



**HAL**  
open science

## Développer la syntaxe grâce aux albums de jeunesse au cycle 1 : étude sur l'impact du choix des albums

Perrine Lemardeley, Cassandre Molinari

### ► To cite this version:

Perrine Lemardeley, Cassandre Molinari. Développer la syntaxe grâce aux albums de jeunesse au cycle 1 : étude sur l'impact du choix des albums. Education. 2022. dumas-03815261

**HAL Id: dumas-03815261**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03815261>**

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**

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

**Mention *Premier degré***

# **Développer la syntaxe grâce aux albums de jeunesse au cycle 1 : étude sur l'impact du choix des albums**

**Présenté par**

Perrine LEMARDELEY & Cassandre MOLINARI

**Écrit scientifique réflexif encadré par**

Laurence BUSON



# Table des matières

<b>Table des matières</b> .....	<b>3</b>
<b>Liste des annexes</b> .....	<b>5</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>Etat de l'art</b> .....	<b>7</b>
1- Acquisition de la syntaxe en production .....	7
1.1 <i>La syntaxe à l'école maternelle (les programmes, repères de progressivité)</i> .....	7
1.2 <i>L'acquisition de la syntaxe de 3 à 5 ans</i> .....	7
2- La narration : un genre propice au développement langagier .....	9
2.1 <i>La narration pour développer les compétences syntaxiques</i> .....	10
2.2 <i>La littérature de jeunesse : le programme et son utilisation à l'école</i> .....	10
2.3 <i>Le choix des albums</i> .....	11
3- Didactique de l'oral pour l'acquisition de la syntaxe .....	12
3.1 <i>Les conditions favorables à la mise en œuvre de l'apprentissage de la syntaxe</i> .....	12
3.2 <i>Modalités de travail avec les albums : dispositif et conduites d'étayage</i> .....	13
3.3 <i>Dictée à l'adulte</i> .....	14
3.4 <i>Les jeux</i> .....	15
<b>Problématique</b> .....	<b>17</b>
<b>Méthodologie</b> .....	<b>18</b>
1- Contexte et groupes du dispositif .....	18
2- Déroulement et mise en œuvre matérielle .....	19
2.1 <i>Présentation de la séquence utilisée</i> .....	19
2.2 <i>Analyse des textes utilisés</i> .....	20
2.2.1 <i>Classe 1 : Vache Ronchonne et Grenouille à grande bouche</i> .....	20
2.2.2 <i>Classe 2 : Soupe aux cailloux et Goûter de Gaé</i> .....	22
2.3 <i>Présentation du matériel utilisé</i> .....	25
2.4 <i>Organisation matérielle et collecte des données</i> .....	26
3- Méthodologie de l'analyse .....	26
<b>Analyse des résultats</b> .....	<b>27</b>
1- Evaluation du niveau de langage général des élèves .....	27
2- Evaluation de l'acquisition des structures syntaxiques cibles .....	28
3- Etude de la variation de la première caractéristique : difficulté et quantité du lexique .....	30
3.1 <i>Résultats obtenus</i> .....	30
3.2 <i>Analyse et interprétation des résultats</i> .....	32
4- Etude de la variation de la deuxième caractéristique : le lien illustrations / texte .....	33
4.1 <i>Résultats obtenus</i> .....	33
4.2 <i>Analyse et interprétation des résultats</i> .....	34

5- Etude de la variation de la troisième caractéristique : les références culturelles.....	35
5.1 Résultats.....	35
5.2 Analyse et interprétation des résultats.....	36
<b>Discussion.....</b>	<b>38</b>
1- Les apports de la recherche.....	38
2- Limites et perspectives.....	38
3- Acquis et réflexion pour notre pratique professionnelle .....	39
<b>Bibliographie.....</b>	<b>41</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>43</b>

