	1	2		2	1
Proposition sub de temps	4		1		5	5	2	2	4	1		4	2
Proposition sub de condition	1	1	1	1		1			1	1		1	1
Sub relative	1				1	1	1	1	1				
Vb parole	5		4		1	8	1	1	5	4		1	2

On constate que les élèves ont organisé les informations qu'ils connaissaient et planifié leur discours. De nombreux connecteurs viennent ponctuer et segmenter les différents évènements de leur narration. Il s'agit principalement de *« alors », « et »*, et *« soudain »* (annexes 27 à 39). L'utilisation de connecteurs et embrayeurs de ma part et les multiples lectures de l'album ont permis aux élèves de se les approprier et les réutiliser.

On peut également relever des phrases coordonnées dans 12 narrations, avec l'utilisation de la conjonction de coordination *« et »* ou « mais » comme *« le chauffage ne marche plus et il fait très froid », « Tes piquants rentrent dans ma peau et ça me fait très mal », « Tous les 3 se*

blottissent et passent une bonne nuit bien douillette », « j'ai froid, mais quand tu es près de moi tu me fais mal ».

De plus, les narrations comportent des subordonnées de temps introduites par « quand » comme *« quand tu es près de moi tu me fais mal »*. Et de subordonnées de conditions introduites par « si » prenant la forme d'une interrogation indirecte. Cette dernière correspond à la structure *« Et si on allait chez Touffu, le lapin angora ? »* analysée en 4.3.2. En revanche, il y a peu de propositions subordonnées relatives produites. Seuls 6 élèves sur 13 en produisent dans leur narration et il n'y en a qu'une seule, correspondant à *« Casse-noisette lui explique que quand il se met à côté de lui ça lui fait mal ses pics »*.

Enfin, 10 élèves ont été capable de reprendre les verbes de parole pour introduire les propos des personnages. Leur narration comporte des phrases du type : *« Casse-noisette s'écrie », « Kipic dit », « une voix répond », « Touffu demande »*. Ces verbes sont d'ailleurs au passé simple dans certaines narrations. Les élèves distinguent ainsi les dialogues des personnages et la narration de l'histoire. Ainsi, ces enfants racontent l'histoire « comme dans un livre » et ont atteint un degré supérieur dans la narration.

5. Discussion et conclusion

L'oral est un domaine nécessitant un apprentissage long et parfois laborieux pour les enfants. La séquence élaborée a permis de lever tous les obstacles potentiels à la compréhension et la narration d'une histoire lue en classe. Elle a permis d'intégrer tous les élèves grâce à l'utilisation des marottes pour contourner la timidité de certains, et le travail spécifique sur le vocabulaire de l'album a favorisé la compréhension de l'histoire et du schéma narratif.

Tout cela a permis de répondre à la question : **la création d'un théâtre de marottes en classe de moyenne section est-elle véritablement un outil efficace pour aider les élèves à développer leurs compétences syntaxiques et narratives ?**

La séquence a permis de travailler en premier lieu sur la compréhension de l'histoire et sa chronologie en mémorisant le vocabulaire nécessaire, dans le bon ordre. Ce travail a été d'autant plus bénéfique qu'il a été fait à travers *l'embodied cognition*, impliquant la gestuelle des élèves et l'appropriation des mots par le corps. Evidemment, le travail effectué trouve sa limite en ce qui concerne les mots les plus compliqués à prononcer et peu habituel dans le langage quotidien des élèves tel que « hospitalité ». De ce fait, effectuer ces séances en préalable de la première

lecture aurait permis de lever les obstacles de vocabulaire pour tous en amont et de démarrer l'album avec le même bagage de vocabulaire.

L'utilisation des marottes pour s'approprier le dialogue et le schéma narratif a également été positif puisqu'elle a permis à tous les élèves de pouvoir participer et produire des énoncés, contrairement aux séances de parole en groupe classe ou en groupes non-homogènes. Même s'ils ne se souvenaient pas toujours du dialogue, notamment pour le groupe des petits parleurs, tous les élèves essayaient de continuer le dialogue après relances ou aides de ma part et de la part des camarades du groupe de parole. Dans chaque groupe, les prises de paroles des enfants sont égales voire très supérieures aux miennes, surtout dans le groupe des grands-parleurs qui parlent presque deux fois plus que moi.

Cependant, le travail sur les structures syntaxiques répétitives aurait pu être davantage consolidé après la séance 6, notamment en séance 7 comme initialement prévu. Cette séance n'a pu avoir lieu puisque j'ai été absente en raison du covid et elle n'a finalement fait l'objet que d'un rappel d'histoire à la maison, avec l'aide des marottes. Si cette séance avait pu avoir lieu dans les conditions prévues dans la trame de séquence, les structures répétitives auraient été révisées et elles auraient été davantage mémorisées par tous les élèves, ce qui aurait engendré des productions finales plus riches au niveau syntaxique.

Cette critique est à nuancer car même si les structures répétitives ne sont pas toutes présentes dans les narrations finales, de nombreux points syntaxiques travaillés lors des séances ont été mémorisés et réinvestis par les élèves. Les phrases négatives et l'utilisation du pronom « nous » sont réutilisées et maitrisées par les élèves. De plus, lorsque ces structures spécifiques ne sont pas reprises, les énoncés sont néanmoins corrects vis-à-vis des normes du langage oral.

Enfin, les différentes relances de ma part tout au long de la séquence, ponctuées de connecteurs et embrayeurs, ont permis aux enfants de se les approprier et de produire des narrations finales fluides et organisées.

Ainsi, fournir aux élèves des modèles et leur faire des feedbacks immédiats lors des situations de langage sont donc très importants pour le développement syntaxique et narratif des enfants. L'enseignant doit avoir conscience de cela s'il veut amener les élèves à des niveaux supérieurs.

En conclusion, l'acquisition de la syntaxe est un processus plus complexe et long qu'il n'y paraît. Une planification de séquences spécifiques à cet enseignement doit être mise en place par l'enseignant dès la maternelle, en étant vigilant sur le rôle que l'enseignant joue dans ce

processus. Lors de ces séances, il doit être capable de s'ériger en modèle linguistique pour les élèves, tout en prenant en compte les spécificités et difficultés de chaque élève pour lui fournir un modèle adapté. Par cette rigueur, les inégalités entre élèves se verront réduites et l'entrée dans l'écrit en cycle 2 sera facilitée et ne marquera pas davantage les inégalités entre les élèves.

Bibliographie

- Bassano, D., Bonnet, P., & Labrell, F. (2020). *Évaluer les débuts du langage avec le DLPF*. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant.
- Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Education
- Brigaudiot M. *(2015). Langage et école maternelle*. Paris : Hatier
- Canut, E., Tiphanie, B., & Bocéréan, C. (2013). Des interactions " éducatives " pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. In *Vygotski et l'école*. Repéré à : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01250046
- Canut, E. (2009). La syntaxe : Un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que. In textes réunis par E. C. et M. Vertalier (Éd.), *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : Réflexions théoriques et pratiques de terrain : Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin* (p. 71-128). Paris : L'Harmattan. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00523583
- Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *SHS Web of Conferences*, *8*, 1437-1452. Repéré à : https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801092
- Canut, E., & Vertalier, M. (2014). *Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition.* Paris : L'Harmattan.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter La chasse au caribou*. Paris : Retz
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ?. Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle.*

- Lentin, F. (1971). Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans. *Études de linguistique appliquée*, *4*, 7-52.
- Lentin, L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue Française*, *27*, 14-23.
- Ministère de l'éducation nationale, *Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015* http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'éducation nationale (2015). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Ressources pour la classe. Activités ritualisées.* Repéré sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2016). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II. 1 – Lien oral-écrit. Lexique et syntaxe.* Repéré sur : 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, (2019). *Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019.* Repéré à : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm
- Ministère de l'éducation nationale, *Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°31 du 30 juillet 2020 :* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf
- Oakhill, J., Berenhaus, M. et Rusted, J. (2014). When kids act out: a comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. In Journal of research in reading, vol. 00, 1-13.
- Péroz, P. (2013). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle? *Les enjeux de l'oral dans nos classes*.
- Plane S. (2015). *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* Les cahiers pédagogiques. Consulté à l'adresse : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne le 23/11/18
- Sauvage, J. (2005). L'oral à l'école maternelle. Paris : L'Harmattan
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.T., Lequette, C. & Pouget, G. (2011). « "Parler bambin" un programme de prévention du développement précoce du langage », *A.N.A.E*, 112-113: Mai-Juin, pp. 238-245
  Repéré sur : http://www.cognisciences.com/IMG/001_008_ANAE_112_Zorman_B.pdf

Annexes

ANNEXE 1: GRAMMAIRE - POURCENTAGE D'ENFANTS COMBINANT DES MOTS 1

ANNEXE 2 : GRAMMAIRE - SCORE « STRUCTURES COMPLEXES » : MOYENNE ET VARIATION (SCORE BRUT, MAX = 32 ITEMS) 1

ANNEXE 3 : GRAMMAIRE - SCORE « PHRASES COMPLEXES » : MOYENNE ET VARIATION (SCORE BRUT, MAX = 17 ITEMS) 2

ANNEXE 4 : EVOLUTION CHEZ LES ENFANTS DU NOMBRE DE COMPLEXITES (REGROUPEES EN CATEGORIES) SELON LE GROUPE D'AGE (MOYENNES ET ECARTS-TYPES) 2

