



HAL
open science

L'oral en maternelle à travers l'album jeunesse : une syntaxe réfléchie pour mettre les enfants en réflexion

Clothilde Kéraudran

► **To cite this version:**

Clothilde Kéraudran. L'oral en maternelle à travers l'album jeunesse : une syntaxe réfléchie pour mettre les enfants en réflexion. Education. 2022. dumas-03815150

HAL Id: dumas-03815150

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03815150>

Submitted on 14 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2021-2022

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

Mention Premier degré

**L'oral en maternelle à travers l'album
jeunesse : une syntaxe réfléchie
pour mettre les enfants en réflexion.**

Présenté par KERAUDRAN Clothilde

Mémoire de M2 encadré par BUSON Laurence

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
ÉTAT DE L'ART.....	3
1. ENSEIGNER L'ORAL AU CYCLE 1 : LES ATELIERS LANGAGE AUTOUR D'ALBUMS	
JEUNESSES.....	3
1.1 Les modalités des ateliers langage.....	3
1.1.1 Le choix du petit effectif et la composition des groupes.....	3
1.1.2 Les albums en question.....	4
1.2 Le rôle de l'enseignant.....	6
1.2.1 Une pratique conscientisée.....	6
1.2.2 Que dire ?.....	6
1.1.3 Solliciter progressivement l'élève.....	7
1.1.4 Comment faire ?.....	8
1.1.5 Prendre en compte les parents.....	8
2. L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE NARRATIVE.....	9
2.1 Raconter : de nombreuses compétences en jeu.....	9
2.1.1 Le langage pour penser et communiquer.....	9
2.1.2 L'écoute et la compréhension.....	10
2.1.3 La production de phrases : le système syntaxique.....	11
2.2 L'incarnation de la narration.....	12
2.2.1 Les marques non verbales de la langue parlée.....	12
2.2.2 La distance narrative : jouer un rôle.....	12
3. ÉCARTS ENTRE LES LANGUES D'USAGE ET LA LANGUE SCOLAIRE.....	13
3.1 Quel(s) langage(s) en dehors de l'Ecole ?.....	13
3.1.1 L'impact des interactions parents-enfant.....	13
3.1.2 Le langage : une question sociale.....	15
3.1.2.1 Mon langage, mon identité : le paramètre diastratique.....	15
3.1.2.2 La vision des codes oral et écrit : la diamésie à l'épreuve des évolutions sociales	15
.....	15
3.2 La maîtrise des variétés normées.....	16
3.2.1 La langue scolaire.....	16
3.2.2 Pouvoir adapter son langage selon le contexte de communication : la dimension	17
diaphasique.....	17
MÉTHODOLOGIE.....	18
1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	18
1.1 Introduction.....	18
1.2 Problématique.....	19
1.3 Hypothèses.....	19
2. RECUEIL DE DONNÉES.....	19
2.1. Modalités, contexte, participants.....	19
2.2 Matériel et supports.....	23
2.3. Conditions du recueil de données.....	23

3. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE.....	24
RÉSULTATS ET ANALYSE.....	25
1. PREMIÈRE PISTE : L'ORAL ET LES PETITS PARLEURS.....	25
1.1 Mémorisation des structures syntaxiques.....	25
1.2 Retour sur l'hypothèse.....	28
2. DEUXIÈME PISTE : LE THÉÂTRE POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DE L'HISTOIRE.....	28
2.1 Les interventions de l'enseignant.....	29
2.2 Différences notables dans les formules utilisées.....	30
2.3 Retour sur l'hypothèse.....	31
3. LA POSSIBILITÉ D'UNE RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE CHEZ LES PS ?.....	31
3.1 Remarquer des différences syntaxiques entre les deux versions.....	32
3.2 Retour sur l'hypothèse.....	32
DISCUSSION.....	33
1. RAPPEL GÉNÉRAL.....	33
2. LIENS ENTRE LA RECHERCHE ET LES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION.....	33
3. LES LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'EXPÉRIMENTATION.....	34
CONCLUSION.....	35
BIBLIOGRAPHIE.....	36

INTRODUCTION

Celui qui parle selon les règles se met objectivement en position de pouvoir.

(Bernard LAHIRE. *Culture écrite et inégalités scolaires*, 1993).

La didactique de l'oral est un sujet dans lequel je m'étais déjà engagée l'année passée avec une problématique autour des évolutions possibles des représentations des codes oral et écrit par le biais du théâtre chez des élèves de CM2. Cette étude tendait à produire, chez les participants, une réflexion sur leur perception du langage et ses différents usages. Aujourd'hui, enseignante en classe de petite et moyenne sections de maternelle, j'ai dû adapter ma recherche à ce niveau. La Petite section (PS) « constitue pour la plupart des enfants leur premier contact avec l'univers de l'école et ses usages langagiers » (Buson & Nardy, 2020 : 93). Au cycle 1, le langage a « une place primordiale » et est perçu comme « condition essentielle de la réussite de toutes et de tous » (BOEN n°31, 2020). Guerin (2020) souligne que, si le langage représente une telle priorité à la maternelle, c'est que « dans une logique "d'égalités des chances", on cherche à amener tous les élèves à entrer dans l'écrit avec les mêmes compétences » (2020 : 109). Le travail sur l'oral au cycle 1 vise donc une entrée préalable dans l'écrit (Guerin, 2020). On imagine alors une corrélation entre la « réussite » qu'évoque l'institution et l'aisance dans la maîtrise « d'une langue écrite, codifiée, fixée, normativisée » (Lahire, 1993 : 39). Cependant, « l'enfant apprend et développe son langage dans la mesure où il comprend et il comprend dans la mesure où cette nouvelle information, fournie par l'adulte, n'est pas trop éloignée de ce qu'il maîtrise déjà » (Doyon & Fisher, 2010 : 19). L'enfant devrait pouvoir faire le lien entre le langage auquel il est confronté dans son milieu familial et social et le langage de l'École. Mais bien souvent, à cause de son « scripturocentrisme dominant » (Delcambre, 2011 : 11), l'École présente des réticences à travailler un oral autre que celui qui met en scène les codes de l'écrit (Boutet, 2002 ; Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018) et peine à « valoriser les répertoires plurilingues des élèves » (Bigot & Maillard, 2014). L'enseignant a donc un rôle délicat. Ses pratiques peuvent parfois accroître ces inégalités ; il doit savoir se situer entre les attentes scolaires et les dispositions cognitives d'élèves d'origine populaire (Joigneaux, 2013). La question se pose alors : quel oral travailler en petite section à travers les albums jeunesse ? Pour répondre à cette interrogation, nous verrons dans un premier temps l'état des recherches sur la façon d'enseigner l'oral en ateliers langage en maternelle, la disposition des élèves à s'approprier cet oral et les inégalités persistantes dans sa maîtrise. Dans un second temps, nous

nous pencherons sur l'étude menée dans ma classe avec des enfants d'un niveau de petite section de maternelle à travers des ateliers langage sur deux versions d'un même album.

ÉTAT DE L'ART

Pour l'enfant, tout est langage [...]. Même le silence est langage.

(Rapport Giampino, 2016)

1. ENSEIGNER L'ORAL AU CYCLE 1 : LES ATELIERS LANGAGE AUTOUR D'ALBUMS JEUNESSES

L'école maternelle vise « l'acquisition par tous les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (Eduscol, 2011 : 4). Ce langage se construit de multiples façons et de manière constante, et pas seulement au cœur de « séances scolaires » (Brigaudiot, 2015). Néanmoins l'enseignant met en place des situations pour faire varier ces approches du langage et pour alterner entre les différentes compétences en jeu dans sa maîtrise.

1.1 Les modalités des ateliers langage

1.1.1 Le choix du petit effectif et la composition des groupes

Comme déjà indiqué, les temps de langage à l'école maternelle sont réguliers. Ils s'effectuent cependant dans différentes conditions. Au-delà des temps collectifs d'échange en classe entière, l'enseignant peut constituer des groupes en faible effectif et mettre en place des ateliers de langage. Le petit groupe permet de prendre en compte les différents élèves le constituant et de s'adresser à chacun de façon individualisée (Florin, 1995). Ce fonctionnement « assure à chacun une plus grande densité de prises de paroles et d'interactions possibles avec l'adulte » (Boisseau, 2005 : 22). Il s'agit d'un moment privilégié où l'enseignant peut plus aisément solliciter, reformuler et accompagner la production verbale de chacun (Eduscol, 2011 ; Giampino, 2016). Bien que « réduire la dimension du groupe conversationnel » soit une « condition nécessaire pour augmenter le temps de parole théorique » (Florin, 1995 : 134) de chaque enfant, ce n'est pas une condition suffisante pour entièrement développer les compétences linguistiques des plus faibles parleurs. Il est également nécessaire pour chaque enfant de bénéficier de temps d'interaction seul à seul avec l'enseignant (Doyon & Fisher, 2010 ; Brigaudiot, 2015 ; Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018) autant que d'échanges entre pairs, sans direction dialogale adulte. Cependant, le petit groupe dirigé permet également de renforcer des habitudes sociales et le rôle d'élève (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018). En effet, ce fonctionnement peut demander de lever la main pour accéder à la parole par

exemple et de laisser parler les autres en écoutant leurs propos. Le petit parleur doit trouver sa place parmi ses camarades. Le choix des groupes de composition hétérogène rejoint « l'importance des dimensions interactives dans les processus d'enseignement-apprentissage » (Dupriez & Draelants, 2004 : 147). Les petits parleurs, intégrés aux bons parleurs, pourront s'alimenter des productions orales entendues, les répéter voire y répondre. L'enseignant remplit un rôle de partage de la parole et de guide de la conversation (Brigaudiot, 2015). Ce choix organisationnel se justifie également par la volonté de ne pas créer, par le biais de groupes homogènes de niveaux, « des clivages en fonction de l'origine socio-économique, culturelle et ethnique » des enfants et d'éviter alors « une hiérarchie de statut, qui lorsqu'elle est corrélée aux facteurs socio-démographiques renforce la distinction de statut qui s'origine en dehors de l'école » (Dupriez & Draelants, 2004 : 146). Afin de déclencher cette parole chez l'enfant, il est possible de partir d'albums de littérature de jeunesse (Eduscol, 2011).

1.1.2 Les albums en question

Pour qu'un enfant soit attentif et impliqué dans l'histoire lue, il faut qu'il trouve un intérêt au sujet abordé et qu'il puisse le comprendre et lui donner un sens (Boisseau, 2005 ; Brigaudiot, 2015 ; Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018). La question du choix de l'album est complexe et détermine en partie la portée des apprentissages. Elle se pose sur toute la teneur du livre : le thème, le texte, les temps utilisés, les structures syntaxiques, le vocabulaire, les illustrations. Selon Boisseau, deux types d'album existent pour « apprendre à parler » (2005 : 140) que nous distinguons dans le tableau suivant :

POUR UNE SENSIBILISATION À UNE CULTURE DE L'ÉCRIT, POUR PRÉPARER À LA LECTURE	POUR LA CONSTRUCTION DU LANGAGE ORAL, POUR ENTRAÎNER AU RÉCIT ORAL AUTONOME.
Présence de déclaratives simples Inversion interrogatives sujet-verbe Alternance passé simple/imparfait Vocabulaire sophistiqué	Texte oral adapté à chaque âge Dislocation : GN + pronom GV caractéristique de l'oral (ex : La vache, elle mange de l'herbe). Phrases complexes Vocabulaire à la portée des enfants

Ils ne visent pas les mêmes compétences, ni les mêmes schémas cognitifs. La première catégorie d'albums s'apparente à la forme classique du conte. Or, pour un exercice d'entraînement au langage, il est important de choisir un sujet réel qui ne demande pas d'effort

d'imagination à l'enfant, pour que tout ses efforts soient concentrés sur l'activité langagière en question (Lentin, 1973).