# Liste des annexes<sup>1</sup>

Annexe 1-1 : grille d'observation niveau de langage .....	43
Annexe 1-2 : tapuscrit de <i>Vache Ronchonne</i> de Laurence Buson.....	44
Annexe 1-3 : tapuscrit de <i>La grenouille à grande bouche</i> de F. Vidal et E. Nouhant.....	45
Annexe 1-4 : tapuscrit de <i>Le goûter de Gaé</i> .....	46
Annexe 1-5 : tapuscrit de <i>La soupe aux cailloux</i> des Éditions de la Cigale.....	47
Annexe 1-6 : illustrations de l'album <i>Vache Ronchonne</i> par Clothilde Keraudran et de <i>La grenouille à grande bouche</i> par Elodie Nouhen .....	49
Annexe 1-7 : matériel utilisé pour <i>Vache Ronchonne</i> et <i>La grenouille à grande bouche</i> . .....	50
Annexe 1-8 : illustration du <i>Goûter de Gaé</i> et de <i>La soupe aux cailloux</i> .....	51
Annexe 1-9 : matériel utilisé pour <i>Le goûter de Gaé</i> et <i>La soupe aux cailloux</i> . .....	52
Annexe 1-10 : taux d'emploi des structures cibles dans le groupe 2A .....	53
Annexe 1-11 : taux d'emploi des structures cibles dans le groupe 2B.....	53
Annexe 1-12 : évolution de l'emploi du conditionnel dans le groupe 2A.....	54
Annexe 1-13 : évolution de l'emploi du conditionnel dans le groupe 2B.....	54
Annexe 1-14 : évolution de l'emploi des phrases complexes dans le groupe 2A .....	55
Annexe 1-15 : évolution de l'emploi des phrases complexes avec une proposition coordonnée dans le groupe 2B.....	55
Annexe 1-16 : évolution de l'emploi des phrases complexes avec une proposition subordonnée dans le groupe 2B.....	56
Annexe 1-17 : évaluation de connaissance du lexique en fin de séquence dans la classe 1 .....	57
Annexe 1-18 : évolution des difficultés de maîtrise du lexique dans le groupe 2A .....	58
Annexe 1-19 : évolution des difficultés de maîtrise du lexique dans le groupe 2B.....	58
Annexe 1-20 : évolution de la production des noms des lieux de conservation dans le groupe 2B. ....	59

---

<sup>1</sup> Un volume d'annexes est joint à ce document. Elles y sont numérotées de 2-1 à 2-11.

# Introduction

Maîtriser la langue orale est un prérequis indispensable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Des lacunes entraînent des difficultés pour les apprentissages du CP qui peuvent avoir des conséquences importantes tout au long de la scolarité de l'élève (Bentolila *et al.*, 2014). L'enseignement de la langue orale à l'école maternelle se limite souvent à l'enseignement du lexique. Or le vocabulaire n'a de sens et d'utilité que si l'élève est capable de l'utiliser dans des phrases. La maîtrise de la syntaxe se révèle alors indispensable. Les compétences syntaxiques peuvent être développées à partir du genre de la narration (Canut, 2014). Dans cette perspective, l'album de littérature jeunesse est un support qui permet à l'enfant de raconter une histoire avec l'étayage de l'enseignant.

Nous nous sommes alors demandées quel est l'impact des albums choisis sur l'acquisition d'une structure syntaxique cible, et avons formulé la problématique suivante : quelles caractéristiques des albums favorisent l'acquisition de structures syntaxiques cibles ?

Pour traiter cette problématique, nous procédons en cinq temps. Dans la première partie, un état de l'art présente le cadre théorique dans lequel s'insère notre travail en se focalisant sur l'acquisition de la syntaxe, le rôle de la narration et les apports de la didactique de l'oral. Dans la deuxième partie, nous formulons la problématique issue de la revue de la littérature scientifique. Dans la troisième partie, nous précisons la méthodologie en présentant les participants, le dispositif mais aussi les méthodes de collecte et d'analyse des données. Dans la quatrième partie, nous analysons les résultats. Dans la cinquième partie, nous discutons ces résultats en soulignant les limites et les perspectives de la recherche.

# Etat de l'art

## 1- Acquisition de la syntaxe en production

### 1.1 La syntaxe à l'école maternelle (les programmes, repères de progressivité)

Le programme scolaire de cycle 1 publié au Bulletin Officiel n°25 du 24 juin 2021 énonce dès le préambule du domaine 1 "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" que la compréhension et la production d'une langue française de plus en plus riche et structurée est un prérequis nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cycle 2. Il s'agit donc de faire progresser tous les élèves, qui ne baignent pas tous dans le même bain linguistique en dehors de l'école, pour leur permettre d'arriver au CP avec un bagage langagier suffisant.