ANNEXE 5 : NOMBRE MOYEN DE CHACUNE DES COMPLEXITES SYNTAXIQUES PAR GROUPE D'AGE 3

ANNEXE 6 : COMPLEXITES SYNTAXIQUES PRODUITES PAR LES ADULTES ET LES ENFANTS 3

ANNEXE 7 : CONSTRUCTIONS COMPLEXES DANS LES ENONCES DES ENFANTS EN FONCTION DE L'AGE ET DU TYPE DE DISCOURS 4

ANNEXE 8 : REPARTITION DES CATEGORIES SYNTAXIQUES CHEZ LES ENFANTS EN FONCTION DE L'AGE ET DU TYPE DE DISCOURS 4

ANNEXE 9 : EVOLUTION DANS LES CONVERSATIONS DU NOMBRE DE COMPLEXITES (REGROUPEES EN CATEGORIES) SELON LE GROUPE D'AGE 5

ANNEXE 10 : GRILLE DE PRE-EVALUATION 5

ANNEXE 11 : EXTRAIT SEANCE 3 GR1GP RAPPEL D'HISTOIRE 6

ANNEXE 12 : EXTRAIT SEANCE 3 GR2MP RAPPEL D'HISTOIRE 6

ANNEXE 13 : EXTRAIT SEANCE 3 GR3MP RAPPEL D'HISTOIRE 7

ANNEXE 14 : EXTRAIT SEANCE 3 GR4PP RAPPEL D'HISTOIRE 8

ANNEXE 15 : EXTRAIT SEANCE 4 GR1GP RAPPEL DE VOCABULAIRE 8

ANNEXE 16 : EXTRAIT SEANCE 4 GR2MP RAPPEL DE VOCABULAIRE 10

ANNEXE 17 : EXTRAIT SEANCE 4 GR3MP RAPPEL DE VOCABULAIRE 12

ANNEXE 18 : EXTRAIT SEANCE 4 GR4PP RAPPEL DE VOCABULAIRE 14

ANNEXE 19 : EXTRAIT SEANCE 6 GR1GP 1ER PASSAGE 16

ANNEXE 20 : EXTRAIT SEANCE 6 GR1GP 2ND PASSAGE 17

ANNEXE 21 : EXTRAIT SEANCE 6 GR2MP 1ER PASSAGE 19

ANNEXE 22 : EXTRAIT SEANCE 6 GR2MP 2ND PASSAGE 20

ANNEXE 23 : EXTRAIT SEANCE 6 GR3MP 1ER PASSAGE 20

ANNEXE 24 : EXTRAIT SEANCE 6 GR3MP 2ND PASSAGE 22

ANNEXE 25 : EXTRAIT SEANCE 6 GR4PP 1ER PASSAGE 23

ANNEXE 26 : EXTRAIT SEANCE 6 GR4PP 2ND PASSAGE 24

ANNEXE 27 : NARRATION SEANCE 8 CHARLOTTE 25

ANNEXE 28 : NARRATION WILLIAM SEANCE 8 26

ANNEXE 29 : NARRATION TESS SEANCE 8 26

ANNEXE 30 : NARRATION SIMEON SEANCE 8 26

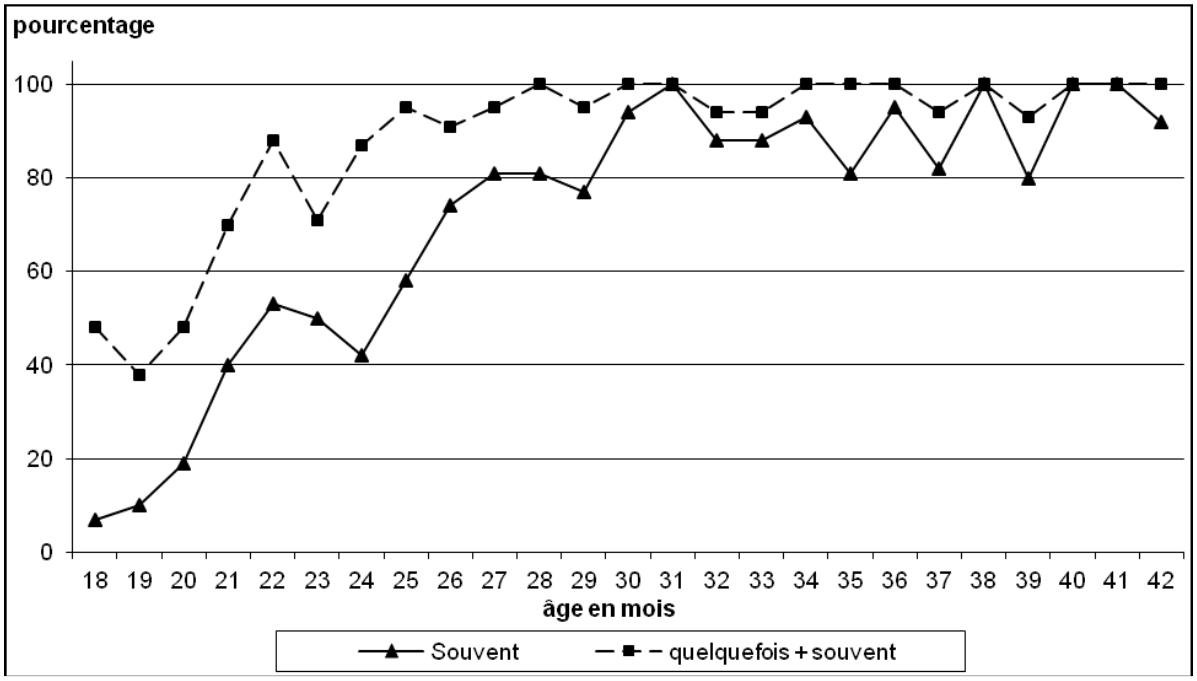
ANNEXE 31 : NARRATION GABRIEL SEANCE 8 26

ANNEXE 32 : NARRATION SANDRO SEANCE 8 27

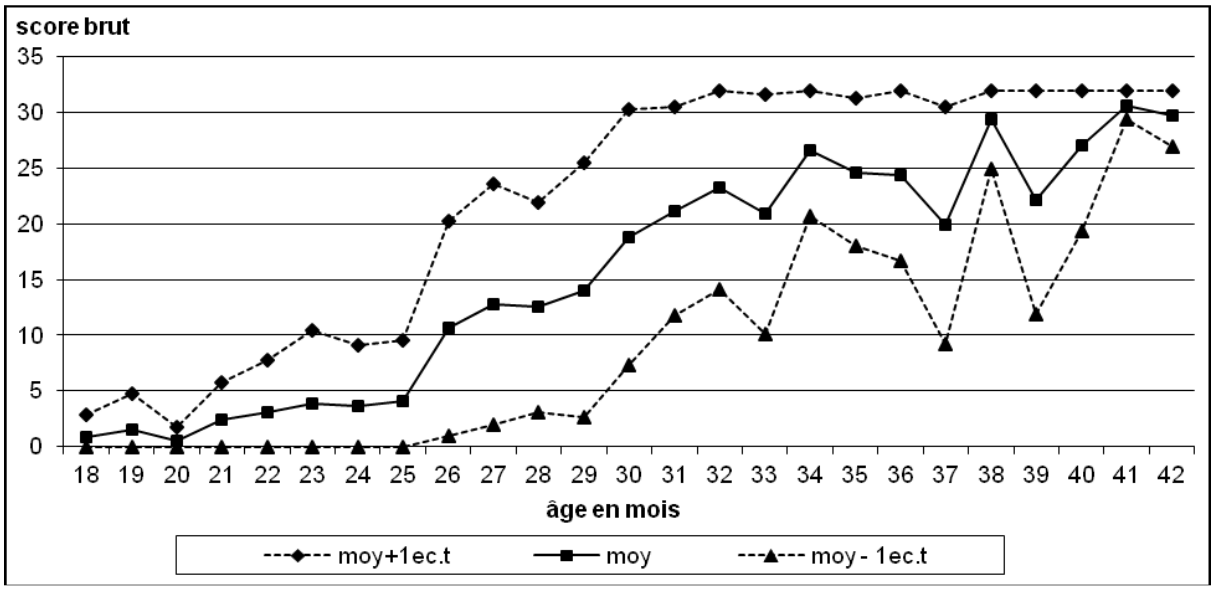
ANNEXE 33 : NARRATION KELYNE SEANCE 8 27

ANNEXE 34 : NARRATION ZOE SEANCE 8 28
ANNEXE 35 : NARRATION ALOÏSE SEANCE 8 29
ANNEXE 36 : NARRATION ALEXANDRE SEANCE 8 30
ANNEXE 37 : NARRATION CELESTE SEANCE 8 30
ANNEXE 38 : NARRATION ALICIA SEANCE 8 31
ANNEXE 39 : NARRATION MILO SEANCE 8 32