En s'appuyant sur les travaux de Boisseau (2005), Brigaudiot (2015) et Canut, Masson & Leroy-Collombel (2018), nous pouvons établir une liste de critères qui permettent une sélection réfléchie d'albums comme supports à une activité langagière ciblée.

LE THÈME	Il doit référer au quotidien de l'enfant. En PS, les thèmes qui ont un « pouvoir magique pour faire parler les enfants » (Boisseau, 2005 : 20) sont la grande motricité, la nourriture et les animaux.
ILLUSTRATIONS	Comme le texte, elles doivent être redondantes. Les illustrations doivent être claires et apparaître distinctes aux élèves pour ne pas troubler leur compréhension. Dans le même soucis, tous les personnages évoqués dans le texte doivent apparaître en illustration. Les unes après les autres, les images doivent comporter des repères, pour ancrer l'élève dans l'environnement de l'histoire.
LE TEXTE	Il doit être lu tel qu'il apparaît écrit. La cohérence est importante car certains enfants commencent déjà à assimiler le texte écrit à la parole de l'adulte qui lit et cela représente une première compétence du lecteur. De plus, il faut que le texte puisse être lu par différentes voix et personnes en restant inchangé. Cela montre la permanence de l'écrit. Il doit être adapté au langage de l'enfant. Notamment au niveau du vocabulaire et des constructions syntaxiques. Le récit (à la troisième personne du singulier et du pluriel [il.s/elle.s]) et les dialogues (à la première et deuxième personnes du singulier et du pluriel [je/tu/nous/vous]) doivent être bien distincts. Il est important que le nom d'un personnage qui va parler figure avant sa prise de parole.
ESPACE/TEMPS	L'histoire doit se dérouler en un temps et en un seul lieu.

Des albums ont spécifiquement été conçus pour faire de l'entraînement au langage, en prenant en compte tous ces critères : c'est le cas des dix-huit *Histoires à parler* de Lentin, Lokra et Luxereau (2006). Nous l'aurons compris, le support de l'album à une importance particulière pour une bonne situation d'atelier langagier. Voyons désormais le rôle de l'enseignant pour perpétuer son bon déroulé.

1.2 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a « un rôle majeur » (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018 : 37), un « pouvoir extraordinaire » (Bruner, Fabre & Kerloc'h, 1985 : 83) dans l'aide au développement du langage chez l'enfant, pour lui faire atteindre une maîtrise conscientisée et élargie. Le maître doit veiller à un étayage permanent et assister l'enfant dans sa prise de conscience langagière « jusqu'à ce qu'il soit capable de représenter ses propres actions à l'aide d'un système de signe » (Bruner, 1983 : 283).

1.2.1 Une pratique conscientisée

L'enseignant doit d'abord mettre en confiance et donner sa place à la parole de tous les enfants dans le groupe. Chacun doit sentir ses tentatives de production verbale comme légitimes, car « le désir et le plaisir de parler sont soutenus lorsque l'enfant sait qu'il est entendu par quelqu'un qui s'intéresse à ce qu'il va dire » (Giampino, 2016 : 97). Le maître doit donc veiller à valoriser suffisamment le discours des petits parleurs. Certaines études (par exemple Florin, 1991) montrent que les professionnels de la petite enfance ont tendance à plus interagir avec les enfants ayant déjà un langage développé, ceux-là étant plus sollicités, et à délaisser, par conséquent, les enfants qui auraient besoin de ces interactions pour construire leur langage. Le professeur de maternelle doit avoir à l'esprit cette tendance pour la contrer et donner l'occasion aux petits parleurs de s'exprimer et d'avoir un retour de conversation. Le langage est en effet un « instrument à la fois de pensée et de communication » (Bruner, 1983), il faut que l'enfant le développe dans ces conditions : en dialoguant avec le maître et avec les autres élèves ((Dupriez & Draelants, 2004). Maintenant, la question du langage dont use l'enseignant en classe est un enjeu majeur et complexe. Le professeur doit être conscient des dispositions cognitives de ses élèves et des différences linguistiques qui existent entre eux, ces dernières, étant fortement corrélées à l'environnement familial et éducatif de chacun (Brigaudiot, 2015).

1.2.2 Que dire ?

La mission de l'école est de « faire accéder les enfants aux savoirs scolaires en leur apprenant une variété de pratiques langagières » (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018 : 9). Encore faut-il que cette variété soit accessible à tous. Des études sur le sujet (Plaisance, 1986 ; Florin, 1991 ; Bonnerry, 2009) tendent à prouver que l'école valorise les comportements des élèves de milieux favorisés et dirige ses sollicitations de façon trop éloignée de l'expérience des élèves de milieux populaires. En ne prenant pas garde à l'écart entre les attentes scolaires et les

dispositions cognitives de la pluralité des élèves, l'enseignant peut accroître ces inégalités d'accès à la culture scolaire (Bernstein, 1975 ; Lahire, 1993). Selon Canut, Masson et Leroy-Collombel, « le discours pédagogique est déjà en lui-même source d'inégalités » (2018 : 9). Les enseignements sont trop implicites, leurs discours reposent sur une « connivence culturelle inégalement partagée entre les classes sociales » (Bonnery, 2009, 155). Pour l'institution, l'élève idéal devrait être autonome et réflexif, déjà développé sur le plan cognitif et langagier (Joigneaux, 2013 : 44). Le maître doit alors veiller à rester « naturel » dans son discours, car cela participe à l'acquisition spontanée du langage, pour que les élèves développent l'usage d'un français oral « normal » (Brigaudiot, 2015 : 59). Son expression doit s'adapter pour n'être pas trop une « langue de tous les jours » ni trop une « langue endimanchée » (Blanche-Benveniste, 2013 : 302), afin de rester accessible aux élèves tout en les sollicitant. Tout repose dans la capacité de l'enseignant à se positionner dans la zone proximale de développement (ZPD) de ses élèves et à adapter ses paroles et activités en fonction de celle-ci.

1.1.3 Solliciter progressivement l'élève

D'après Vygotsky (1978 : 86), la zone proximale de développement est la *distance entre le niveau de développement actuel qui est déterminé par la résolution de problème de façon indépendante et le niveau de développement potentiel déterminé à travers la résolution de problème sous l'assistance d'un adulte ou l'aide de camarades plus avancés*¹. Le rôle de l'enseignant est de saisir cette zone proximale de développement chez ses élèves pour les amener progressivement à développer leur langage et mener à une réflexion sur leur production. Pour cela, le maître peut commencer par faire s'exprimer l'élève de façon explicite sur ce qu'il vit à un instant précis. Au fur et à mesure, l'enseignant guidera l'élève à un « niveau augmenté de distanciation du discours » afin de lui permettre un degré supérieur d'abstraction de la pensée (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018 : 22). On peut alors parler de *langage d'évocation*, qu'il est essentiel de développer en maternelle (Cèbe & Goigoux, 2012). Par exemple, la mémorisation d'un mot se fait mieux, non pas seulement en répétant le mot, mais en donnant « les caractéristiques de cet objet », des « connaissances générales qui y sont afférentes » et « une relation avec des événements antérieurs vécus par l'enfant » (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018 : 23). L'enseignant doit se concentrer sur un étayage approprié, et des reformulations ni trop au-delà ni trop en-deçà des compétences potentielles de l'enfant (Bruner, 1983). Vygotsky (1978) insiste sur l'importance d'une distance prise par

1 Extrait directement traduit de Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. p. 86.

l'enfant sur son activité pour en prendre conscience et donc mieux la maîtriser. Joigneaux (2013) démontre qu'en effet, ce sont les élèves qui prennent le moins souvent la langue comme objet de réflexion qui sont les plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage de façon transversale aux disciplines scolaires.

1.1.4 Comment faire ?

L'enseignant doit susciter l'intérêt de tous les élèves pour qu'ils puissent rentrer dans les apprentissages. Pour cela, le maître peut proposer des entrées variées dans l'activité, des supports variés et motivants, qui prennent en compte les centres d'intérêt des élèves en fonction de leur âge (Delayahe, 2015). L'élève doit être au centre, il doit verbaliser, reformuler, manipuler. L'enfant doit comprendre et donner sens à l'activité, saisir que chaque séance se suit en faisant référence à la précédente (rappel qui peut être entrepris par l'élève lui-même). Pour les ateliers langage autour d'albums, la variété des supports renouvelle l'intérêt des élèves tandis que le schéma de l'histoire et le lexique, les facteurs invariants, restent les mêmes et permettent la réitération langagière nécessaire à la compréhension et à l'appropriation de la langue (Boisseau, 2005). L'enseignant doit proposer des lectures théâtralisées et vivantes des supports proposés pour donner plaisir à l'enfant à entrer dans l'histoire. Il est important que l'enfant écoute d'abord plusieurs fois l'histoire pour découvrir le principe de la lecture d'un texte écrit et tout ce qui s'y rattache, d'autant plus s'il n'a pas l'occasion d'y être confronté dans le cadre extra-scolaire.

1.1.5 Prendre en compte les parents

Les parents d'élèves sont « membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. » (Code de l'éducation, art. L 111-4). Travailler le langage en maternelle ne s'effectue pas seulement à travers le « face à face pédagogique avec les élèves » mais bien aussi dans un travail avec les parents, qui est, selon le rapport Delahaye, « constitutif du métier » (2015 : 143). L'enseignant se doit de communiquer et conseiller les parents sur la question du langage, en proposant une multitude d'activités, en intégrant les parents à l'école et l'école à la maison (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018). Dans les échanges avec les parents, l'enseignant peut être éclairé sur les malentendus et les incompréhensions existantes entre la culture scolaire et la culture familiale. Pour favoriser cet échange de cultures, l'école peut mettre en place des dispositifs comme celui des *sacs*

d'histoires, encourageant une continuité dans la construction du langage et un éveil à la littérature (Cyr, Chouinard, Cervant, 2018).

2. L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE NARRATIVE

« [L]’une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours dans la communication humaine est le récit. »

(Jérôme BRUNER, *Car la culture donne forme à l'esprit*, 1991)

La langue parlée pose un problème très complexe « car il s’agit là d’une langue non *codifiée*, sauf dans ses formes les plus élaborées, c’est-à-dire lorsqu’elle est proche du langage écrit qui, lui, est strictement *codifié* par les grammaires, dictionnaires, etc » (Lentin, 1972 : 30). On imagine alors le difficile enseignement de l’oral qui doit s’appuyer sur des règles d’usage sans que cet usage ne cesse d’évoluer et de différer en fonction des contextes de communication, des milieux sociaux, de l’air du temps. Comme déjà indiqué, l’enfant construit son langage à travers, entre autres, des interactions avec l’adulte et plus particulièrement avec l’enseignant qui réfléchit ces échanges et sait comment les orienter. Tout en favorisant une entrée dans la culture écrite et littéraire, le support de l’album peut venir appuyer cet enseignement de l’oral à l’école selon les exercices qui en découlent : par exemple, demander à l’enfant de *raconter* une histoire lue.

2.1 Raconter : de nombreuses compétences en jeu

2.1.1 Le langage pour penser et communiquer

Le langage est souvent perçu comme « l’habillage d’une pensée préconstruite » (Doyon & Fischer, 2010 : 4), c’est-à-dire qu’il viendrait seulement traduire un mécanisme de pensée déjà à l’œuvre. Or de nombreux linguistes défendent une fonction centrale du langage à *construire* la pensée. À ce propos, Doyon & Fisher (2010 : 4) citent Crinon (2002 : 123) : « Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d’idées préexistantes, mais contribuent à la construction des connaissances et à l’activation de représentations mentales ». Pour réussir à produire des formes linguistiques variées permettant de raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter, etc. l’enfant doit être capable de d’activer des schémas cognitifs et des représentations mentales (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018 : 16). Il les améliore et les perfectionne en s’essayant au langage, notamment dans un but

de communication. Parler, c'est pouvoir « générer une infinité d'énoncés qui ne sont pas le calque de ce qu'on a déjà entendu » (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018 : 15). L'aspect créateur du langage s'additionne à une fonction narrative. Il est question de raconter à autrui, de parler pour être compris par l'autre dans une situation donnée particulière. Ce principe social du langage se retrouve dans les propriétés qui caractérisent la *conscience* telle que Bruner (1983) la décrit, nécessaire à cultiver chez l'enfant dans la construction de son langage et de sa pensée. Il affirme « qu'être conscient c'est tout d'abord être social » et que l'enfant doit pouvoir prendre en compte « les relations et les systèmes de signes qui sont à la base du monde social » pour réussir à penser son langage. L'enfant devra donc nécessairement échanger et interagir avec les autres. Bruner précise que, dans un premier temps, c'est bien évidemment l'adulte qui assiste les enfants dans cette prise de conscience, dans l'optique qu'ils puissent « s'aider eux-mêmes » par la suite. L'enseignant découpe le temps de travail avec ses élèves en fonction des compétences qu'il vise et de leur accessibilité.