Concernant plus spécifiquement l'acquisition et le développement de la syntaxe, le programme de cycle 1 du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR, 2021) rappelle qu'elle s'acquiert simultanément à la construction du lexique. Ces deux aspects du langage se développent progressivement à travers toutes les situations de la classe, mais il convient malgré tout de prévoir des séances dédiées à ces apprentissages. L'enseignant s'exprime de façon modélisante et utilise des structures syntaxiques qu'il s'applique à faire réemployer à ses élèves. En effet, seuls des emplois répétés dans des situations diversifiées permettent la mémorisation et la réappropriation des structures par les élèves.

Les ressources d'accompagnement du programme (MENESR, 2016) présentent des repères de progressivité qui permettent d'avoir une idée des capacités moyennes des enfants en langage en fonction de leur âge, et qui rejoignent les travaux des chercheurs.

### 1.2 L'acquisition de la syntaxe de 3 à 5 ans

Selon Florin (1995), le développement syntaxique porte sur :

- La phrase : l'ordre du groupe nominal et du groupe verbal ;
- L'usage de mots grammaticaux : articles, prépositions, adverbes, conjonctions ;
- Les inflexions : genre et nombre des mots, conjugaison des verbes ;
- Le marquage syntaxique des types de discours (négatif, interrogatif).



Les ressources d'Eduscol (MENESR, 2016) distinguent quatre étapes de développement du langage. Durant la première étape, les enfants de dix-huit mois à trois ans (ce qui correspond à des élèves de Toute Petite Section et Petite Section, désormais TPS et PS) sont capables de combiner des mots dans des phrases très simples, d'en moyenne trois mots. Bassano, Labrell et Bonnet (2020) montrent que la combinaison des mots progresse modérément jusqu'à 20 mois avant de connaître une intensification soudaine. A 25 mois, 95% des enfants combinent sporadiquement des mots tandis qu'à 30 mois, 95% des enfants combinent fréquemment des mots. Lors de cette étape, apparaissent les premières catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants et prépositions) même si elles sont souvent omises dans les phrases produites, ainsi que le début de la conjugaison des verbes. Florin (1995) précise qu'à deux ans l'enfant commence à utiliser des prépositions exprimant la possession et le bénéfice (à, de, pour). Il emploie d'abord le pronom personnel "moi", puis "je" et les pronoms personnels de la deuxième personne, enfin les pronoms personnels de la troisième personne. Vers 30 mois, l'emploi des articles indéfinis se développe. Les articles définis apparaissent ensuite avec certaines confusions jusqu'à six ans. Bassano, Labrell et Bonnet (2020) décrivent également le développement de la morphologie et de la complexité syntaxique. Les capacités morphologiques commencent à se développer à partir de 20 mois. L'acquisition de la morphologie nominale est marquée par une explosion à 22 mois et elle est achevée à 40 mois. L'acquisition de la morphologie verbale est plus progressive et tardive. A partir de 25 mois, l'accès à la complexité syntaxique devient manifeste. La production de structures complexes explose à partir de 25 mois et elle est assurée à 41-42 mois. Cependant, la production des phrases complexes se développe plus progressivement et tardivement. Elle reste très basse jusqu'à 27-28 mois puis elle progresse lentement.

Vers trois ou quatre ans (PS) les phrases deviennent de plus en plus longues et complexes, et sont très souvent correctement organisées (MENESR, 2016). Vers trois ans, l'usage d'adverbes de lieu (dedans, dessus) précède celui des prépositions (dans, sur). A partir de trois ans et six mois, l'enfant applique une stratégie d'interprétation systématique du premier nom comme agent et du second nom comme patient devant une suite nom - verbe - nom. Le marquage du genre de l'article puis du nombre se développe (Florin, 1995).

Lors de la troisième étape, vers quatre ou cinq ans (Moyenne Section, désormais MS), les enfants manient correctement les pronoms personnels ainsi que le nombre et le genre. Ils emploient des comparatifs, des phrases négatives et sont capables de produire diverses

structures interrogatives (MENESR, 2016). Entre quatre et six ans, l'usage d'adverbes précède celui des prépositions pour l'expression du temps (Florin, 1995).