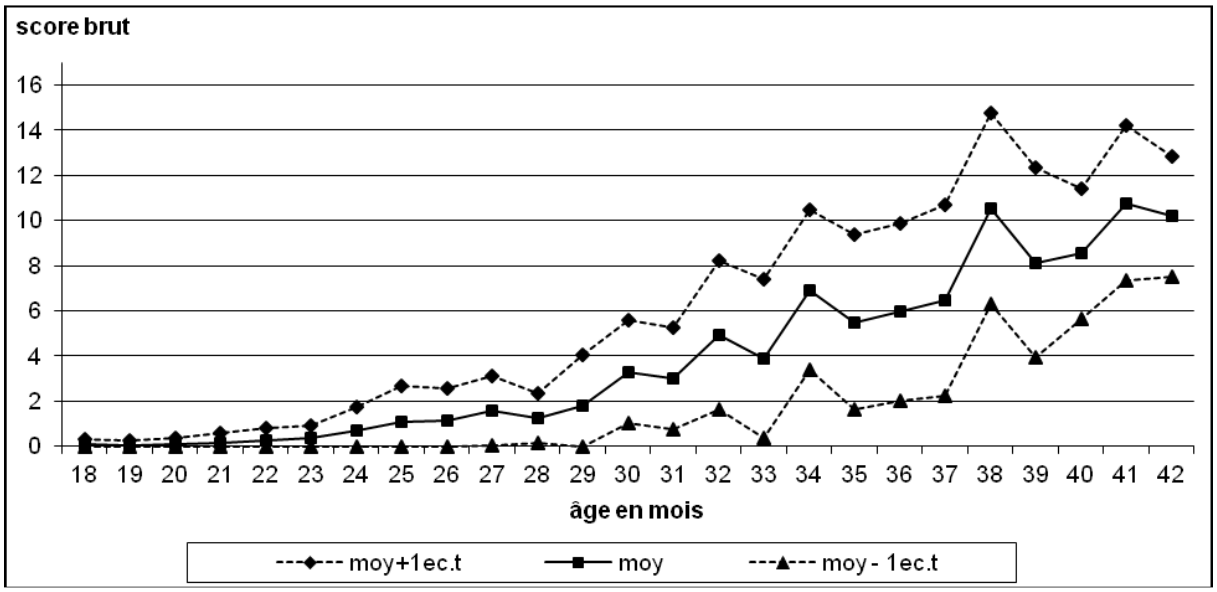
Annexe 1: Grammaire - Pourcentage d'enfants combinant des mots



Annexe 2 : Grammaire - Score « Structures complexes » : moyenne et variation (score brut, max = 32 items)



Annexe 3 : Grammaire - Score « Phrases complexes » : moyenne et variation (score brut, max = 17 items)



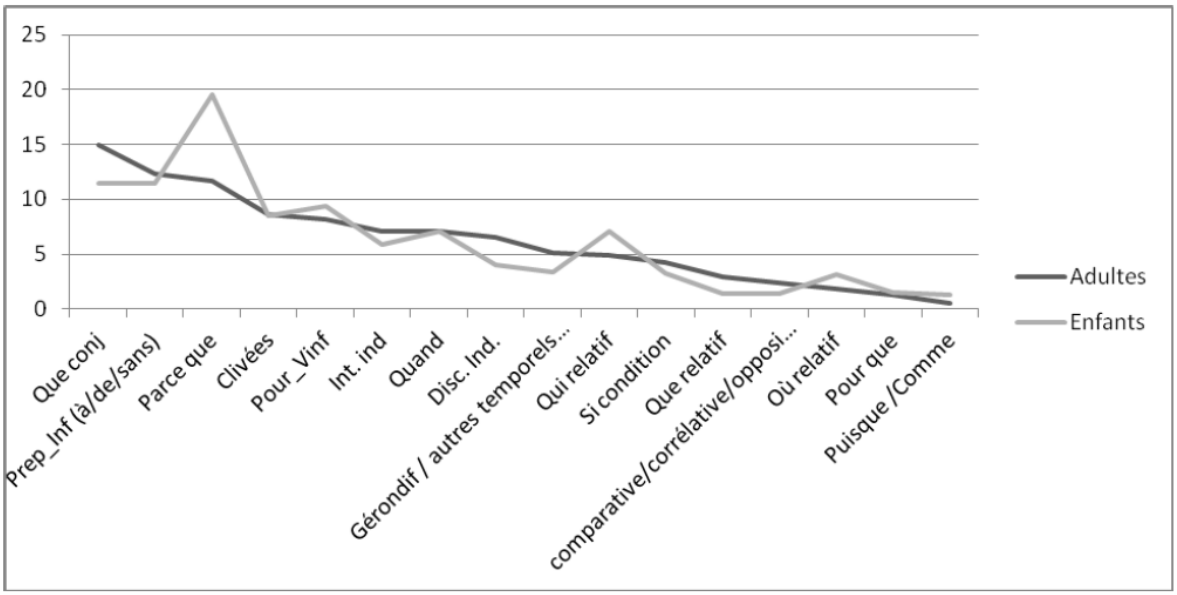
Annexe 4 : Evolution chez les enfants du nombre de complexités (regroupées en catégories) selon le groupe d'âge (moyennes et écarts-types)

Groupe d'âge		Complétives	Circonstancielles	Relatives	Autres	Clivées
2 ans	Moyenne	1,42	2,33	0,58	0	0,25
	N	24	24	24	24	24
	Ecart-type	2,62	2,26	0,97	0	0,44
3 ans	Moyenne	1,71	2,29	0,63	0,10	0,54
	N	59	59	59	59	59
	Ecart-type	2,88	3,55	1,3	,3	1,15
4 ans	Moyenne	2,58	3,92	0,68	0,12	0,74
	N	65	65	65	65	65
	Ecart-type	3,04	3,79	1,03	,54	1,3
5 ans	Moyenne	4,93	6,38	1,96	0,21	1,14
	N	58	58	58	58	58
	Ecart-type	3,98	5,14	2,24	0,49	2,09

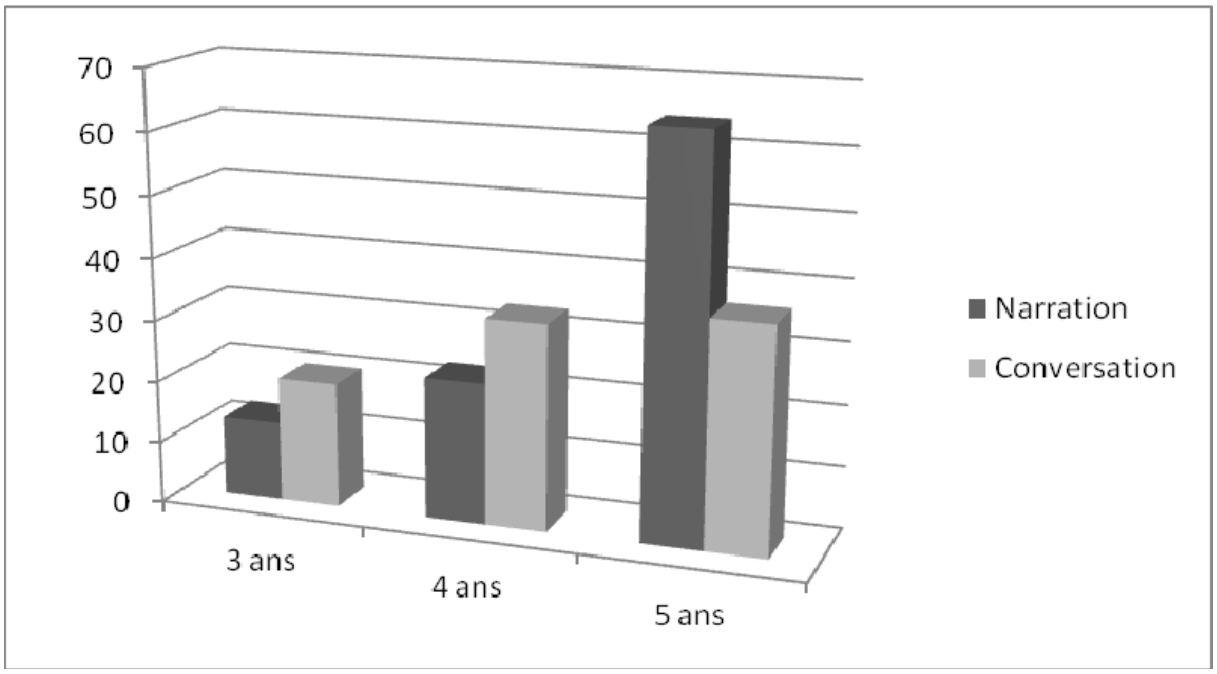
Annexe 5 : Nombre moyen de chacune des complexités syntaxiques par groupe d'âge

	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans
Que conj/ disc. ind. / int. ind	1,79	3,01	5,92	10,66
Parce que	1,12	3,46	7,14	7,87
Prep_Inf (à/de/sans)	0,11	2,62	3,46	5,3
Pour_Vinf	1,23	1,84	2,06	4,3
Clivées	0,33	1,79	2,68	3,68
Quand	0,56	1,28	1,62	3,63
Qui relatif	0,78	1,67	1,45	3,24
Où relatif	0	0,28	0,22	2,62
Gérondif / autres temporels (pendant que, dès que…)	0	0,22	1,12	2,01
Si condition	0,11	0,33	1,28	1,51
Puisque /Comme	0	0,06	0,5	0,73
comparative/corrélative/opposition	0	0,34	0,45	0,67
Pour que	0,11	0,33	0,5	0,61
Que relatif	0	0,11	0,78	0,5