2.1.2 L'écoute et la compréhension

Travailler le langage en petit groupe autour d'albums jeunesse peut venir approfondir un travail débuté en classe entière et préparer des moments de reprise individuelle (Eduscol, 2011). Il est important de donner à chaque enfant l'occasion de bien se familiariser avec l'objet livre, avec le temps de lecture à voix haute, avec le vocabulaire et la syntaxe dont usent les histoires écrites et ce, dans différentes modalités d'écoute et de concentration. Pour beaucoup d'élèves de petite section, le langage usité à l'école est une découverte (Buson & Nardy, 2020). Sachant que ce langage, même dans sa dimension orale, s'appuie sur une culture de l'écrit (Lahire, 1993 ; Delcambre, 2011), beaucoup d'enfants n'ont pas les codes et se retrouvent dans l'incapacité de le produire comme de le réceptionner, si un travail de familiarisation n'est pas entrepris pour réduire ces écarts. Derrière la capacité à restituer une histoire se cachent une multitude de compétences, dont celle, en premier lieu, d'écoute. Selon l'institution, c'est en effet la « première condition » requise que de « placer les enfants en situation d'entendre et d'écouter » (Eduscol, 2011 : 40). Bolle et Stordeur parlent de l'importance d'une « situation active d'écoute » (2017 : 4) qui devrait précéder l'expression, pour permettre l'imprégnation. Ces situations, qui doivent être répétitives et fréquentes, « constituent des ressources de "langage académique" nécessaires à la production d'un langage oral élaboré » (Delahaye, 2015 : 109). Cependant, pour que les enfants bénéficient réellement de ces lectures, il est indispensable de travailler, au-delà de l'écoute, la compréhension (Delahaye, 2015). Canut, Bruneseaux-Gauthier

et Vertalier (2012 : 29) soulèvent le paradoxe existant pour les enseignants : tous les élèves n'ont pas les clés de compréhension pour les lectures d'albums mais cette littérature jeunesse est censée construire une expérience chez l'enfant et renforcer sa compréhension. Le problème est que les enfants ayant le plus de difficultés sont souvent ceux qui n'ont pas les moyens d'expliquer ce qu'il ne comprennent pas, voire ils ne savent pas eux-mêmes qu'ils ne comprennent pas. Pour prévenir et être conscient de ce qui peut poser problème dans la compréhension de l'histoire Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier (2012 : 30-34) proposent une liste de « sources possibles de difficultés » : de l'interprétation des illustrations jusqu'à l'interprétation du texte, qu'elles déclinent en plusieurs points (la segmentation des unités, les métaphores, la polysémie, l'identification des personnages), sans oublier le rapport entre le texte et l'image. Tout cela est travaillé dans l'optique de faire raconter l'histoire par l'enfant et vise donc des objectifs de production langagière.

2.1.3 La production de phrases : le système syntaxique

Narrer implique particulièrement les dimensions lexicales et syntaxiques de la langue. La syntaxe recouvre l'aspect « à la fois le plus complexe et le plus déterminant dans la transformation du langage enfantin en langage adulte » (Lentin, 1972 : 64). Pour Lentin, la langue parlée dans le récit oral est révélatrice de la maîtrise d'une structuration syntaxique développée : c'est être capable « de communiquer à son (ses) auditeur(s) une information complète [...] hors situation, sans recours à aucun moyen non verbal, visible ou invisible » (1972 : 35). Pour arriver à ce langage d'évocation qui demande des capacités de recul sur le discours et l'environnement, l'enseignant procède par étape. Les recherches concernant ces étapes ont évolué et continuent d'être questionnées. Alors que Lentin (1972) confirme l'entrée dans « ce registre narratif au moyen de phrases simples », Canut, Masson & Leroy-Collombel (2018) soulignent que la phrase simple canonique de notre grammaire n'est pas représentative du discours de l'enfant qui procède d'abord par phrases complexes. La maîtrise d'une construction syntaxique élaborée rend compte d'un discours complet, organisé logiquement et temporellement et répondant aux caractéristiques de cohérence et de cohésion d'un récit. Ainsi, « intégrer ce système c'est pouvoir produire des énoncés originaux et transmettre sa pensée » (Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier, 2012). Les modalités de restitution de l'histoire vont permettre une différenciation quant aux niveaux de développement syntaxique de chaque élève.

2.2 L'incarnation de la narration

2.2.1 Les marques non verbales de la langue parlée

Il y a de nombreuses façons de raconter une histoire. Il est possible de « rendre vivante » la narration, de la théâtraliser, pour toucher plus intensément l'auditeur. Il est d'ailleurs recommandé aux enseignants de maternelle d'éviter une lecture monotone et de plutôt mettre en voix les histoires, jusqu'à les théâtraliser parfois (Boisseau, 2005 ; Bolle & Strodeur, 2017). Afin de correctement rendre compte des intentions de l'auteur, afin de faciliter la compréhension des intentions des personnages pour les enfants, l'enseignant peut s'appuyer, entre autres, sur la ponctuation et fera varier son intonation en fonction de celle-ci. Cependant, des ambiguïtés naissent de l'administration systématique d'un lien entre signes graphiques et signes prosodiques correspondant (Védénina, 1973). La langue écrite détient de multiples combinaisons pour marquer des nuances prosodiques plus particulières (hauteur, longueur, intensité). Mais le lien entre ces signes ne tient pas toujours de l'évidence. Un signe graphique peut aussi signifier, selon les interprétations, différents signes prosodiques (Grammont, 1927). L'intonation, en même temps que l'intention, varie selon les contextes d'énonciation. Savoir marquer la mélodie, le rythme, l'intonation de la langue orale est très important car c'est ce que l'enfant perçoit en premier (même lorsqu'il est encore dans le ventre de sa mère) et c'est ce qui va l'aider à dessiner ses premières représentations de la langue (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018). Les silences font également partie d'une mise en voix naturelle des histoires, comme les différentes expressions faciales que l'on va adopter pour transmettre une humeur, une intention. Ainsi, le langage oral rend compte d'attitudes qui ne sont pas forcément précisées à l'écrit. Savoir parler c'est aussi réussir à comprendre et produire toutes ces composantes non verbales, visibles ou invisibles, dans l'interaction avec autrui (Lentin, 1972). Pour raconter une histoire, l'enfant peut manipuler des marottes (Eduscol, 2011 ; Cebe & Goigoux, 2012). Incarner les personnages, réussir à rendre compte de leur humeur et de leurs intentions nécessite de prendre un recul sur l'histoire, de parler à travers le personnage et donc d'adopter une distance narrative.

2.2.2 La distance narrative : jouer un rôle

Pour favoriser l'émergence de productions langagières enfantines, l'enseignant doit proposer des situations « authentiques et variées » (Boisseau, 2005 : 19). Pour mettre l'enfant en situation, il est important de créer le contexte classique de communication émetteur/récepteur/référent. Si le récepteur est réel, l'enfant sera plus motivé à expliciter et

rendre clair son récit, plutôt que lorsque le récepteur est « fictif », par exemple quand il s'agit du maître (Boisseau, 2005). Cependant, il ne faut pas que la présence d'un récepteur inconnu vienne paralyser la parole des plus petits parleurs. La théâtralisation de la narration demande une capacité de décentralisation importante. L'enfant doit incarner le personnage, réussir à parler du point de vue de ce dernier. L'incarnation du récit vient à la fois appuyer et vérifier la bonne compréhension des intentions et buts des personnages de l'histoire (Rabatel, 2001). Bien entendu, cette capacité est plus ou moins développée selon la fréquentation au préalable de l'enfant avec le support album et son habitude à fréquenter des histoires racontées et à se les approprier (Delahaye, 2015).

3. ÉCARTS ENTRE LES LANGUES D'USAGE ET LA LANGUE SCOLAIRE

Comme l'explique Lahire (1993 : 40), tout un processus de *scripturalisation des formes sociales* s'opère dès le XVI^e siècle. La distinction dichotomique entre oral et écrit se construit dès lors, pour perdurer jusqu'à nos jours. Est ainsi qualifié de « culture populaire » ce qui s'oppose au « sacré », à la « civilisation » et aux personnes dites « cultivés ». Cette vision binaire est construite à travers le prisme d'un rapport de domination, que l'Ecole, dans sa dimension érudite et scripturale, vient appuyer : la norme *prescriptive*, est « celle qui enjoint de dire ou ne pas dire certaines formes linguistiques », celle « par rapport à laquelle les autres usages sont évalués » (Boutet, 1997 : 35). Le français scolaire se base sur cette langue codifiée et normée (Riegel, Pellat & Rioul, 2018 : 55) qui participe à la maîtrise du langage dans son entièreté, tel que cela est valorisé en société. Les retards au niveau de l'acquisition du langage oral ont des conséquences sur l'apprentissage de la lecture-écriture, ce qui, dès l'entrée en maternelle, marque des écarts dans le développement cognitif et langagier de l'enfant, influencé par le milieu social et culturel dans lequel il évolue (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018).

3.1 Quel(s) langage(s) en dehors de l'Ecole ?

3.1.1 L'impact des interactions parents-enfant

Avant même sa naissance, le bébé est capable de percevoir des éléments, notamment phonologiques, de la langue. En cela, il est plus sensible à la voix de sa mère et à sa langue maternelle, plus qu'à une autre langue (Boutet, 2009). Bien que l'écoute soit une étape essentielle au développement du langage oral, le « bain de langage » ne représente pas en lui-même une source d'apprentissage (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018). C'est donc pour cela que placer un enfant devant un dessin animé ou des vidéos quelconques ne participe pas à

sa construction du langage, puisqu'il est nécessaire qu'il le développe en *interaction*. Il faut veiller à proposer à l'enfant une « nourriture langagière » adéquate pour ne pas qu'il y ait un décalage entre son potentiel cognitif et sa production langagière effective (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018 : 19). Pour cela, la lecture d'albums adaptés aux dispositions cognitives de l'enfant est un outil remarquable. Dans les familles de classes moyenne et supérieure, la lecture d'histoire est une activité courante. Les parents participent alors au développement langagier de leur enfant tout en l'ouvrant à une culture du livre (Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier, 2012 : 19). Ce type de partages entre parents et enfants, qui paraît très naturel dans certains contextes familiaux et parfois très proches des échanges proposés à l'école, a un « fort effet différenciateur sur le développement du langage oral, à la fois sur le versant du vocabulaire, de la syntaxe et de la compréhension ultérieure en lecture autonome » (Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier, 2012 : 19). Les enfants qui en bénéficient entrent alors plus facilement dans la culture et le dialogue scolaire en répondant aux demandes de l'enseignant auxquelles ils arrivent à donner du sens (Cèbe & Goigoux, 2012 : 22). Ceux qui n'ont pas l'occasion de profiter de telles pratiques sont souvent dépassés par la teneur des échanges en classe à propos de la compréhension de textes et des modalités dans lesquelles s'effectuent ces échanges : bien souvent l'assurance des uns vient masquer la difficulté des autres aux yeux des enseignants (Florin, 1991). Le récit écrit possède des caractéristiques précises dont la compréhension fait appel à des habiletés cognitives qui doivent être construites. Doyon et Fisher (2010) reviennent sur l'importance des interactions dialogiques entre parents et enfants et plus particulièrement, mère et enfant, puisque les mères s'occupent davantage des enfants dans notre société actuelle : les mères les plus scolarisées étant familiarisées avec la culture écrite, médiatisent plus aisément cette culture quand elles interagissent avec leur enfant autour d'un livre. Les lectures dans les lieux de garde ne suffisent pas à combler l'écart qui subsiste entre les enfants qui bénéficient de ces temps-là et ceux qui n'en ont pas l'occasion. Guerin (2020) précisent encore que « les enfants évoluant dans un environnement favorisant le contact ordinaire avec des productions écrites auront naturellement plus de facilités à donner du sens à l'enseignement et donc moins de risque d'échouer dans les apprentissages » (Guerin, 2020 : 109). En effet, la corrélation est prouvée. Le rapport Delahaye *Grande pauvreté et échec scolaire* (2015 : 206) donne ces différentes « explications » à l'échec scolaire : l'idéologie des dons, du handicap socio-culturel, le concept d'arbitraire culturel et d'inégale distance à la culture et aux savoirs scolaires, la diversité des rapports au langage, au savoir et à l'école.