Au quatrième stade, vers cinq ou six ans, (c'est à dire en Grande Section, désormais GS), les enfants utilisent des temps variés (dont les formes peuvent encore ne pas toujours être correctes), le mode conditionnel avec les premiers récits imaginaires, mais aussi diverses phrases complexes (relatives, complétives, circonstancielles, etc.) (MENESR, 2016). Florin (1995) décrit le développement du marquage du temps. La production de flexions verbales pour le marquage du temps existe avant quatre ou cinq ans. L'infinitif et l'impératif apparaissent en premier. Puis l'indicatif présent et le passé composé se développent. L'usage du futur est plus tardif. La combinaison du verbe "venir" au présent et d'un infinitif précède le futur grammatical. Les enfants privilégient les adverbes plutôt que les flexions verbales au-delà de la maternelle. Canut (2014) montre que la proportion de constructions complexes augmente avec l'âge : on passe d'environ 6 % à 2 ans à 17 % à 3 ans, puis à 29 % à 4 ans, enfin à 47 % à 5 ans. Cette évolution est progressive pour toutes les catégories syntaxiques (clivées, relatives, complétives, circonstancielles).

Ces quatre étapes du développement du langage ont été reprises par Latapie, Lequette, Rossato & Rousset<sup>2</sup> dans le cadre du projet Parler/Raconter à l'école maternelle mené par la DSDEN de l'Isère et le Rectorat de Grenoble conjointement avec le laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes.

## **2- La narration : un genre propice au développement langagier**

Loin d'être un simple genre discursif, la narration est au cœur du développement de l'enfant en tant qu'être social et être pensant. Bruner (1991) considère en effet qu'elle est un vecteur d'intégration et d'appropriation de la culture de la société à laquelle appartient l'enfant. Boimare ajoute qu'elle a également une importance significative sur la construction de la pensée de l'enfant : *"lorsque la transmission culturelle est associée à l'entraînement langagier, il n'y a pas d'outil plus efficace pour enrichir le monde interne"* (2008, p.117). Dans cette

---

<sup>2</sup> Latapie, E., Lequette, C., Rossato, S. & Rousset, I. (2018). Grille d'observation disponible en [annexe 1-1 p.42](#).

partie, nous nous intéresserons spécifiquement à la narration dans le cadre du développement langagier.

## **2.1 La narration pour développer les compétences syntaxiques**

Canut (2014) démontre que la narration est un genre de discours plus propice au développement langagier que la conversation. La progression de la production de constructions complexes serait plus importante dans les narrations à partir de 5 ans, alors que la proportion de constructions complexes aurait tendance à stagner dans les conversations. L'auteur souligne le rôle majeur d'un type de discours spécifique dans cette évolution : la narration dialoguée. Celle-ci se définit comme *“le récit par l'enfant d'une histoire qui lui a été lue, avec le support des illustrations, dans un cadre interactif avec certaines formes d'étayage”* (2014, p.1449). En conséquence, notre séquence se fonde sur la narration dialoguée pour permettre aux enfants de grande section de développer des constructions complexes.

## **2.2 La littérature de jeunesse : le programme et son utilisation à l'école**

Dans le programme du cycle 1 (MENESR,2021), la littérature de jeunesse est mentionnée dans l'objectif "Écouter de l'écrit et comprendre". L'école maternelle doit offrir une fréquentation de la langue écrite pour permettre aux enfants d'en comprendre le contenu. Dans cette perspective, l'enseignant prend en charge la lecture et anime les échanges qui suivent l'écoute. La littérature de jeunesse doit occuper une grande place dans les textes choisis.

Selon Canut (2012), les albums peuvent être le support de trois activités langagières à l'école. La première est l'activité "lire" qui est prise en charge par l'enseignant en maternelle et qui consiste à faire la lecture intégrale du texte sans y apporter aucune modification. La deuxième est l'activité "raconter" qui consiste à dire l'histoire en apportant différentes altérations au texte initial. Au cycle 1, cette activité peut être prise en charge par l'enseignant et les élèves. La troisième activité est "décrire", c'est-à-dire dire ce que les illustrations représentent, ce qu'on y voit. Il est à noter que ces trois activités langagières sont d'égale importance et permettent à l'enfant d'entrer dans la littérature et de comprendre à la fois le fonctionnement de la langue écrite (lorsque l'enseignant lit) mais aussi d'accéder au sens de ce qui est écrit (lorsque l'histoire est racontée plusieurs fois avec des variations, c'est le sens du récit qui demeure).