Annexe 6 : Complexités syntaxiques produites par les adultes et les enfants



Annexe 7 : Constructions complexes dans les énoncés des enfants en fonction de l'âge et du type de discours



Annexe 8 : Répartition des catégories syntaxiques chez les enfants en fonction de l'âge et du type de discours

Catégories / groupe d'âge	3 ans		4 ans		5 ans	
	Narration	Conversation	Narration	Conversation	Narration	Conversation
Circonstancielles	4,56	9,44	11,27	16,13	26,52	16,87
Complétives	5,71	5,59	8,99	9,62	24,68	10,36
Relatives	2	2,11	1,85	2,84	10,7	3,57
Clivées	0,29	2,75	0,71	3,94	1,57	5,04
Autres	0,29	0,37	0	0,73	0,86	0,55

Annexe 9 : Evolution dans les conversations du nombre de complexités (regroupées en catégories) selon le groupe d'âge

Groupe d'âge		Circonstancielles	Complétives	Relatives	Clivées	Autres
3 ans	Moyenne	0,38	0,22	0,08	0,11	0,01
	N	25	25	25	25	25
	Ecart-type	0,42	0,37	0,15	0,14	0,03
4 ans	Moyenne	0,62	0,37	0,11	0,15	0,03
	N	26	26	26	26	26
	Ecart-type	0,36	0,32	0,10	0,15	0,07
5 ans	Moyenne	0,70	0,43	0,15	0,21	0,02
	N	24	24	24	24	24
	Ecart-type	0,59	0,35	0,21	0,26	0,049

Annexe 7 : Grille de pré-évaluation

Nom de l'enfant : ..... Date de naissance : ..... Date de l'observation 1 : .....
Date de l'observation 2 : .....

Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe				
Prononciation correcte				
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms				
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées				
Emploi de temps variés				
Conversation proche de celle d'avec un adulte				

Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé				
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe				
Utilise le « je »				
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)				
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)				
Emploi plusieurs temps : présent - passé				

Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle				
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé				
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)				
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a prendu")				

Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

Une étape est validée si 4 items sur 6 sont attestés. Commencer par l'étape qui correspond au niveau de l'enfant TPS/PS/MS/GS. Si cette étape est validée, remplir l'étape suivante (jusqu'à arriver à l'étape 4 ou une étape non validée). Si cette étape n'est pas validée, renseigner l'étape précédente (jusqu'à l'étape 1 ou une étape validée).

2018- Elisabeth Latapie, Christine Lequette, Solange Rossato, Isabelle Rousset

Annexe 11 : extrait séance 3 Gr1GP rappel d'histoire

E1 : L'hérisson il avait froid euh l'écureuil il est venu mais lui son chauffage il était cassé alors il s'était mis en boule tous les deux mais...

E2 : Après il a mal le hérisson

PE : Le hérisson ?

E2 : Nan l'écureuil, il a mal. Parce que en fait dès qu'il est proche il lui fait mal et dès qu'il est plus près de lui bah il a froid.

PE : Ah bon, il a froid quand il est près ?

E3 : Non

PE : Ses pics lui font mal quand…

E4 : Quand il est près de lui

PE : Et il a froid quand il est…

E2 : Quand il est loin

PE : Loin de lui, oui.

Annexe 12 : extrait séance 3 Gr2MP rappel d'histoire

E1 : Ben en fait le chauffage de Tipic il marche pas et il peut pas venir le dépanneur

PE : Kipic. Pourquoi ?

E1 : Parce que il fait nuit

E2 : Oui, et du coup ?

E3 : Il peut pas

E4 : Ben il a froid

E1 : Casse noisette il vient toquer le hérisson

PE : Toquer chez le hérisson. Et ?

E1 : Il lui demande si il avait un chauffage

PE : Oui et ?

[…]

PE : Il lui demande s'il peut venir…

E1 : Se réchauffer

PE : Oui ! Et il lui dit oui ou non ?

E2 : Il dit non

PE : Ah ?

E4 : Il dit oui !

E3 : Il dit oui et après il lui dit que lui aussi il a pas de chauffage

PE : Mais ?

E : Kipic a pas de chauffage non plus !

PE : Eh oui. Mais du coup ils ont…

E : Froid !

PE : Et ensuite ?

[….]

PE : Ils vont dans le lit de Kipic mais il y a quoi ?

E1 : Kipic il fait mal à casse-noisette

E2 : Parce que il a des pics

PE : Oui, à cause de ses pics. Autre chose ?

[…]

Annexe 13 : extrait séance 3 Gr3MP rappel d'histoire

PE : Est-ce que quelqu'un peut essayer de raconter l'histoire ?

[…]

PE : Est-ce que quelqu'un se souvient de quelque chose ?

E1 : Non

PE : Pas du tout ?

E1, E2 : Non

E3 : Se blottir… ils se blottissent

PE : Ah, pourquoi ils se blottissent ?

E3 : Parce que le chauffage il marche plus

PE : Et du coup ?

E3 : Ils ont froid. … Et du coup ils vont se blottir

E4 : Et le dépanneur il peut pas venir

E5 : Le dépanneur il peut pas venir

PE : Vous vous souvenez pourquoi il ne peut pas venir ?

E6 : Parce que, en fait, il peut pas réparer

PE : Ah bon ?

E3 : Nan, parce qu'il fait nuit !

PE : Et donc ?

E2 : Ben il voit plus rien

E3 : Il fait nuit noire

PE : Et donc, qui on voit en premier dans l'histoire ?

E1 : Le hérisson

PE : Comment il s'appelle ?

E2 : Kipic

E3 : Kipic

PE : Vous le dites tous ?

E : Kipic

PE : Et du coup, qui vient chez lui ?

E4 : Casse-noisette

E2 : Parce qu'il casse des noix

PE : Oui, c'est pour cela qu'il s'appelle Casse-Noisette. Autre chose ?

[…]

Annexe 14 : extrait séance 3 Gr4PP rappel d'histoire

E1 : En fait, le chauffage il est cassé

PE : De qui ?

E1 : De l'écureuil et euh de Kipic

E2 : Et casse-noisette

PE : Il fait quoi Casse-noisette ?

E1 : Il va chez le hérisson

E2 : Et après il se colle

E1 : Et après il est piqué l'écureuil

PE : Vous vous rappelez d'autres choses ?

[…]

E1 : Non

Annexe 15 : extrait séance 4 Gr1GP rappel de vocabulaire

-Kipic

-Casse-noisette.

-Parce qu'il casse les noisettes

PE : Ça c'est ?

-Un radiateur.

-C'est un chauffage.

-Dans l'histoire il marche plus

PE : Du coup qui vient ?

-Le dépanneur pour réparer

PE : Et du coup Kipic…

-Il a froid

-En boule, se rouler en boule.

PE : Pourquoi ?

-Parce qu'il a froid et pour dormir

-Des pics de Kipic, ils sont sur son dos pour pas qu'on le touche.

-Ils sont pointus comme les montagnes

PE : Pour pas avoir froid → se… se blottir

-Là il est près de la chaise (je suis près de sandro et là je suis loin de sandro)

PE : Et là ?

-Il est loin

PE : Et là ?

-Entre

-Ça c'est le lapin angora.

PE : Pourquoi ?

-Parce qu'il a jamais froid.

PE : Pourquoi ?

-Parce que il a des gros poils.

PE : Comment il est là ?

-Etonné.

PE : Quelqu'un se rappelle pourquoi ?

-Parce que ya pas de chauffage.

PE : Oui, chez qui ?

-Kipic. Euh non. Chez le lapin angora.

-Touffu !

PE : Et pourquoi ?

-Parce qu'il a jamais froid donc ils sont étonnés les autres.

PE : Quand on accueille quelqu'un chez nous pour dormir :

-Hospitalité

PE : Et quand on se couche et que c'est tout doux et moelleux c'est... C'est douill-

-Douillet !

Annexe 16 : extrait séance 4 Gr2MP rappel de vocabulaire

-Kipic

-L'écureuil jle connais c'est casse-noisette

PE : Pourquoi ?

-Parce qu'il mange des noisettes !

-Un chauffa ! Et il peut pas réchauffer

PE : Oui, chauffage, pourquoi ?

-Parce qu'il est cassé dans l'histoire

-Et le dépanneur il pourra pas venir

-Parce que en fait eh ben c'est la nuit il pourra pas venir

-Il est déjà fatigué

Mais du coup Kipic ?

-Il a froid

PE : Oui, vous me montrez ?

(Mimes)

PE : Ensuite :

-Il se met en boule pour dormir

PE : Qui ?

-Kipic

-Le hérisson

PE : Vous me montrez ?

[autre image]

-Sur son dos..

-Des pics !

PE : On dirait que c'est…

-Pointu !

PE : Qui les a ?

-C'est Kipic !

PE : Ensuite

-Là ils se blottissent

PE : Vous me montrez. Et pourquoi ?

-Bah parce qu'ils ont froid

PE : Et ça ?

-Ben il est proche de la chaise

PE : Il est PRES de la chaise. Et là ?

-Il est loin !

PE : Et là, plus dur

-Il est entre la chaise !

-Il est au milieu et il choisit 2 chaises

-Il est entre les chaises

PE : Oui. Ensuite

-Le lapin !