3.1.2 Le langage : une question sociale

3.1.2.1 Mon langage, mon identité : le paramètre diastratique

L'opposition dichotomique oral-écrit vient de la dévalorisation de l'oral par rapport à l'écrit (Delcambre, 2011). On s'accorde bien souvent sur les relations binaires qui catégorisent l'un et l'autre : spontané/élaboré, relâché/contrôlé, informel/formel. Delcambre reconnaît que ce jugement sur l'oral et l'écrit porte des valeurs sociales qui s'illustrent notamment dans l'opposition familier/distingué. La linguiste va jusqu'à observer dans l'opposition oral-écrit, une opposition entre peuple et dirigeants (2011 : 8). Le français normé est supposément pratiqué par le locuteur de statut social élevé (Gadet, 2007). Les entraves à la norme sont dévaluées et reliées à un locuteur de statut social populaire, ne maîtrisant pas la langue française comme il se devrait. Le paramètre diastratique du langage est celui qui correspond, dans les variations langagières des locuteurs, aux facteurs sociaux (Gadet, 2007). Ces différents types de langages peuvent marquer des appartenances à certains groupes sociaux, à des communautés spécifiques. Les études linguistiques portant sur ce paramètre mesurent particulièrement les différences langagières par rapport au français normé et tout le panel de variations possibles que les locuteurs opèrent, en s'appropriant la langue. Malgré le fait que toutes ces variations soient perçues comme une mauvaise maîtrise de la langue en termes scolaires, les approches linguistiques plurielles et ouvertes voient dans ces variations la richesse et la perpétuité de la langue (Yaguello, 1991 ; Boutet, 2003 ; Gadet, 2007 ; Buson & Nardy, 2012). La langue dans son usage est donc mouvante et met à mal l'idée de règles et de codes précis.

3.1.2.2 La vision des codes oral et écrit : la diamésie à l'épreuve des évolutions sociales

Nous avons tendance à opposer la production orale et la production écrite : cette tendance rend compte du paramètre diamésique du langage. Il s'agit de « la distinction entre la langue parlée et écrite » (Wüest, 2009 : 147). Cette question est reprise par Koch & Oesterreicher (2001 : 586) qui distinguent la distance communicative pour le code graphique de l'immédiat communicatif pour le code phonique. Les deux canaux supposent donc des conditions et des situations d'énonciation différentes. Dans l'usage populaire de la langue, la distinction entre oral et écrit n'est pas une évidence. Les technologies développées depuis le XX^e siècle rendent le rapport à l'écrit ambigu, « les usages étant passés d'une dichotomie supposée à un évident et complexe continuum » (Gadet, 2008 : 73). L'écrit n'est plus spécialement lié à un produit travaillé, fini et fait pour durer, où l'interlocuteur ne reçoit pas

directement le propos. On l'observe aisément aujourd'hui avec les SMS ou avec les réseaux de communication instantanée. Alors qu'on attribuait à l'oral la conversation ordinaire, le langage quotidien, et à l'écrit, la prose institutionnelle, le langage formel (Gadet, 2008), les pratiques sociales ont bouleversé ces catégorisations. Il n'est plus question de variations en fonction du canal d'émission du langage mais plutôt de variations en fonction des conditions d'énonciation, de la situation sociale dans laquelle est intégré le locuteur et la prise en compte de ses interlocuteurs. Ainsi, « plutôt que de continuer à tenter d'établir des traits prototypiques de l'oral ou de l'écrit, il faut prendre acte de ce qu'il existe des situations, sociales et technologiques, qui incitent préférentiellement à des productions orales ou écrites, selon les contextes d'activité » (Gadet, 2008 : 75). La mission de l'école est donc bien de permettre cette adaptation et de donner les clés des variétés légitimes et d'un langage valorisé en société à tous les enfants.

3.2 La maîtrise des variétés normées

3.2.1 La langue scolaire

Sur quelle dimension du langage l'école appuie-t-elle ses enseignements ? Dans les programmes de 2020 toujours en vigueur, l'oral est un domaine d'étude privilégié du cycle 1 au cycle 3 en ce qui concerne l'école primaire (BOEN n°31, 2020). On peut néanmoins questionner le type d'oral enseigné et le type d'oral attendu, accepté et valorisé à l'école. Cette notion de français « correct » est paradoxale : elle définit le bon usage mais est cependant très éloignée des usages véritables de la langue vivante du quotidien. La didactique du français qui propose un découpage fini du langage en registres précis fait obstacle au caractère vivant de la langue. Le code écrit doit sa perfection à sa fixation (Gadet, 2007). L'école présente la langue comme objet d'étude détaché de toute pratique, comme objet de réflexion dont il faut saisir les règles et la formation (Bigot & Maillard, 2014 ; Boutet, 2003). Cette approche est nécessaire pour la maîtrise de la langue. Cependant, les élèves peinent à s'approprier cette langue, qui n'est pas représentative de la leur. Pour beaucoup, la langue écrite n'est que la langue scolaire, norme liée à ce contexte précis (Guerin, 2014 : 150). Leurs pratiques sont dévalorisées et les enseignants font parfois preuve d'une « surdité sociolinguistique » (Boutet, 2002). La question concerne donc les visées éducatives de l'enseignement de l'oral et de l'écrit et leur prise en compte des réalités quotidiennes des élèves, pour que ces apprentissages ne soient pas entièrement décontextualisés.

3.2.2 Pouvoir adapter son langage selon le contexte de communication : la dimension diaphasique

La norme prescriptive du français s'appuie sur le modèle de l'écrit, alimenté par la littérature classique (Riegel, Pellat & Rioul, 2018 : 55). Selon Gadet (2007 : 27), « l'idéologie du standard valorise l'uniformité comme état idéal de langue, dont l'écrit serait la forme parachevée : la langue standard est alors la forme par excellence et est perçue comme la seule légitime ». Dès lors, toute variation représente une déformation et par conséquent, est dévaluée (Gadet, 2007 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2018 ; Delcambre, 2011). Ce standard est fortement présent dans notre société et il est important de pouvoir le maîtriser (Lahire, 1993 ; Boutet, 2003). C'est dans cet objectif que l'école prône la forme du français écrit (Boutet 2002, 2003). Les enfants pour lesquels ce français normé n'est pas familier pourraient montrer des difficultés à maîtriser le langage dit scolairement « soutenu » (Gadet, 2007). Ces questionnements autour de la capacité des enfants à percevoir et produire un large panel de styles font échos dès la maternelle. L'école doit apporter une variété langagière pour permettre aux enfants qui ne sont familiarisés que d'une façon de s'exprimer de s'initier à d'autres variétés et ainsi de développer leur palette stylistique. Cependant, on reproche également à l'école de ne valoriser que ce français normé et standardisé. Or, pour beaucoup d'élèves, ce style est décontextualisé et ne semble référer à aucune réalité langagière quotidienne. Un premier enjeu est donc la manière de transmettre ces différentes clés stylistiques. Un second enjeu se pose dans l'étape de développement à laquelle l'enfant est sensibiliser à élargir sa palette stylistique.

L'oral et l'écrit peuvent présenter des distinctions linguistiques, sociales et spatio-temporelles. La maîtrise de l'écrit et de ses codes représente un avantage en société. On valorise une expression dite soignée et soutenue. A côté de cela, la maîtrise d'un certain type de langage, qui peut paraître plus familier, peut être valorisé par ses locuteurs et marquer une appartenance à un groupe social. Dans cette optique, il peut même y avoir un rejet volontaire d'autres formes langagières (plus soutenues par exemple). Cependant, il est bénéfique de maîtriser une large palette stylistique pour les relations sociales et pour soi, pour étayer et enrichir sa pensée.

En maternelle, on commence par la fréquentation de textes écrits oralisés pour se situer dans le prisme d'une réalité langagière pour les élèves. On peut se demander à partir de quand, au niveau de leur capacités cognitives, il est judicieux de proposer des formes plus scripturales et normées du français. Il existe une multitude de types d'albums pour tout âge qui proposent

différentes entrées dans la littérature et dans une première culture de l'écrit. Il y a, on l'a vu, des types d'albums qui favorisent une acquisition du langage oral. La question se pose : quel type d'oral enseigner dès la maternelle pour pouvoir permettre aux enfants d'élargir leur maîtrise du français et intégrer une variété de formulation possible ?

MÉTHODOLOGIE

1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

1.1 Introduction

Le recueil de données s'est déroulé dans une école maternelle catégorisée REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) située dans le département de l'Isère. L'école contient six classes de la petite à la grande section. L'étude s'est effectuée dans la classe 1, composée de vingt-quatre élèves de petite et moyenne sections. L'expérimentation se concentre sur un échantillon de dix élèves de niveau petite section. Ces dix enfants sont répartis en deux groupes de cinq : chaque fois, deux bons parleurs et trois petits parleurs. Ces statuts sont désignés grâce à des critères d'évaluation du langage oral établis par Latapie, Lequette, Rossato et Rousset en 2018 (cf.). Les ateliers de langage menés avec ces élèves sont axés autour d'un album en voie d'édition : *La Vache ronchonne*. L'un des groupes travaille avec la version originale, dite « oralisée » (cf. Annexe 1.1, p. 42) L'autre groupe travaille avec la version dite « réécrite » (cf. Annexe 1.2, pp. 42-43) présentant les « ne » de négation et l'inversion sujet-verbe pour la formulation de question. Ainsi, le « Tu manges quoi, toi ? » de la version initiale, devient « Que manges-tu ? » dans la version retravaillée. De la même manière, « Berk, j'aimeuh pas ça » devient « Berk, je n'aimeuh pas ça. ». Chacun des groupes va être familiarisé avec sa version de l'histoire au cours de cinq séances qui visent une restitution orale de deux manières différentes : en dictée à l'adulte et en « jeu », c'est-à-dire en théâtralisant la narration à l'aide de marottes et devant un public. Ce public en question est représenté par les élèves de moyenne section (MS), qui n'ont jamais entendu l'histoire. Cette performance fait l'objet d'une septième séance, tandis qu'une huitième séance permet la réflexion *a posteriori* à propos des différences entre les deux versions.