PE : Comment il s'appelle ?

-Le lapin angora

PE : Alors oui, c'est un lapin angora. Pourquoi ?

-Parce qu'il a des poils

PE : Oui et ils sont comment ici ?

-Long

-Lui il a des très longs poils et lui il a des ptits poils

PE : Et comment il s'appelle le lapin angora dans l'histoire ?

…

PE : Tou…

-Touffu

PE : Touffu. Et là il est

-Là il est Etonné

PE : Oui et dans l'histoire pourquoi ils sont étonnés ? C'est Kipic et Casse-noisette, et pourquoi ?

-Parce que …

-Parce que leur chauffage ils ...

-Dans l'histoire touffu il a pas de chauffage

PE : Oui, il a pas du tout de chauffage. Pourquoi il en a pas ?

-Parce qu'il a des grands poils.

PE : Ensuite, dans le lit quand c'est tout moelleux c'est tout dou-

…

PE : Douill-

-Douillet !

PE : Douillet oui. Enfin,

-Hospitalité.

-Hospitalité.

Annexe 17 : extrait séance 4 Gr3MP rappel de vocabulaire

-Herrisson

-Tipik

-Kipic

-Casse-noisette

-Parce qu'il mange des noisettes

PE : Dans l'histoire :

-Le chauffage il ne marche plus*

PE : Du coup on appelle qui ?

-Le dépanneur

-Et il peut pas venir et il a une boite à outil

PE : Il vient ?

-Nan parce qu'il fait nuit et il peut pas voir dans la nuit

PE : Du coup Kipic comment il est ? Il a

-Froiiid (+ mime)

PE : Ensuite

-Il se met en boule !

PE : Qui ?

-Kipic !

-Pour dormir

-Et parce qu'il a peur

PE : Ensuite

-C'est des pics !

PE : Oui, de qui ?

-De Kipic !!

PE : Ils sont où ?

-Sur le peau

PE : Pour dormir ils se

-Blottissent, pour pas avoir froid.

-C'est un câlin un peu

PE : Vous vous souvenez… ?

-Il est près.

PE : Sur ?

-Oui

-Et là il est loin !

PE : Oui. Et là ?

-Entre eux

-Au milieu

PE : Qui dans l'histoire ?

-Touffu !

PE : Et c'est un lapin comment ?

-Tout touffu

-Angola.

PE : Non angora.

-Parce qu'il a des grands poils

PE : Dans l'histoire ils sont

-Etonnés !

PE : oui, c'est comme être surpris, et vous vous souvenez pourquoi ?

-Oui parce que Touffu il a pas de chauffage

PE : Oui ! Et là, quand on se met dans son lit c'est tout moelleux c'est tout

-Douuuux.

PE : Douillet. Et enfin, l'hos-

-Hospitalité.

-Moi je l'ai dit à ma maman que c'est l'hospitalité !

Annexe 18 : extrait séance 4 Gr4PP rappel de vocabulaire

-Tipik !

PE : Non. K-

-Kipic

PE : Oui !

-Casse-noisette

-L'écureuil

-Il mange des noisettes

PE : Oui. Ensuite

-Un radiateur

-Un chauffage

PE : Et dans l'histoire, il y a quoi ?

-Bah il marche pas

PE : De qui ?

-Tipik !

PE : Kipic. Oui et qui d'autre

-Casse-noisette

PE : oui ! Du coup il faut appeler qui

-Le dépanneur !

-Pour réparer le chauffage

-Mais i fait nuit donc i dort !

PE : Oui. Mais du coup Kipic il a

- Très froid

PE : Ensuite, ils se

-Blottisent

PE : oui. Ensuite

-Les pics !

-Les piquants

PE : De qui ?

-A Kipic

-Ils sont sur son dos

PE : Oui.

-Se mettre en boule !

PE : Vous me montrez comment ?

(mimes)

-Il est à côté de la chaise

PE : oui alors on dit juste qu'il est

-à côté

-il est près de la chaise

PE : Oui. Et là ?

-Il est loin

PE : Et là ? Plus difficile

-Il est au milieu des chaises

PE : Oui, on dit aussi qu'il est

-Entre les chaises

PE : Oui

-Le lapin Angora !

PE : Comment il s'appelle ?

-Touffu !

-Il a des grands poils qui lui tiennent chaud

PE : Oui ! Maintenant, quand on accueille quelqu'un chez nous on dit que c'est

-L'hospitalité !!

PE : Oui ! Très bien Céleste ! Vous le dites les autres ?

-Hopitalité

PE : Lentement

-Hos-pi-ta-li-té

PE : Et enfin le dernier mot, quand on se met dans son lit le soir c'est tout

Doux

PE : douill-

…

PE : Douillet. Vous le dites ?

-Douillet

Annexe 19 : extrait séance 6 Gr1GP 1er passage

PE : Qui toque chez qui au début ?

E1 : C'est lui

E2 : C'est Casse-noisette

PE : Et il toque chez qui ?

E3 : Chez moi !!

PE : Allez-y, qu'est-ce qu'il se passe ? Qui va toquer chez qui ? Prend ta marotte et joue la scène

E2 : Toc toc

E4 : Qui est là ?

E2 : C'est moi ton voisin, Casse-noisette

PE : Et tu lui dis quoi alors

E3 : Mon chauffage i marche pas

PE : Nan, c'est pas toi pour le moment

E3 : Ben le chauffage il marche plus.

E4 : Et il donne l'hospitalité

PE : Chut, laissez-le dire maintenant

E2 : Mon chauffage ne parle plus

PE : Et tu lui demande

E2 : L'hospitalité

PE : Nan il te l'a demandé et toi tu dis oui

E4 : Rentre

PE : Ensuite, vous allez dans la chambre pour dormir

E2 : Aie, tu me fais mal, tes piquants me rentrent dans la peau

PE : Du coup tu fais quoi ?

E2 : Et ça me fait…

PE : Kipic il s'éloigne. Mais Casse-noisette il dit quoi ?

E2 : J'ai froid mtn que tu es éloigné. Quand tu es près de moi tu me fais mal

PE : Et toi tu réponds quoi ? Tu as chaud ou tu as froid ?

E4 : Moi aussi j'ai froid

PE : Mais Casse-noisette…

E3 : A une idée !

E2 : Si on allait chez touffu le lapin angora

PE : Allez-y, continuez on fait la scène

E2 : Toc toc

E3 : Qui est là ?

E2 : C'est nous tes voisins Casse-noisette et Kipic

E4 : Nos chauffages ils marchent plus. On a froid

PE : Et ?

E2 : On vient te demander l'hospitalité

E3 : Entrez, vous êtes… ah oui non, mais moi je n'ai pas de chauffage

E4 : Ah bon !!

E1 : Mais tu n'as pas froid ?

PE : Ah, qui dis ça ?

E3 : Grace à mes longs poils je n'ai jamais froid.

PE : Et ensuite, ils restent devant la porte ?

E3 : Mais venez, vous êtes les bienvenus !

PE : On avait dit que Casse-noisette il explique quoi après

E2 : Mon chauffage ne marche pas

E4 : Mon chauffage i marche plus et euh

PE : Oui mais il s'est passé quoi ?

E2 : Il m'a fait mal !

E3 : J'ai une idée, je vais me mettre entre vous deux.

PE : C'est tout ? c'est tout bon pour vous ?

E2 : Oui.

Annexe 20 : extrait séance 6 Gr1GP 2nd passage

PE : Qui doit aller à la porte de qui ?

E1 : Toc toc

PE : Il faut marcher aussi

E1 : Toc toc

E2 : Qui est là ?

E1 : C'est moi ton ami Casse-noisette je te demande, euh, ton voisin Casse-noisette. Je te demande l'hospitalité pour la nuit.

E2 : Entre tu es le bienvenu.

E3 : Bienvenu

PE : Bon, vous rentrez puis vous vous installez. Ils dorment en se blo-

E1 : Tissant.

PE : Et là

E1 : Aie, aie, tu me fais mal tes pics rentrent dans la peau et ça me fait très mal

PE : Kipic il

E4 : S'éloigne

PE : Mais du coup, Casse-noisette…

E1 : Maintenant que tu es loin de moi zai froid mais quand tu es près de moi tu me fais mal

PE : Et toi comment t'es ?

E2 : J'ai froid

E1 : Casse-noisette a une idée, si on

PE : Reformule

E1 : Z'ai une idée. Si on allait chez Kipic euh Touffu, le lapin angora ?

E2 : C'est une très bonne idée

PE : Ainsi, au beau milieu de la nuit

E1 & E2 : Toc toc

E4 : Qui est là ?

E2 : C'est nous tes amis, tes voisins, Casse-noisette et Kipic, on te demande l'hospitalité pour la nuit

PE : Pourquoi ?

E1 : Parce que on a froid, nos chauffages ne marchent plus/plus.

E4 : Je n'ai pas de chauffage

E1 : Kipic est très ét-

PE : Oui mais ça c'est le texte, toi tu dois être étonné

E1 : Ohhh, mais tu n'as pas froid ?

E4 : Oui à cause de mes longs poils

PE : Je n'ai

E4 : Jamais froid

PE : Et ensuite ils restent dehors ?

E4 : Entrez

PE : Et là on a dit que Casse-noisette doit expliquera

E1 : Quand Kipic est près de moi il me fait mal, mais quand il est loin de moi il me fait mal

E4 : J'ai une idée

PE : Oui

E4 : Z'ai pas le... allons, allez dehors

PE : Non, au milieu.

E4 : Au milieu

PE : Et qu'est ce qui se passera ? « Grâce à mes… »

E4 : Grâce à mes longs poils

Annexe 21 : extrait séance 6 Gr2MP 1er passage

PE : On frappe à la porte de Touffu. Il demande …

E1 : C'est moi tes voisins

E2 : c'est nous

PE : c'est NOUS, tes voisins

E1 : On te donne la permission

PE : Non

E3 : On demande l'hopita..

E1 : L'hospitalité pour dormir chez toi

PE : Pourquoi ?

E1 : Parce que il a pas, on a pas de chauffage chez nous

PE : Il répond quoi après ?

E1 : Il ouvre la porte

E3 : Mais mes pauvres amis, moi aussi j'ai pas de chauffage !

PE : Et là, ils sont comment ?

E3 : Etonnés !

PE : Et ?

E3 : Mais avec mes longs poils je n'ai jamais froid

PE : Et après ?

E3 : Entrez, vous êtes les bienvenus à 2 nous nous tiendrons chaud.

Annexe 22 : extrait séance 6 Gr2MP 2nd passage

PE : On frappe à la porte

E1 : Toc toc toc

E2 : oui c'est qui ?

PE : Si on toque chez toi ? Refais.

E1: toc toc

E2: oui c'est qui ?

E1 & E3 : C'est nous, tes vieux copains.

PE : qui ?

E1 : Kipic

PE : Et qui ?

E3 : Et casse-noisette

PE : Pourquoi vous êtes là ?

E3 : Parce que on a plus de chauffage

PE : Et vous venez demander quoi ?

E1 : On vient toquer chez toi

E3 : Toquer chez toi

E4 : Pour l'hospitalité

E1 : Le répareur il peut pas parce que c'est la nuit

PE : Oui alors explique lui, c'est bien

E1 : C'est la nuit donc du coup le repareur il peut pas venir

PE : Et touffu il dit quoi ?

E2 : Non…

E4 : Il dit que avec ses longs poils bah il a jamais froid

PE : Et après il leur dit ?

E2 : Bienvenue chez moi.

Annexe 23 : extrait séance 6 Gr3MP 1er passage

PE : Alors, on va jouer la scène quand Casse-noisette va frapper à la porte de Kipic.

E1: TOC TOC

PE: Kipic demande

E2 : Qui est là

E1 : C'est moi, Casse-noisette ton voisin

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

E1 : Je sais plus

PE : Explique-lui ce qui se passe

E3 : Il a pas de chauffage

E1 : Est-ce que je peux venir

PE : Il répond quoi ?

E2 : Tu es le bienvenu

PE : Alors dis lui

E4 : Mon chauffage ne marche plus

[E1 se braque, changement]

E2 : Mon chauffage ne marche plus

E3 : Tu es le bienvenu, mais entre

PE : Bon… on rejoue la scène en entier ? Qui vient toquer

E2 : Casse-noisette

PE : Oui, alors vas-y tu marches et tu vas toquer chez Kipic

E5 : Toc toc

E2 : Qui est là ?

E5 : C'est moi, ton voisin, Casse-noisette

PE : Et ensuite ?

E3 : Mon chauffage ne marche plus

E5 : mon chauffage ne marche plus

PE : Et tu lui demande quoi ? Si tu as froid ?

E5 : J'ai froid

E3 : Je te demande l'hospita…

PE : Tu demandes quoi ?

E5 : Je veux dormir chez toi

E2 : T'es le bienvenu.

PE : On toque

E4 : Qui est là ?

E6 : C'est moi ton voisin, je viens te demander l'hospitalité.

E4 : Non, il faut que tu dises mon chauffage ne marche plus !

E6 : Mon chauffage ne marche plus, je viens te demander l'hospitalité.

E4 : Mais moi aussi mon chauffage ne marche pas !

PE : Et ensuite, tu dis quoi ? Tu le laisses devant la porte ?

E4 : Tu es le bienvenu.

Annexe 24 : extrait séance 6 Gr3MP 2nd passage

E1 : Qui est là ?

E2 : C'est moi ton voisin, casse-noisette.

E3 : Je viens te demander l'hos-

E2 : Je viens te demander l'hospitalité

PE : Qu'est-ce que tu réponds

E3 : Ben moi non plus je n'ai pas mon chauffage

E1 : Nan, moi non plus mon chauffage ne marche pas

PE : Et ensuite ? il dit oui ou non

E3 : Tu es le bienvenu

PE : Casse-noisette et Kipic toquent à la porte

[Les marottes marchent]

E4 : Toc toc toc, qui est là ?

PE : Ah non, c'est qui qui dit ça ?

E3 : C'est nous, Kipic et, tes voisins

PE : Vous demandez quoi ?

E3 : Nos chauffages ne marchent plus, on vient te demander l'hospitalité

E1 : Je n'ai pas de chauffage

E3 : Mais tu n'as pas froid ?

E1 : Avec mes grands poils je n'ai jamais froid

PE : Et ensuite ?

E1 : Vous êtes les bienvenus, à 3 nous nous tiendrons chaud.

Annexe 25 : extrait séance 6 Gr4PP 1er passage

PE : Qui toque chez qui ?

E2 : Liam

E1 : Non c'est Casse-noisette

E2 : Toc toc

PE : Et toi tu dis ?

E3 : Entrez.

PE : Et quoi d'autre ?

E3 : Qui est là ?

E2 : Ton voisin, Casse-noisette

PE : Ensuite il faut expliquer

E2 : Mon chauffage est cassé. Attend, je sais pas

PE : Si c'est bien et ensuite

E2 : Est-ce que j'peux venir chez toi

PE : Et toi explique- lui

E3 : Mon chauffage est cassé…

PE : Et il se passe quoi ?

E3 : Il rentre

PE : Alors dis lui

E3 : Je sais plus

PE : Reformule, dis-lui qu'il rentre

E3 : Rentre

E1 : Toc toc toc

PE : Marche jusqu'à la maison de Kipic

E1 : (marche) Toc toc toc

E2 : Qui est là ?

PE : Présente-toi, vas-y

E1 : C'est moi ton voisin

PE : Comment il s'appelle

E1 : Kipic

E3 : Nan

PE : Ah non

E3 : Casse-noisette

E1 : Casse-noisette

PE : Vas-y, explique-lui pourquoi tu es là

E1 : Je n'ai pas de chauffage, je peux me réchauffer chez toi ?

E2 : Oui

PE : Préviens-le d'abord

E2 : J'ai pas de chauffage, moi aussi je voulais passer la nuit chez toi

PE : Et après, tu le laisse dehors ?

E2 : Mais entre, tu es le bienvenu !

Annexe 26 : extrait séance 6 Gr4PP 2nd passage

E2 : Toc toc toc

E1 : Qui es-tu ?

PE : Qui est là.

E1 : Qui est là ?

PE : Alors, présente-toi

E2 : Je sais plus. Je sais plus…

PE : Dis-lui comment tu t'appelles. C'est moi Casse-noisette tu lui dis

E2 : Non

[E2 se braque]

PE : Kipic et Casse-noisette vont toquer chez Touffu le lapin angora. Alors au beau milieu de la nuit vous êtes

E1 : Dehors

PE : Oui, où ?

E3 : Dans la forêt

PE : Alors allez y on vous regarde

E3 : Toc toc toc

E1 : Qui es-tu ?

PE : Nan, ce n'est pas toi

E4 : Qui est là ?

E3 : Casse-noisette et Kipic

E1 : Tes voisins

E3 : Tes voisins

PE : Expliquez ce qui vous arrive, pourquoi vous êtes là ?

E3 : Ils sont cassés les chauffages

E1 : Notre chauffage ne marche plus

PE : Et ensuite vous demandez quoi du coup, vous restez comme ça devant touffu ? Tu essayes Siméon ? Essaye avec tes propres mots

E2 : Mon chauffage ne marche plus.

PE : Oui, et ensuite vous lui demandez

E1 : Si on peut passer la nuit chez toi

E4 : Moi mes amis moi je n'ai pas de chauffage !

PE : Oh, vous êtes étonnés, vous vous souvenez et Kipic dis quoi ? Tu n'as pas froid grâce à mes long poil mi je n'ai jamais froid. Et ensuite il leur dit quoi ?

E4 : Mais entre vous êtes les bienvenus

Annexe 27 : narration séance 8 Charlotte

A trois on a moins froid

Chez Kipic le chauffage ne marche plus et il fait très froid

Soudain toc toc toc,

« C'est Kipic je viens te demander… euh non c'est Casse-noisette, ton voisin je viens te demander l'hospitalité. »

« Mais hélas mon pauvre je n'ai pas de chauffage moi. Mais entre tu es le bienvenu. »

Et lorsque Kipic et Casse-noisette se mettent en boule pour dormir…. Kipic lui fait mal avec ses piquants. Alors Kipic et Casse-noisette s'éloignent.

Casse-noisette dit *« mais j'ai froid. »*

« Moi aussi j'ai froid » répond Kipic.