1.2 Problématique

Les écarts dans la maîtrise du langage sont conséquents dès la PS de maternelle. Ces inégalités sont fortement appuyées par l'environnement social et familial de chaque enfant. L'école a pour mission de réduire le plus possible ces écarts en confrontant tous les élèves à une diversité stylistique, notamment en familiarisant les élèves des milieux les plus défavorisés aux règles de l'écrit et aux codes de la culture scolaire. Les ateliers langage en petit groupe en maternelle permettent de consacrer des temps spécifiques à l'oral, à son usage et à sa maîtrise : temps dirigés par l'enseignant qui favorise la parole de chaque enfant et encourage chacun à s'exprimer et partager avec ses pairs. Pour que ces ateliers langage soient bénéfiques aux élèves se confrontent le moins à un panel de styles élargi et pour qu'ils développent leur compétences langagières, il faut que l'enseignant choisisse un support adapté et une façon de procéder réfléchi. Travailler l'oral à travers un album jeunesse implique une réflexion sur le type de syntaxe et de lexique qu'il utilise. L'enseignant peut faire son choix en fonction de la compétence langagière visée et adapter le texte lu en fonction de la zone proximale de développement des élèves pour que le travail soit efficace sur le plus grand nombre d'enfants. Ainsi, quel type d'oral travailler en PS à travers les albums jeunesse ?

1.3 Hypothèses

L'avancée des connaissances sur le sujet et les réflexions qu'impliquent l'étude menée permettent de formuler les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : La version oralisée de l'album permet de mieux ancrer les structures syntaxiques visées chez les petits parleurs.

Hypothèse 2 : En s'appuyant sur les productions orale des bons parleurs, théâtraliser l'histoire vient renforcer la compréhension des intentions des personnages de l'histoire après le travail de la dictée à l'adulte

Hypothèse 3 : Amener les enfants à comparer les deux versions de l'album peut faire émerger une réflexion métalinguistique chez les élèves de PS.

2. RECUEIL DE DONNÉES

2.1. Modalités, contexte, participants

L'expérimentation s'appuie sur un échantillon de dix élèves ayant un niveau de petite section (PS). Tous les participants seront désignés par un « E » signifiant « élève », suivi de la

lettre du groupe correspondant (« A » pour la version « oralisée », « B » pour la version « réécrite ») et d'un numéro attribué au hasard pour les différencier. Chacun des groupes se compose de cinq élèves. Les tableaux suivants spécifient cas par cas : le sexe et l'âge de l'élève (retenu en 01/2022), son aisance dans le langage oral en français, sa présence effective au différentes séances menées au cours de la période 3 et certaines informations en plus recueillies auprès des parents grâce à un questionnaire (cf. Annexes 3, p.61). L'âge est donné car, durant cette période de vie, quelques mois pourraient avoir leur effet sur le développement du langage chez l'enfant. La présence à l'école et le nombre de fois où l'élève a bénéficié d'une séance sur l'album avec l'enseignant pourrait également être un paramètre influant. Cette étude se déroule durant le contexte de crise sanitaire liée au virus de la Covid-19, ce qui justifie en partie le grand nombre d'absences. Cela a empêché, par exemple, d'avoir des enregistrements de EA5 et de n'avoir que l'enregistrement en jeu théâtralisé de EA5 (cf. Annexe 2.17, p. 58). Un mail a été envoyé aux parents concernant la langue parlée à la maison ou d'autres informations s'ils les pensaient nécessaires à préciser (cf. Annexe 3, p. 59-60).

Groupe A : La Vache ronchonne (version oralisée)

EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
<i>Sexe F</i> <i>Age : 3 ans 7 mois</i> Présente aux séances 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8. Bon parleur : entre 3 ^e et 4 ^e étapes. Ne parle que français à la maison.	<i>Sexe M</i> <i>Age : 3 ans 6 mois</i> Présent aux séances 1, 3, 5, 6, 7 et 8. Bon parleur : entre 3 ^e et 4 ^e étapes. Parle arabe à la maison.	<i>Sexe M</i> <i>Age : 3 ans 2 mois</i> Présent aux séances 2, 5, 6, 7 et 8 Petit parleur : 2/3 items de la 1 ^{ère} étape. Mot-phrase depuis décembre 2021.	<i>Sexe F</i> <i>Age : 3 ans 5 mois</i> Présente à toutes les séances. Petit parleur : entre 2 ^e et 3 ^e étapes. Récemment arrivée en France (08/21). Parle arabe à la maison et un peu français.	<i>Sexe M</i> <i>Age : 3 ans 10 mois</i> Présent aux séances 1 et 3. Petit parleur : 2/3 items de la 1 ^{ère} étape. A fait une TPS Ne parle que français à la maison.

Groupe B : La Vache ronchonne (version réécrite)

EB1	EB2	EB3	EB4	EB5
<i>Sexe M</i> <i>Age : 3 ans 9 mois</i> Présent aux séances 1, 3, 6,	<i>Sexe F</i> <i>Age : 4 ans</i> Présente aux séances 1, 2, 3, 6, 7 et 8.	<i>Sexe M</i> <i>Age : 4 ans 6 mois</i> Présent aux séances 2, 6, 7 et 8. Petit parleur : 2	<i>Sexe F</i> <i>Age : 3 ans 3 mois</i> Présente aux séances 1, 3, 6, 7 et 8. Petit parleur : 3 ^e	<i>Sexe F</i> <i>Age : 3 ans 9 mois</i> Présente aux séances 1, 2, 5, 7. Petit parleur : 2 ^e

7 et 8. Bon parleur : 4 ^e étape +. Ne parle que français à la maison.	Bon parleur : 4 ^e étape. Parle arabe et français à la maison.	items de la 1 ^{ère} étape. Officiellement en MS mais n'a fait que 2 mois effectifs en PS. Ne parle que français à la maison.	étape mais presque mutique.	étape. Parle français et anglais à la maison.
--	--	---	-----------------------------	--

L'expérimentation se déroule entre la période 2 et 3, c'est-à-dire du 16/12/21 au 11/02/22 à raison de vingt-cinq minutes de travail en groupe par semaine (tous les jeudis) à propos de l'album. En classe ne restent que les élèves concernés par l'étude, les MS sortant avec les ATSEM pour travailler. Les élèves sont répartis en deux groupes A et B, avec deux enseignantes différentes pour travailler en même temps. Ce paramètre est important à prendre en compte : les élèves travaillent les deux versions différentes dans la même salle et donc peuvent entendre et se saisir des formules qui ne sont pas celles de leur version propre. L'enseignante référente de la classe prend en charge le groupe B qui travaille donc sur la version réécrite. Tandis que l'autre enseignante, directrice sur son jour de décharge, prend en charge le groupe A pour les familiariser à la version oralisée. Nous appliquons le même protocole de travail qui s'appuie sur la séquence suivante :

Séances	Objectifs	Déroulé
Séance 1	Découverte du lexique des animaux et de leur alimentation. Découverte de l'histoire dans son entièreté.	Phase 1 : analyser la première page d'illustration (cf. Annexe 1.3, p.43). Décrire ce que l'on voit. Phase 2 : première lecture de l'histoire avec illustration de chaque page.
Séance 2	Appropriation de l'histoire et des interventions des différents personnages. Bien associer les animaux à ce qu'ils mangent. Comprendre et s'approprier l'histoire par la manipulation.	Phase 1 : lecture de l'histoire en suivant les images. Lecture vivante : faire intervenir les élèves sur les intentions et les rencontres de la vache et ce que mangent les différents animaux Phase 2 : découverte des marottes. Relecture de l'histoire en associant les marottes aux moments de l'histoire correspondants.
Séance 3	Comprendre quelles paroles et quelles réactions sont attribuées à quel personnage. Travailler la narration collaborative. Saisir la chronologie de l'histoire et	Phase 1 : lire l'histoire en distribuant une marotte personnage à chaque élève (et laisser les marottes aliments au milieu de la table). Les élèves interviennent en suivant la chronologie de l'histoire. Ils prononcent les

	des interventions des différents personnages. S'approprier la logique narrative de l'histoire et les formules systématiques des animaux.	paroles qui sont propres à leur personnage et prennent le repas qui les concerne. Phase 2 : répéter l'exercice précédent en variant les interprètes des différents personnages.
Séance 4	Travailler sa mémoire de l'histoire et sa restitution sans l'appui du texte. Travailler la narration collaborative. Être au plus proche de la chronologie et des paroles que prononcent chaque personnage.	Phase 1 : laisser à disposition toutes les marottes personnages et aliments au milieu de la table. Essayer de se souvenir collectivement de l'histoire en manipulant les marottes. Phase 2 : lire l'histoire en la commentant. Vérifier à quel moment les personnages interviennent, ce qu'ils mangent et ce qu'ils disent. Insister sur les paroles des personnages et ce que répond la vache.
Séance 5	Être autonome dans la narration. Donner sens à l'histoire en la racontant (utiliser les bonnes intonations au bons moments). Raconter l'histoire en entier (avec ou sans l'appui des illustrations).	Les élèves se racontent tour à tour l'histoire en entier pendant que l'enseignant fait défiler les illustrations. Ils s'entraident et se complètent, ils s'écoutent.
Séance 6	Individuellement, l'enfant peut raconter l'histoire en entier à l'adulte.	L'enfant raconte l'histoire en dictée à l'adulte (il peut y avoir le support des illustrations pour aider l'élève dans la chronologie). <i>Séance enregistrée en individuel – cf. Annexe 2, pp. 44-58.</i>
Séance 7	Individuellement, l'enfant peut raconter l'histoire en entier à un groupe de spectateurs et à l'aide de marottes pour appuyer son récit.	L'enfant raconte l'histoire en incarnant les personnages à travers un théâtre de marionnettes (il peut y avoir le support des illustrations pour aider l'élève dans la chronologie). Les MS sont spectateurs. <i>Séance enregistrée pour chaque passage – cf. Annexe 2, pp. 44-58.</i>
Séance 8	Inviter à la réflexion métalinguistique. Voir la langue comme objet d'étude.	Phase 1 : l'enseignant relie la version propre au groupe. Phase 2 : l'enseignant lit l'autre version en insistant sur les différences syntaxiques. Phase 3 : questionnement collectif. Y a-t-il une différence ? Est-ce qu'on entend la même chose ? <i>Séance enregistrée – cf. Annexes 2.18 et 2.19, pp. 58-61.</i>

2.2 Matériel et supports

Pour chacun des groupes, j'ai constitué un album sous la même forme que les Oralbooks dirigés par Boisseau. Le livre était relié par une spirale en format paysage : du côté élèves/auditeurs, il y avait les illustrations sur la page pleine et du côté enseignant/lecteur, il y avait le texte. Puisque j'ai créé les illustrations, j'ai pu extraire chacun des personnages et les éléments de repas qui leur correspondaient pour en faire des marottes. Pour cela je les ai imprimés, plastifiés et découpés pour les mettre au bout d'un bâton d'esquimau en bois afin de faciliter la manipulation.

Entre la période 2 et 3, les enfants ont deux semaines de vacances. Pour continuer de les familiariser à l'histoire, j'ai créé des pochettes à album pour chaque élève selon sa version. Elles contenaient le texte en petit livret et des cartes personnages et aliments pour inciter les enfants à jouer l'histoire chez eux, à la raconter à leurs parents et continuer de travailler leur compréhension. Plusieurs parents d'élèves ne parlent pas français et ne savent pas le lire. Pour éviter une certaine discrimination, j'ai créé deux vidéos, pour les deux versions, avec les illustrations qui défilaient en même temps que je contais l'histoire à voix haute. Je les ai diffusées sur une plate-forme de partage de l'Académie de Grenoble, un *Peertube* temporaire pour permettre la continuité pédagogique durant la crise de la Covid-19. J'ai envoyé le lien Internet pour chacune des versions sur la boîte mail des parents concernés. Il était possible de voir le nombre de vues comptabilisée pour chacune des deux vidéos.

2.3. Conditions du recueil de données

Le recueil de données s'appuie sur des enregistrements audios des prestations orales en dictée à l'adulte et en jeu théâtralisé de chaque élève. Il s'agit d'enregistrements individuels effectués en séances 6 et 7. Ces séances n'étaient pas fixées dans le temps et se sont déroulées sur plusieurs jours d'intervalles pour avoir le plus d'enregistrements possibles malgré le fort taux d'absences. Ont été enregistrés également les entretiens avec les élèves sur l'autre version que celle qui les concernait, afin de comparer les différences syntaxiques et les pousser à la réflexion. Cela donne lieu à deux enregistrements collectifs en séance 8. En tout, le recueil se constitue de dix-neuf enregistrements (cf. Annexe 2, pp. 44-61) qui représentent un total de une heure, sept minutes et quarante-cinq secondes. Les enregistrements ont lieu en classe avec les autres enfants ce qui perturbe parfois la narration de certains.

3. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

Les enregistrements sont comparés entre eux et les différentes productions d'un même élève aussi.

Pour la première hypothèse : *La version oralisée de l'album permet de mieux ancrer les structures syntaxiques visées chez les petits parleurs.* Les indicateurs qui vérifient l'hypothèse sont le nombre de fois où l'enfant prononce les formules syntaxiques répétitives (« Tu manges quoi toi ? » ; « Que manges-tu ? » ; « Berk j'aimeuh pas ça », « Berk je n'aimeuh pas ça ») par rapport au nombre de fois où l'enseignant le lui rappelle, cela pour chaque version. En comparant les productions de chaque enfant pour les deux versions, l'hypothèse sera validée si ce sont les petits parleurs de la version oralisée qui prononcent le plus de fois les formules avec le moins de rappels. Est observé également la précision avec laquelle la formule syntaxique est rapportée pour en déduire ce qui est le plus naturel et spontané chez l'enfant.

Pour la deuxième hypothèse : *En s'appuyant sur les productions orale des bons parleurs, théâtraliser l'histoire vient renforcer la compréhension des intentions des personnages de l'histoire après le travail de la dictée à l'adulte.* Le choix des bons parleurs pour cette hypothèse se justifie par le fait qu'ils terminent tous leur narration. Les indicateurs se basent donc sur le même type de production orale. Est évaluée l'aisance de l'enfant et sa compréhension de l'histoire en entier, notamment autour de la chute. Pour mesurer cela, les indicateurs sont le nombre de fois où l'enseignant intervient et pour quelles raisons dans le récit de l'enfant et la façon dont l'élève respecte la chronologie de l'histoire, les différentes répliques et amène la chute. Si l'enseignant intervient moins pour relancer l'enfant en jeu théâtralisé qu'en dictée à l'adulte, l'hypothèse peut être validée car cela implique que l'élève s'est mieux approprié l'histoire et qu'il la raconte avec plus d'aisance. Si l'enfant prend des libertés quant à la narration de l'histoire, qu'il modifie des répliques en y attachant toujours un même sens, nous estimons qu'il a compris les intentions des personnages et qu'il s'est approprié l'histoire. L'hypothèse est alors validée si tel est le cas.

Pour la troisième hypothèse : *Amener les enfants à comparer les deux versions de l'album peut faire émerger une réflexion métalinguistique chez les élèves de PS.* Après la lecture rappelle de la version travaillée, l'enseignante lit l'autre version au groupe en leur annonçant qu'il y a une différence. Les enfants sont ensuite écoutés sur les retours et réflexions qu'ils peuvent avoir, guidés par l'enseignante. L'hypothèse est validée si les enfants parviennent

collectivement et aidés par l'enseignante à trouver les différences syntaxiques entre les deux versions et s'ils se posent des questions suite à cette révélation.

RÉSULTATS ET ANALYSE

Les recherches menées sur le sujet et le dispositif mis en pratique ont alimenté des pistes de réflexion. Selon les résultats obtenus, les hypothèses sont validées ou invalidées grâce aux indicateurs définis auparavant.

1. PREMIÈRE PISTE : L'ORAL ET LES PETITS PARLEURS

La première piste de réflexion s'axe autour des petits parleurs et du choix syntaxique qui leur est le plus bénéfique pour développer leurs compétences langagières. L'hypothèse émise implique que la version oralisée convient mieux aux petits parleurs : les structures syntaxiques se rapprochant d'un oral en usage, les enfants y donneraient plus de sens et pourraient se les approprier et les réutiliser de façon plus spontanée. Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous penchons sur la fréquence et la précision avec laquelle, chez les petits parleurs de chacun des deux groupes, les structures syntaxiques sont rapportées. Les élèves concernés sont les EA3, EA4, EA5, EB3, EB4 et EB5. Ainsi, sont particulièrement observées les deux phrases modifiées dans chacune des modalités de narration, c'est à dire en dictée à l'adulte et en jeu théâtralisé : « Tu manges quoi, toi ? » et « Que manges-tu ? », et « Berk j'aimeuh pas ça moi » et « Berk je n'aimeuh pas ça ». Pour évaluer cette fréquence et cette précision nous notons le nombre de fois où l'élève prononce la formule, le nombre de fois où l'enseignant est contraint de rappeler la formule syntaxique à l'élève et le détail des formules prononcées en se concentrant sur la dislocation pour la version oralisée : « tu manges quoi, *toi* ? » et la présence du « n' » de négation et l'inversion sujet verbe pour la version réécrite pour formuler la question.

1.1 Mémorisation des structures syntaxiques

Dans l'histoire, la vache va à la rencontre de six personnages différents et prononce alors un même nombre de fois : « Tu manges quoi, toi ? » ou « Que manges-tu ? ». On remarque que le groupe de la version oralisée rapporte plus aisément la formule avec la dislocation. Il manque souvent le pronom en début de phrase mais cela ne semble pas entraver la compréhension de la phrase ni son appropriation. En dictée à l'adulte, EA3 prononce bien six fois la question, avec, pour autant, des difficultés de prononciation (cf. Annexe 2.5, pp. 47-48).

Pour EA4, la formule est prononcée cinq fois, en omettant souvent les pronoms (cf. Annexe 2.7, p. 49-50). Pour chacun de ces deux élèves, la formule intervient au bon moment, chaque fois que la vache rencontre un autre personnage. Pour EB3 et EB4, « Que manges-tu ? » est prononcé une fois seulement en dictée à l'adulte, pour répéter après l'enseignant qui le leur demande (cf. Annexes 2.13 pp. 54-55 et 2.15 pp. 56-47). La formule n'intervient pas spontanément, voire, elle est remplacée par une autre qui semble s'apparenter à la dislocation : « a mange toi ? » (cf. Annexe 2.13, p.54). EB5 n'est enregistré qu'en jeu théâtralisé et ne prononce pas une seule fois la formule « Que manges-tu ? » (cf. Annexe 2.17, p. 58).

Les tableaux suivants illustrent le nombre de fois où l'enfant prononce effectivement la formule interrogative dans les deux modalités orales par rapport au nombre de fois où l'enseignant le lui rappelle. Ces statistiques restent approximatives puisque l'enseignant ne rappelle pas systématiquement la formule lorsque l'élève ne la prononce pas. De plus, EB3 ne termine pas de raconter l'histoire en jeu théâtralisé, EB4 ne termine dans aucune des deux modalités et EB5 n'est enregistrée et présente que pour le jeu théâtralisé.

Tableau 1 : Fréquence de rappels et de prononciation de la formule « Tu manges quoi, toi ? » en dictée à l'adulte.

« Tu manges quoi, toi ? » – Dictée à l'adulte		
	Nombre de rappel(s) du PE	Nombre de fois où l'élève prononce la formule
EA3	0	6
EA4	0	5

Tableau 2 : Fréquence de rappels et de prononciation de la formule « Tu manges quoi, toi ? » en jeu théâtralisé.

« Tu manges quoi, toi ? » – Jeu théâtralisé		
	Nombre de rappel(s) du PE	Nombre de fois où l'élève prononce la formule
EA3	0	6
EA4	0	5

Tableau 3 : Fréquence de rappels et de prononciation de la formule « Que manges-tu ? » en dictée à l'adulte.

« Que manges-tu ? » – Dictée à l'adulte		
	Nombre de rappel(s) du PE	Nombre de fois où l'élève prononce la formule

EB3	4	1
EB4	4	1

Tableau 4 : Fréquence de rappels et de prononciation de la formule « Que manges-tu ? » en jeu théâtralisé.

« Que manges-tu ? » – Jeu théâtralisé		
	Nombre de rappel(s) du PE	Nombre de fois où l'élève prononce la formule
EB3	0	0
EB4	1	0
EB5	3	0

Pour la seconde formule à retenir, soit « Berk ! J'aimeuh pas ça » ou bien « Berk ! Je n'aimeuh pas ça » selon la version, on remarque que dans l'ensemble des cas, ce qui a le plus été retenu est l'interjection « Berk ! », prononcée environ trente huit fois prenant en compte tous les enregistrements.

Pour EB3, tandis qu'en dictée à l'adulte il ne prononce que l'interjection, il en vient à dire « J'aime pas chache » (cf. Annexes 2.14 p. 55) en jeu théâtralisé. Néanmoins le « n' » de négation n'est jamais prononcé.

Pour EB4, en dictée à l'adulte, alors que l'enseignante lui demande de répéter « berk je n'aimeuh pas ça », l'enfant répond « berk j'aimeuh pas ça » (cf. Annexe 2.15, pp. 56-57) et par là même, omet le « n' » de négation.

EB5 par contre, prononce trois fois la formule en impliquant ce « n' » de négation (cf. Annexe 2.17, p. 58).

On peut noter les différences de constructions syntaxiques pour exprimer la négation chez ces petits parleurs et la fréquence à laquelle elles sont prononcées :

EA3	Berk, j'aime pas ça, moi (2) ; berk, aime pas ça moi (6) ; berk, d'aime pas ça moi (2).
EA4	Berk, pas ça moi (8) ; berk, aime pas ça moi.
EB3	Berk, aime pas ça
EB4	Berk, j'aimeuh pas ça
EB5	Berk, je n'aimeuh pas ça (3).

1.2 Retour sur l'hypothèse

L'hypothèse est validée. On remarque grâce aux données précédentes que les enfants parviennent plus aisément à rapporter la formule qui se rapproche le plus de l'oral en usage. Pour la question de la négation, le « n' » n'est prononcé que rarement et par un seul élève. Ce qui marque la négation chez ces élèves est la prononciation du « pas », deuxième marqueur de négation, voire unique à l'oral. Dans la même idée, l'inversion sujet-verbe n'est pas prononcée spontanément chez les petits parleurs. Au contraire, la version « tu manges quoi, toi ? » paraît plus naturellement faire sens, puisqu'elle est employée à bon escient et sans rappel de l'enseignant. De ce que ces données permettent de constater, il est préférable de travailler avec un album qui utilise des formules syntaxiques proches de celles de l'oral en usage au quotidien pour que les élèves puissent s'y rattacher, se les approprier et les utiliser avec plus de spontanéité. Cependant, le critère de reprises par l'enseignante est biaisé car elle a tendance à reprendre plus régulièrement le groupe de la version réécrite sur l'exactitude de la syntaxe.

2. DEUXIÈME PISTE : LE THÉÂTRE POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DE L'HISTOIRE

En maternelle, la dictée à l'adulte permet aux élèves de se rapprocher des fonctions de l'écrit, d'en comprendre certains enjeux et de commencer la production d'écrits par eux-même. La deuxième hypothèse part du principe qu'en jeu théâtralisé, avec des marottes pour représenter les personnages de l'histoire, les élèves auront plus d'aisance et de naturel dans leur narration. Le fait de raconter en jouant pourrait alors renforcer la compréhension des intentions des personnages puisque le ton est requis pour transmettre correctement l'histoire.

Pour vérifier cette hypothèse nous comparons le nombre d'interventions de la part de l'enseignant, nécessaires pour relancer l'histoire, entre la production orale en dictée à l'adulte et celle en jeu théâtralisé. Une comparaison est faite également dans les formules utilisées entre les deux modalités orales pour discerner une appropriation plus développée en jeu théâtralisé et donc moins récitée. Nous vérifions donc si les élèves utilisent des formules différentes entre leur production en dictée à l'adulte et en jeu théâtralisé en se concentrant sur les bons parleurs. A noter que le nombre d'interventions peut être biaisé par la modalité de production orale elle-même : en dictée à l'adulte, l'enfant s'arrête parfois de raconter l'histoire et attend une relance de l'enseignant qui écrit pour pouvoir continuer. Cela prouve tout de même une aisance plus

prononcée en jeu théâtralisé si tel est le cas, car l'enfant n'a pas la contrainte de la vitesse de l'écrit à prendre en compte.