« J'ai une idée. »

Au bout milieu de la nuit, toc toc toc

On toque à la porte de, de, de… Du lapin angora

Entrez euh…

« C'est nous Casse-noisette et Kipic, notre chauffage ne marchent plus et nous avons froid ». Alors Casse-noisette explique que Kipic lui fait mal lorsqu'il se met en boule pour dormir.

« J'ai une idée, je vais me mettre entre vous deux répond le lapin angora. »

Ainsi, au beau milieu de la nuit

Casse-noisette Kipic et le lapin angora passe une bonne nuit douillette et confortable, et bien au chaud.

Annexe 28 : narration William séance 8

Casse-noisette a froid, il a pas de chauffage et Kipic aussi a pas de chauffage.

Et en fait lorsque Kipic se met en boule, ses pics de Kipic rentre dans sa peau et sa lui fait mal donc il va dormir plus loin.

Et ensuite, Kipic dit moi aussi j'ai froid donc lui il sort et va lui expliquer que lorsqu'il se met en boule ses pics rentre dans sa peau.

Casse-noisette a l'idée d'aller chez touffu le lapin angora. Donc euh… je sais plus...

Eh ben en fait touffu se met ici, lui ici et Casse-noisette ici. Il est tout chaud. Il a des longs poils.

Annexe 29 : narration Tess séance 8

C'est Casse-noisette il a froid, son chauffage marche plus, il va voir Kipic. Kipic il a des grands pics, ça fait mal à Casse-noisette. Alors ils vont voir touffu. Touffu c'est le lapin a grand poil. Lui il a pas mal des pics, alors ils font dodo tous les trois.

Annexe 30 : narration Siméon séance 8

A trois on a moins froid…

Toc toc. « Qui est là ? »

« Casse-noisette ton voisin, l'écureuil… Mon chauffage ne marche plus. Est-ce que je peux passer la nuit chez toi ? »

« Entre tu es le bienvenu. A 2 nous nous tiend chaud. » Tenir chaud je veux dire.

« Aie tu me pique ! Tes piquants rentrent dans ma peau et ça me fait très mal. »

« J'ai une idée, si on allait chez touffu, le lapin angora ? »

Toc toc

« Qui est là ? »

« Casse-noisette et Kipic tes voisins. Nos chauffages marchent plus. »

A trois on pourra être chaud.

Annexe 31 : narration Gabriel séance 8

Kipic il a plus de chauffage. Toc toc, « Qui est là ? »

« C'est moi ton voisin, je viens chez toi pour me réchauffer. «

« Rentre, on sera, et là on sera bien chaud tous les deux. Mais héla mon pauvre ami je n'ai plus de chauffage, mais a deux nous nous tiendrons chaud. »

Et là il se couché et Kipic il se mettaient en boule pour dormir mais il avait piqué donc ça la fait mal et il dit « quand t'es loin de moi j'ai froid et quand t'es près de moi tu me pique »

Touffu le lapin angora. Il fait tout noir à la forêt.

Toc toc, « qui est là ? »

« C'est nous, Tipik et l'écureuil Casse-noisette, est-ce-que on peut venir chez toi ? »

« Mais héla mes pauvres amis je n'ai pas de chauffage. Mais entrez, bienvenus, à 4 on se tiendront chaud. »

Et là il expliqué touffu à le lapin angora que Tipik quand il est près de moi il me pique et quand il est là il me pique et quand il est loin j'ai froid.

« Bah je sais, on va se tenir, je vais me mettre à côté de l'écureuil, chacun entre vous comme ça…

Mais je pourra pas sentir les poils de Tipik parce que je suis un lapin angora. »

Annexe 32 : narration Sandro séance 8

C'est l'hiver, le chauffage ne marche plus chez Kipic le hérisson. Le dépanneur ne pourra pas venir avant demain matin.

Toc toc, « Qui est là ? »

« C'est moi ton voisin Casse-noisette, je viens te demander l'hospitalité pour la nuit. »

« Hélas mon pauvre ami, moi aussi je n'ai pas de chauffage. Mais entre, tu es le bienvenu. A 2 nous pourrons nous tenir plus chaud. »

A force que Kipic se mette en boule pour dormir...

« Aie ! Tes piquants entrent dans ma peau et ça me fait très mal. »

Kipic a une idée : « Si on allait chez lapin angora ? »

En plein milieu de la nuit … toc toc : « Qui est là ? »

« C'est nous, tes voisins Casse-noisette et Kipic. Nous te demandons l'hospitalité pour la nuit. »

« Mais hélas mes pauvres amis, moi je n'ai pas de chauffage. Mais entrez, vous êtes les bienvenus. J'ai une idée je vais me mettre entre vous... avec mes grands poils je ne pourrai pas sentir les piquants de Kipic. »

Casse-noisette et Touffu, et Kipic passaient une nuit douillette.

Annexe 33 : narration Kélyne séance 8

Chez Kipic il fait froid, son chauffage ne marche pas. Mais soudain toc toc, on frappe à la porte

Kipic demande « qui est là ? »

« C'est moi ton ami casse-noisette je te demande l'hospitalité pour la nuit. »

Kipic dit : « je suis désolé mon pauvre casse-noisette mon chauffage ne marche plus aussi. Mais rentre, tu es le bienvenu. A 3… a 2 nous nous tiendrons chaud »

Mais lorsque Kipic se met en boule pour dormir, il s'écrit, casse-noisette s'écrit « AIE ! Tu me fais mal ! Tes piquants rentrent dans ma peau et ça me fait très mal. »

Alors Kipic il s'éloigne. Et Casse-noisette dit « quand t'es loin de moi j'ai froid mais quand tu es près de moi tu me fais mal »

Alors Kipic dit « moi aussi j'ai froid »

Casse-noisette a une idée « si on allait chez touffu le lapin angora ? »

Tous les 2 dans la nuit, toquent à la porte de touffu. Touffu demande « Qui est là ? »

« C'est nous tes amis, Casse-noisette, on te demande l'hospitalité pour la nuit. »

Touffu ouvre... Touffu dit « je suis désolé Casse-noisette et Kipic, moi je n'ai pas de chauffage »

Casse-noisette et Kipic sont très étonnés « Mais tu n'as pas froid ? »

« Nan je n'ai jamais froid, grâce à mes longs poils je n'ai jamais froid. Mais rentrez, vous êtes les bienvenus. »

Casse-noisette explique à touffu que quand il dort à côté de lui il lui fait mal, mais quand il dort loin de lui il a froid.

Touffu a une idée « Si je me mettais entre vous deux ? Comme ça je ne sentirais pas les piquants de Kipic. »

Tous les 3 se blottissent et passent une bonne nuit bien douillette.

Annexe 34 : narration Zoé séance 8

Chez Kipic son chauffage ne marche plus. Il a très très froid.

Soudain on frappe à la porte : toc toc toc.

Kipic demande « qui est là ? »

« C'est moi ton ami Casse-Noisette, mon chauffage ne marche plus chez moi j'aimerais te demander l'hospitalité pour dormir chez toi. »

« Mais hélas moi mon chauffage ne marche plus. Mais entre tu es le bienvenu a 2 nous nous tiendrons chaud. »

Soudain, quand Kipic se met en roule, Casse-Noisette crie « aie ! tu me fais mal ! tes piquants entrent dans ma peau et ça me fait très très mal »

Alors Casse-Noisette s'éloigne, mais Kipic dit « quand tu es loin de moi j'ai froid, mais quand tu es près de moi tu me fais mal »

Au milieu de …

« Et si on allait chez touffu ? » répond Casse-Noisette

Au milieu de la nuit

Toc toc toc, on frappe à la porte

« Qui est là ? » répond Touffu

« C'est nous, tes amis Casse-Noisette et Kipic nous voulons te demander l'hospitalité pour passer la nuit chez toi. »

« Mais hélas mes pauvres amis je n'ai pas de chauffage moi. Grace à mes longs poils je n'ai jamais froid. Mais entrez, vous êtes les bienvenus, à trois nous nous tiendrons chaud. »

Kipic quand il se met en roule il me fait mal… Bon, je vais me mettre au milieu

Grace à mes longs poils je ne sentirais pas les piquants de Kipic.

Et ils passent une bonne nuit bien douillette.

Annexe 35 : narration Aloïse séance 8

Kipic n'a plus de chauffage, le dépanneur pourra pas venir avant demain matin.

Soudain, toc toc toc, Kipic demande : « Qui est là ? »

« C'est moi ton voisin Casse-noisette. Je n'ai plus de chauffage chez moi. Je peux dormir chez toi ? » en disant avec l'hospitalité s'il te plait.

« Mon pauvre, moi aussi je voulais passer une nuit chez toi, mais rentre t'es le bienvenu à 2 on se tiendrons chaud. »

Soudain quand Kipic se met en boule, Casse-noisette crie « aie ! tes pics entrent dans ma peau et ça me fait mal »

Alors Kipic s'éloigne un petit peu.

« Quand t'es loin de moi j'ai froid, quand t'es près de moi tu me fais mal avec tes pics »

Soudain casse-noisette a une idée « si on allait chez touffu ? »

Dehors, ils toquaient à la porte de touffu.

Toc toc toc. Touffu demanda « Qui est là ? »

« C'est moi ton voisin Casse-noisette et Kipic, on n'a plus de chauff… notre radiateur ne marche plus chez nous. On peut dormir chez toi ? »

Et le lapin angora dit « moi je n'ai pas de chauffage »

Casse-noisette et écureuil sont bien étonnés

Kipic demanda « mais t'as pas froid ? »

« Non, avec mes longs poils je n'aurai jamais froid. Rentrez, vous êtes les bienvenus ».

Casse-noisette lui explique que quand il se met à côté de lui ça lui fait mal ses pics.

« Si je me mettrais entre vous deux les pics de casse-noisette ne ferait pas mal. » Euh de Kipic.

Blottis bien contre les autres, dormez une bonne nuit.

Annexe 36 : narration Alexandre séance 8

A trois on a moins froid

C'est l'hiver, il fait très froid et le chauffage ne marche plus chez Kipic le hérisson. Comme il fait nuit, le dépanneur il pourra pas venir réparer avant demain matin.

Mais soudain on tape à la porte. Toc toc toc

Kipic il demande « qui est là ? »

« C'est moi ton voisin casse-noisette, je viens te demander l'hospitalité pour la nuit. »

« Hélas mon pauvre casse-noisette, moi, mon chauffage il marche plus. Moi aussi je voulais passer... euh... chez toi. Mais entre, tu es le bienvenu. A 2 nous nous tiendrons chaud. »

Mais il se met en boule, il se met en boule et casse-noisette il dit « aie ! aie ! tu me fais mal avec tes piquants ça me fait mal dans la peau ! »

Alors Kipic il va dormir plus loin. Mais mtn que tu es loin de moi j'ai froid et quand tu es près de moi tu me fais mal »

Alors, Kipic le hérisson « moi aussi j'ai froid. Comment allons-nous faire ? »

Casse-noisette il a une idée « et si on allait chez Touffu le lapin angora ? »

Ainsi, au beau milieu de la forêt. Soudain on tape à la porte.

Toc toc toc

Touffu il demande « Qui est là ? »

« Casse-noisette Kipic, tes voisins. Nous on avait froid. On peut se réchauffer chez toi ? »

Mais touffu il dit « moi j'ai pas de chauffage »

Kipic et Casse-noisette ils sont bien étonnés « mais tu n'as pas froid ? »

Touffu ouvre la porte.

« Tu n'as pas froid ? »

« Grâce à mes longs poils je n'ai jamais froid. »

Annexe 37 : narration Céleste séance 8

C'est l'hiver il fait froid, le chauffage ne marche plus chez Kipic le herrisson. Comme il fait nuit, le dépanneur ne pourra pas venir avant demain matin. Mais soudain on frappe

Toc toc « Qui est là ? »

« C'est moi ton voisin casse-noisette l'écureuil je viens te demander 'l'hospitalité pour la nuit. »

« Hélas mon pauvre ami, mon chauffage ne marche pas. »

Alors, alors Kipic euh non Casse-noisette dit « Mon chauffage non plus. Mais entre, tu es le bienvenu, à 2 nous nous tiendrons chaud. »

Mais lorsque Kipic se met en boule pour dormir Casse-noisette s'écrit « aie ! tu me piques ! tes piquants entrent dans ma peau et ça me fait très mal ».

Alors Kipic s'éloigne. « Maintenant que tu es loin de moi, ..., j'ai froid, mais quand tu es près de moi tu me fais mal »

« Moi aussi. Comment allons-nous faire ? »

« J'ai une idée, si on allait chez touffu le lapin angora ? »

Ainsi, au beau milieu de la nuit… casse-noisette et Kipic toquent à la porte de touffu. Toc toc

Touffu demande « qui est là ? »

« C'est nous tes voisins, Casse-noisette et Kipic. On te demande l'hospitalité pour la nuit. Notre chauffage ne marche plus. »

Alors Touffu dit « hélas mes pauvres amis, moi je n'ai pas de chauffage ! »

Alors Kipic s'étonne « mais tu n'as pas froid ? »

« Grace à mes longs poils, je n'ai jamais froid. Mais j'ai une idée, si je m'installais entre vous deux et grâce à mes longs poils je ne sentirais pas les piquants de Kipic »

Ainsi, Touffu, Casse-noisette et Kipic, bien blottis les uns contre les autres passèrent une bonne nuit chaude et douillette

Annexe 38 : narration Alicia séance 8

A 3 on a moins froid :

Chez Kipic le chauffage ne marche plus

Soudain : toc toc toc

« Qui es-tu ? »

« Casse-noisette, ton voisin, l'écureuil. »

« Mais mon cher ami mon chauffage ne marche plus. (pause) mais entre tu es le bienvenu. A 2 on aura moins froid. »

Lorsque Kipic se met en boule, Casse-noisette crie « aie ! tes piquants entrent dans ma peau et ça me fait très très mal »

Il va dormir plus loin. « Mais quand tu es loin de moi j'ai froid et quand tu es près de moi, tu me fais mal. »

[…]

Alors, « mais moi aussi j'ai froid qu'allons-nous faire ? »

Alors Casse-noisette réfléchie « si on allait chez Touffu, le lapin angora ?»

Au beau milieu de la nuit Kipic et can vont toquer à la porte de touffu le lapin angora

« Qui es-tu ? »

« C'est nous Kipic et Casse-noisette, les voisins »

« Mais moi mes chers amis je n'ai pas de chauffage

Mais entre, vous êtes les bienvenus. Vous êtes les bienvenus. […] a 3 on aura moins froid. »

Quand il est près de moi il me fait mal quand il est loin de moi j'ai froid

Alors j'ai une idée, je vais me mettre entre vous 2.

Soudain, au beau milieu de la nuit Kipic, Casse-noisette, Touffu passent une nuit douillette et chaude.

Annexe 39 : narration Milo séance 8

C'est l'hiver il fait très froid. Le chauffage de Kipic ne marche plus. Comme le dépanneur ne pourra pas venir avant demain matin… mais soudain, toc toc, on frappe :

« Qui est là ? »

Une voix répond « c'est moi ton voisin Casse-noisette, je n'ai pas de chauffage. Je viens te dire l'hospitalité. »

« Hélas mon pauvre Casse-noisette, mon chauffage ne marche pas. Mais rentre, entre, tu es le bienvenu, à 2 nous nous tiendrons chaud. »

Mais lorsque Kipic se met en boule, Casse-noisette s'écrit « aie ! Tu me piques avec tes piquants rentrent dans ma peau et tu me fais mal. Mais quand tu es loin de moi j'ai froid, mais quand tu es près de moi tu me fais mal »

Mais soudain Casse-noisette à une idée « si on allait chez Touffu le lapin angora ? »

Et ainsi au beau milieu de la nuit, toc toc, ils frappent

« Qui est là ? »

Une voix répond « c'est nous, casse-noisette et Kipic, notre chauffage ne marchent plus. »

« Hélas mes pauvres amis, je n'ai pas de chauffage. »

« Mais tu n'as pas froid ? »

« Non grâce à mes longs poils je n'ai jamais froid. Je vais m'installer entre vous 2 ».

Et ils passèrent une nuit chaude et douillette.

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

Année universitaire 2019-2020

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

Titre du mémoire : Améliorer les compétences syntaxiques en cycle 1 grâce à un théâtre de marottes

Auteur : Charlotte Parmantier

Résumé :
Le langage oral est l'une des priorités des nouveaux programmes. En effet, l'oral fait l'objet d'un apprentissage long et rigoureux pour les élèves de maternelle. Il incombe alors à l'enseignant de tout mettre en œuvre pour favoriser les situations de langage, mais aussi d'élaborer des séances spécifiques pour l'apprentissage de la syntaxe.
Ce mémoire tente ainsi de répondre à la question : la création d'un théâtre de marottes en classe de moyenne section est-elle véritablement un outil efficace pour aider les élèves à développer leurs compétences syntaxiques et narratives ? La séquence élaborée pour ma classe de MS reposait sur un album de littérature jeunesse.
L'objectif final de cette séquence était la narration de l'histoire par les élèves, sans l'aide des marottes ou de l'album. Pour cela, un travail sur le vocabulaire nécessaire à la compréhension de l'histoire et des inférences a été fait dans un premier temps, puis les élèves ont ensuite joué l'histoire à l'aide de marottes afin de s'approprier le récit, avant de mémoriser les structures répétitives via des jeux de rôles. Tout ceci en procédant à des rappels de récits récurrents pour entraîner les enfants à faire la narration d'une histoire avec des énoncés complets.

Mots clés : cycle 1, maternelle, langage oral, didactique de l'oral, développement syntaxique, compétences narratives, mise en voix théâtralisée, MS

Abstract :
Oral language is one of the priorities of the new programs. Indeed, speaking is the subject of a long and rigorous learning process for kindergarten students. It is then the teacher's responsibility to make every effort to promote language situations, but also to develop specific sessions for learning syntax.
This report thus attempts to answer the question: is the creation of a puppet's theater in preschool class really an effective tool to help students develop their syntactic and narrative skills? The sequence developed for my class was based on a children's literature album.
The end goal of this sequence was for the students to tell the story, without the aid of puppets or the album. To do this, work on the vocabulary necessary for understanding the story and inferences was first done, then the students then played the story using puppets in order to appropriate the story, before memorizing the repetitive structures through role plays. All this while doing recurring story reminders to train children to tell a story with full statements.

Keywords: kindergarten school, spoken language, oral didactic, syntactic development, narrative skills, theater play of the text