2.1 Les interventions de l'enseignant

Pour EA1, l'enseignante intervient une fois en dictée à l'adulte (cf. Annexe 2.1, p. 44) pour revenir sur une formule oubliée tandis qu'il ne fait aucune intervention en jeu théâtralisé (cf. Annexe 2.2, p. 45).

Pour EA2, l'enseignante intervient cinq fois pour relancer l'élève sur sa compréhension de l'histoire et sur la bonne chronologie des événements mais pas parce que l'enfant s'est arrêté de raconter. Au contraire de l'hypothèse émise sur l'aisance de l'enfant en jeu théâtralisé, l'élève est réticent au début de l'histoire et dit ne pas savoir la raconter (cf. Annexe 2.4, p. 46). Pourtant sa production en dictée à l'adulte (cf. Annexe 2.3, p. 45) vient prouver le contraire. L'enfant est probablement apeuré par le fait de devoir raconter l'histoire devant un petit public. Une fois lancé, il ne nécessite d'aucune intervention de l'enseignant.

Pour EA3, l'enseignante le guide environ sept à huit fois pour la dictée à l'adulte (cf. Annexe 2.5, pp. 47-48), tandis qu'elle ne l'aide qu'une seule fois dans la narration en jeu théâtralisé (cf. Annexe 2.6, pp. 48-49).

Pour EA4, l'enseignante l'aide dans son récit en dictée à l'adulte environ huit à neuf fois (cf. Annexe 2.7, pp. 49-50), tandis qu'elle n'intervient qu'une seule fois pendant le jeu théâtralisé (cf. Annexe 2.8, p. 50).

Pour EB1, l'enseignante intervient trois fois pendant sa production en dictée à l'adulte (cf. Annexe 2.9, p. 51) et ne fait aucune intervention dans la narration en jeu théâtralisé (cf. Annexe 2.10, pp. 51-52).

Pour EB2, l'enseignante guide et reprend l'élève trois fois en dictée à l'adulte sur l'exactitude de la syntaxe car l'élève appartient au groupe de la version réécrite et doit s'entraîner à prononcer le « n' » de négation (cf. Annexe 2.11, pp. 52-53). La seule intervention de l'enseignante pendant la production orale en jeu théâtralisé est à ce propos également. L'élève est à l'aise dans la narration (cf. Annexe 2.12, p. 53).

Pour EB3, l'enseignante intervient environ vingt-trois fois pendant la narration en dictée à l'adulte (cf. Annexe 2.13, pp. 54-55). Pour le jeu théâtralisé, l'enfant joue effectivement avec les marottes mais n'est plus préoccupé par l'histoire qu'il doit raconter. L'enseignante intervient

quatre fois avant de mettre fin à la tentative de narration de cette façon (cf. Annexes 2.14, pp. 55-56).

Pour EB4, qui ne finit sa narration ni en dictée à l'adulte ni en jeu théâtralisé, l'enseignante l'accompagne à quinze reprises dans la première modalité (cf. Annexe 2.15, pp. 56-57) mais ne peut pas continuer son aide en jeu théâtralisé, malgré six interventions, car l'élève fuit le dispositif (cf. Annexe 2.16, p. 57).

EB5 n'a pas été enregistré en dictée à l'adulte mais produit une narration en jeu théâtralisé, pendant laquelle l'enseignante intervient à cinq reprises pour guider l'enfant et la reprendre sur la justesse de sa syntaxe (cf. Annexe 2.17, p. 57-58).

2.2 Différences notables dans les formules utilisées

En dictée à l'adulte, EA1 oublie la réponse de la vache au lapin, sa première rencontre, qui devait être « Berk j'aimeuh pas ça, moi » (cf. Annexe 2.1, p. 44). L'enseignante le lui rappelle. En jeu théâtralisé, EA1 utilise spontanément la formule « Berk, c'est pas bon ! » (cf. Annexe 2.2, p. 45) à deux reprises, pour les deux premières rencontres. Cela peut prouver une compréhension plus développée de l'histoire et de l'intention de la vache sans réciter la formule exacte qui exprime la même idée. L'élève revient tout de même à la formule apprise : « Berk j'aimeuh pas ça, moi ! ».

Pour EA2, la récitation en dictée à l'adulte atteste d'une certaine précipitation et d'un mécanisme de répétition qui ne tient plus compte du sens de l'histoire. L'enfant saute le dialogue entre la vache et le lapin et passe de « Elle va voir le lapin » à « Elle va voir la poule ». A la fin de l'histoire, tandis que la vache demande au fermier « Toi, tu manges quoi, toi ? » et que celui-ci répond « Les vaches ! », EA2 attribue encore la réponse répétitive de la vache, soit « Berk j'aimeuh pas ça, moi ! » (cf. Annexe 2.3, p. 45). Alors qu'il s'agit de la chute de l'histoire, ce qui est important à comprendre pour l'élève. En jeu théâtralisé, l'enfant exprime d'abord une réticence en faisant remarquer qu'il ne sait pas raconter l'histoire, mais une fois rassuré, il joue l'histoire en entier, sans oublier aucune réplique et en notant bien la chute « "Je mange les vaches ! Surtout qu'elles ronchonnet !" Et là, la vache y ronchonne plus. Y dit : "Mmh c'est bon l'herbe" » (cf. Annexe 2.4, p. 46). On peut donc noter une meilleure compréhension de l'histoire, de sa logique et de sa chronologie.

En dictée à l'adulte, au contraire de EA2, EB1 oublie de présenter qui la vache va voir avant de donner les différentes répliques. Au niveau de la chute de l'histoire, EB1 a besoin

d'une relance de l'enseignante pour se rappeler de la dernière réplique de la vache qui répond au fermier « Mmh meuhseur, l'herbe, c'est délicieux » (cf. Annexe 2.9, p. 51). En jeu théâtralisé, l'élève présente bien tous les personnages avant de donner les répliques et prouve sa compréhension de la chute et son appropriation de l'histoire en intégrant même une petite mélodie comme si la vache devenait à nouveau contente par magie. Il précise bien « d'un coup » et la réplique en question « Miam meuhseur, l'herbe, c'est délicieux ! » (cf. Annexe 2.10, pp. 51-52)

EB2 ne présente pas particulièrement de différence entre ses deux productions orales. Elle réduit chaque fois la réplique de la vache « Berk je n'aimeuh pas ça » jusqu'à ce que l'enseignante le lui rappelle en entier, même en jeu théâtralisé.

2.3 Retour sur l'hypothèse

Globalement, l'enseignant intervient moins durant la production orale en jeu théâtralisé ce qui peut marquer une aisance plus développée de la part des élèves, qui ont moins besoin de son aide pour raconter et continuer l'histoire. Cependant, ce critère est très influencé par les conditions de la modalité en question : en dictée à l'adulte, l'enfant est seul à seul avec l'enseignant, le temps de narration est plus étendu car l'enseignant écrit et se permet plus fréquemment de revenir sur la parole de l'élève pour vérifier sa compréhension et réviser sa syntaxe. En jeu théâtralisé, l'enfant doit prendre en compte son auditoire et jouer avec les marottes en même temps qu'il narre. Avec les résultats obtenus pour évaluer l'aisance en jeu théâtralisé chez les bons parleurs notamment, les enfants semblent en général mieux maîtriser leur histoire dans cette dernière modalité. L'hypothèse est semi-validée.

3. LA POSSIBILITÉ D'UNE RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE CHEZ LES PS ?

Le ministère met un point d'honneur spécifique à travailler la réflexion sur la langue, à se saisir de la langue comme objet de réflexion. C'est ce qui est déterminant dans l'écart de maîtrise de la langue chez les enfants, dès le plus jeune âge. Le fait d'être capable de penser ce que l'on dit et d'avoir du recul sur son langage permet de l'adapter aux situations et selon notre volonté. Il est donc important de proposer assez tôt une réflexion sur leur production langagière ou celles des autres aux enfants. Mais à partir de quand et de quelle façon ? Dans la présente expérimentation, nous proposons aux élèves la lecture des deux versions après leur représentations orales. Suite à ces lectures, l'enseignante demande aux enfants s'ils ont entendu des différences, si les deux histoires sont vraiment pareilles. L'hypothèse émise est que suite à

la lecture de la version autre que celle avec laquelle le groupe a travaillé, les enfants seront capable d'entendre la différence, spécifiquement les bons parleurs, et de se questionner dessus, ce qui implique un début de réflexion métalinguistique. Pour vérifier cette hypothèse, un enregistrement de chacun des deux groupes est effectué (cf. 2.18 et 2.19, pp. 58-61) et est relevé si les enfants notent la différence par eux-même, et s'ils se posent des questions même une fois la différence annoncée par l'enseignante.

3.1 Remarquer des différences syntaxiques entre les deux versions

Après avoir relu la version qui concernait chacun des groupe, l'enseignante lit la version parallèle en précisant avant qu'il y a une différence à relever. Au contraire de ce qui était attendu, dans le groupe de la version oralisée, l'enfant qui participe le plus est un petit parleur, EA3. C'est lui qui révèle les pistes de réflexion en répondant aux questions de l'enseignante et en se souvenant exactement des répliques de sa version. Même s'il n'est pas possible de vérifier s'il a réellement compris les termes de la différence syntaxique et auditive par le même coup, il soulève les bonnes phrases et représente le moteur de la réflexion collective. Les enfants affirment parfois qu'ils ont entendu la différence syntaxique mais sont toujours dans l'incapacité de l'exprimer. Quand EA2 dit avoir entendu la différence et que l'enseignante lui demande laquelle est-elle. L'enfant répond « Je veux pas le dire. ». L'enseignante finit par révéler les différence mais ne donne pas d'explication particulière. Les enfants eux, ne posent pas de question supplémentaires. Dans le groupe de la version réécrite, l'enfant qui parvient à entendre les différences syntaxiques après que l'enseignante les ai signifiées et à les expliquer avec ses mots est un bons parleurs, EB1 : « Ah si, j'ai entendu ! En fait on dit pas la même chose ». Quand l'enseignante lui demande laquelle des formules il préfère, l'enfant répond celle de la version oralisée, alors qu'il travaillait pourtant avec la version réécrite. Pour se justifier, il dit « Parce que c'est mieux à dire ». On peut souligner une réflexion sur l'oral en usage et l'acquisition du langage dans cette simple remarque. Si l'enseignante avait poussé cette plus loin en joignant les autres à la réflexion collective, un véritable travail métalinguistique aurait pu être possible. Les enfants ne se posent cependant pas de question supplémentaire non plus.

3.2 Retour sur l'hypothèse

L'hypothèse est invalidée. La simple comparaison des deux histoires n'est pas suffisant pour faire émerger une réflexion métalinguistique chez les élèves de PS. Il n'est pas vraiment possible de mesurer, dans la façon dont le recueil de données à été effectué, si les élèves ont consciemment remarqué les différences entre les deux versions. En tout cas, ils ne peuvent pas

dire d'eux-mêmes lesquelles elles sont et ils ne se posent pas naturellement de questions sur ces différences syntaxiques.

DISCUSSION

1. RAPPEL GÉNÉRAL

Ce mémoire avait pour objectif de répondre à la problématique suivante : quel type d'oral travailler en PS à travers les albums jeunesse ? De cette question ont émergé trois hypothèses : la première présuait que la version oralisée de l'album était plus adaptée aux élèves et qu'elle permettait de mieux ancrer les structures syntaxiques visées chez les petits parleurs. Elle est validée car les élèves concernés par la version oralisée parviennent plus aisément et plus spontanément à rapporter les formules syntaxiques que le groupe de la version réécrite. La deuxième hypothèse partait du principe que théâtraliser l'histoire venait renforcer la compréhension des intentions des personnages de l'histoire après le travail de la dictée à l'adulte. Cette hypothèse est partiellement validée car les bons parleurs ont globalement été plus à l'aise dans la modalité théâtrale mais les résultats ne sont pas unanimes. Enfin, une troisième hypothèse supposait qu'amener les enfants à comparer les deux versions de l'album pouvait faire émerger une réflexion métalinguistique chez les élèves de PS. Cette dernière hypothèse n'est pas validée. La simple comparaison des deux versions ne suffit pas à déclencher une compréhension et une réflexion chez les élèves. De plus, la réflexion métalinguistique doit se poursuivre, s'alimenter et se construire longuement, il ne s'agit pas d'un point à vérifier au cours d'un enregistrement.

2. LIENS ENTRE LA RECHERCHE ET LES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Les inégalités sociales et scolaires sont présentes dès la petite section de maternelle et se manifestent notamment par la maîtrise du langage. Pour réduire les écarts considérables dans cette maîtrise, l'école maternelle doit travailler « le langage dans toutes ses dimensions », et particulièrement l'oral. Le choix de travailler l'oral à travers des albums jeunesse est possible : *La Vache Ronchon* permettait de travailler une syntaxe simple avec une formule interrogative répétée grâce à la structure en randonnée.

Mon expérimentation vient confirmer ce qui était su dans ce domaine, c'est-à-dire travailler un oral proche de celui en usage au quotidien pour se situer dans la zone proximale de

développement des enfants et permettre l'appropriation et l'intégration des structures syntaxiques et leur application plus spontanée. Elle vient en plus questionner la façon dont on peut mettre des élèves de PS en réflexion sur leur langage. La réflexion doit être accompagnée très soigneusement par l'enseignant pour porter ses fruits dans l'esprit des élèves. Comment démarrer, poursuivre cette réflexion et s'assurer que les enfants comprennent de quoi il s'agit. La théâtralisation de la narration est un point intéressant à développer à l'école maternelle mais cela demande un travail plus long et une adaptation plus prononcée que la façon dont cela a été effectué dans l'expérimentation.

3. LES LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation présentée comportent de nombreuses limites. D'abord, l'échantillon est très faible et ne permet pas de tirer de réelles conclusions scientifiques quant à la question du développement des compétences langagières chez les enfants. De plus, le petit nombre d'enfants composant l'échantillon n'a pas été régulier aux différentes séances. En effet, beaucoup d'élèves ont été absents et le suivi de l'histoire et des compétences qu'elle implique se complexifie alors. Le fait qu'il y ait eu deux versions différentes de l'histoire et que les membres d'une même classe ne pouvaient pas entendre la même version a empêché de travailler la compréhension de l'histoire collectivement et sa répétition plus fréquente. Or, pour que les enfants intègrent plus durablement des formules syntaxiques, la répétition à différents moments de la semaine et de la journée est cruciale. Le temps d'expérimentation était lui aussi très court et éparpillé. Les enfants ne pouvaient travailler sur *La Vache ronchon* que le jeudi, journée de décharge de la directrice qui me permettait les dispositions suivantes : seuls les deux groupes composés des élèves concernés par l'expérimentation étaient présents dans la classe, chacun avec un enseignant pour leur faire la lecture et les entraîner à la restitution.

En pensant réduire les inégalités d'accès à la littérature, j'ai cherché à transmettre l'histoire par différents canaux, en différents temps et milieux. Les enfants présents avaient les séances dispensées à l'école. Mais le temps de l'expérimentation comprenait deux semaines d'interruption scolaire. Pour continuer de solliciter les enfants à travers cette histoire j'ai créé des pochettes à album, que les élèves ramenaient à leur domicile. En voulant prendre en compte la diversité des familles du milieu dans lequel j'enseigne, j'ai transmis un accès audio à l'histoire *via* Peertube, plate-forme qui encourage la continuité pédagogique. Néanmoins, il en est ressorti que les élèves qui avaient le plus regardé et écouté la vidéo étaient les enfants qui étaient le plus à l'aise dans la restitution de l'histoire et qui n'ont donc fait que s'améliorer. De

plus, l'accès à Internet n'est pas évident pour toutes les familles. Ainsi, dans l'optique de réduire les écarts d'accès entre les élèves peut-être les ai-je approfondi.

CONCLUSION

Le fait de devoir produire un deuxième état de l'art sur une question de linguistique m'a passionné et apporté beaucoup de savoirs qui me semble essentiels dans le métier de professeur des écoles. Cette année, j'ai pu approfondir mes connaissances sur la question de l'acquisition du langage. Il est difficile de prendre conscience de la force et de la persistance des inégalités sociales et scolaires entre les enfants. Il est difficile de se dire qu'en tentant parfois de réduire ces inégalités, l'Ecole les accroît en fait. Il est difficile mais pourtant nécessaire d'avoir cela à l'esprit pour pratiquer le métier d'enseignant et il faut avoir ces réalités à l'esprit pour pouvoir les contrer. Un travail comme ce mémoire permet à la fois de s'éveiller sur le sujet et de rechercher comment répondre aux besoins, aux demandes et difficultés des enfants et des familles.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Editions de Minuit.
- BIGOT, V. & MAILLARD, N. (2014). « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... ». Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues* (50), 81-104. URL : <https://doi.org/10.4000/lidil.3577>
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2013) La langue du dimanche et la langue de tous les jours. *Revue Tranel* (58), 301-305.
- BOEN N°31, (2020). URL : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771
- BOISSEAU, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- BOLLE, M. & STORDEUR, J. (2017). *J'écoute et je parle*. Editions Atzéo.
- BONNERY, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In M. Duru-Bellat, A. Van Zanten (Éds), *Sociologie du système éducatif*, 149-166. PUF.
- BOUTET, J. (1997). *Langage et société*. Seuil.
- BOUTET, J. (2002). « I parlent pas comme nous » Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Villes-Ecole-Intégrations Enjeux* (130), 163-177.
- BOUTET, J.(2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le Français aujourd'hui* (141), 12-20.
- BUSON, L. & NARDY, A. (2020). Le(s) français scolaire(s) à l'école maternelle. Pratiques langagières d'enseignant.e.s et d'élèves. *Le Français Aujourd'hui* (208), 93-103.
- BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF.
- BRUNER, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Retz.
- BRUNNER, C., FABRE, S. & KERLOC'H, J.P. (1985). *Et l'oral alors ?* Nathan.

- CANUT, E., MASSON, C. & LEROY-COLLOMBEL, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Hachette éducation.
- CANUT, E., BRUNESSEAU-GAUTHIER, F. & VERTALIER, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*. Scérén CNDP-CRDP
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui* (179), 21-36.
- CRINON, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. In J.-C. Chabanne et B. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, 123-143. PUF.
- CYR, J., CHOUINARD, D. & CERVANT E. (2018). Les interventions en littérature pour une collaboration école-famille. *La revue internationale de l'éducation familiale* (44), 67-88.
- DELAHAYE, J.-P. (2015), *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport IGEN.
- DELCAMBRE, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? *Recherches* (54), 7-15.
- DOYON, D. & FISHER, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Les Presses de l'Université du Québec.
- DUPRIEZ, V. & DRAELANTS, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie* (148), 145-165.
- EDUSCOL. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Scérén CNDP-CRDP.
URL :https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf
- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. PUF.
- FLORIN, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.
- GADET, F. (2007) *La variation sociale en français*. Ophrys.

- GADET, F. (2008). Variation et polygraphie : les écrits électroniques. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe. Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 à l'université de Strasbourg*, 71-84. Limoges : Lambert-Lucas.
- GIAMPINO, S. (2016), *Développement du jeune enfant – mode d'accueil, formation des professionnels*.
- GRAMMONT, M. (1927). Et vous le vendez ? *Mélanges de philologie et d'histoire offerts à A. Thomas*. Paris.
- GUERIN, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues* (50), 147-167.
- GUERIN, E. (2020). Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l'école... *Le Français Aujourd'hui* (208), 107-121.
- JOIGNEAUX, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle. *Le Français Aujourd'hui* (183), 41-50.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache / Langage parlé et langage écrit. Dans Holtus G., Metzeltin M., Schmitt Ch. (éds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 584-627. Tübingen, Niemeyer.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. PUL.
- LENTIN, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans, où, quand, comment ?* ESF Editions.
- LENTIN, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple : étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents). *Etudes de linguistique appliquée* (9), 9-50.
- LENTIN, L., LOKRA & LUXEREAU, F. (2006). *Histoires à parler*. AsFoRel.
- PLAISANCE, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. PUF.
- VÉDÉNINA, L.G. (1973). LA TRANSMISSION PAR LA PONCTUATION DES RAPPORTS DU CODE ORAL AVEC LE CODE ÉCRIT. *Langue Française* (19), 33-40.
- WÜEST, J. (2009). La notion de diamésie est-elle nécessaire ? *Travaux de linguistique* 2(59), 147-162.

ANNEXES

1. TEXTES DE L'HISTOIRE.....	40
1.1 VERSION ORALISÉE.....	40
1.2 VERSION RÉÉCRITE.....	40
1.3 ILLUSTRATIONS.....	41
2. RETRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS.....	42
2.1 EA1 – DICTÉE À L'ADULTE.....	42
2.2 EA1 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	42
2.3 EA2 – DICTÉE À L'ADULTE.....	43
2.4 EA2 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	44
2.5 EA3 – DICTÉE À L'ADULTE.....	45
2.6 EA3 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	46
2.7 EA4 – DICTÉE À L'ADULTE.....	47
2.8 EA4 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	48
2.9 EB1 – DICTÉE À L'ADULTE.....	49
2.10 EB1 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	49
2.11 EB2 – DICTÉE À L'ADULTE.....	50
2.12 EB2 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	51
2.13 EB3 – DICTÉE À L'ADULTE.....	52
2.14 EB3 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	53
2.15 EB4 – DICTÉE À L'ADULTE.....	54
2.16 EB4 – JEU THÉÂTRALISÉE.....	55
2.17 EB5 – JEU THÉÂTRALISÉ.....	55
2.18 RÉFLEXION COLLECTIVE DU GROUPE A SUR LA VERSION RÉÉCRITE.....	56
2.19 RÉFLEXION COLLECTIVE DU GROUPE B SUR LA VERSION ORALISÉE.....	58
3. QUESTIONNAIRE ENVOYÉ PAR MAIL AUX PARENTS.....	59
4. GRILLE D'OBSERVATION – ÉVALUATION LANGAGE EN MATERNELLE.....	60

Année universitaire 2021-2022

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

Titre du mémoire : L'oral en maternelle à travers l'album jeunesse : une syntaxe réfléchie pour mettre les enfants en réflexion.

Auteur : KERAUDRAN Clothilde

Résumé : Cette étude porte sur la question de l'oral en petite section de maternelle. Par le biais d'ateliers langage, deux groupes d'élèves travaillent autour d'un album jeunesse : *La Vache Ronchonne*. Toutefois, une version présente une syntaxe oralisée tandis l'autre se rapproche des critères du code écrit. L'enjeu de cet album et de ce travail est d'interroger quelle serait la façon la plus efficace et la plus bénéfique d'enseigner l'oral et de travailler le langage avec les enfants, pour les mener à penser leurs façons de s'exprimer et à réfléchir sur leur productions orales.

Mots clés : oral ; français ; album jeunesse ; maternelle ; acquisition du langage ; code oral ; code écrit ; littératie ; réflexions métalinguistique ; pédagogie

Abstract: This study concerns the topic of orality in the first year of kindergarten. In language workshops, two groups of pupils study a children's book: the Grumpy Cow / La vache Ronchonne. However, a version involve a more oralised syntax whereas the other is closer to the criteria of written codification. The aim of this children's book and the workshops is to interrogate which way is the most efficient and valuable to teach orality and to work on language with the children, to lead them to think about their ways of expressing and deliberate about their oral productions.

Keywords: oral; french; kindergarten; language acquisition; oral and written codes; literacy; metalinguistic reflection; didactic; child book