### 2.3 Le choix des albums

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, les instructions officielles préconisent d'utiliser, à côté d'autres formes d'écrits, les albums de littérature de jeunesse comme support de l'enseignement du langage.

Ces albums doivent faire l'objet d'une sélection réfléchie de la part des enseignants en fonction d'objectifs d'apprentissage précis (Canut & Vertalier, 2012). Il s'agit de veiller à ce que le texte soit accessible aux élèves, en anticipant trois types de difficulté et en s'assurant qu'ils possèdent déjà les références culturelles et les connaissances du monde invoquées dans l'histoire choisie. En plus de ces prérequis, l'enseignant doit porter une attention particulière aux illustrations de l'album. Il doit avoir conscience des différentes interprétations que les enfants peuvent faire d'une même image, mais aussi s'intéresser au lien qui existe entre les images et le texte : est-ce qu'ils sont redondants ? Est-ce qu'ils se complètent ? Une analyse des caractéristiques linguistiques est évidemment également nécessaire. Il faut s'interroger sur la complexité des structures syntaxiques de l'histoire, sur la variété des temps utilisés, les types de discours mobilisés, la présence de métaphores ou de second degré, etc. en gardant en tête que, comme l'écrivent Canut et Vertalier, "*lire à haute voix c'est parler l'écrit*" (2012, p.56) et que les élèves de cycle 1 sont en train de construire le répertoire langagier qui leur permet d'accéder au sens de ce qui est écrit et lu. Si l'album est un support au développement langagier de l'enfant et doit permettre de lui apprendre de nouvelles choses, il faut pour cela et en même temps qu'il lui soit accessible.

Dans le cas d'un objectif d'apprentissage lié à l'acquisition de la syntaxe, un type d'album est particulièrement adapté : les albums à structures répétitives, aussi appelés histoires en randonnée. Il s'agit d'histoires dans lesquelles une même structure syntaxique revient de page en page, avec une variation des personnages ou des situations. Ces histoires ont plusieurs avantages (Archat Tatah & Passerieux, 2014). D'une part, elles sont souvent rythmées et très engageantes pour les enfants, qui les écoutent souvent avec plaisir et s'insèrent plus facilement dans la lecture (émission d'hypothèses, anticipation). D'autre part, les structures répétitives permettent une initiation informelle à la grammaire fondamentale de la phrase française : sans que l'enseignant ne s'y attarde explicitement, les élèves s'imprègnent d'une structure grammaticale correcte par la redondance du texte.

### **3- Didactique de l'oral pour l'acquisition de la syntaxe**

#### **3.1 Les conditions favorables à la mise en œuvre de l'apprentissage de la syntaxe**

Si la syntaxe, comme le lexique, s'enseigne de façon transversale, à travers toutes les situations pédagogiques ou non de la classe, elle doit aussi faire l'objet d'un enseignement spécifique à travers des séances dédiées. Dans un cas comme dans l'autre, des principes généraux propices à l'acquisition de la syntaxe chez les élèves s'appliquent et sont détaillés dans une ressource d'accompagnement des programmes sur Eduscol (MENESR, 2016). Ce document rappelle la place centrale occupée par la parole de l'enseignant qui est le locuteur majoritaire de la classe. Cette parole se doit donc d'être modélisante, qualitative et rigoureuse. La langue employée doit être riche et précise, tant sur le plan lexical que syntaxique pour servir de modèle aux élèves qui ne sont du reste pas tous plongés dans le même bain linguistique en dehors de l'école. Il convient d'ailleurs de porter une attention particulière aux enfants qui en ont le plus besoin (parce qu'ils sont allophones, ou issus d'une famille non francophone) à travers des différenciations lors des séances de langage.

Certaines pratiques orales permettent de stimuler les prises de parole des élèves et sont donc à mettre en place le plus souvent possible. C'est par exemple le cas de l'usage des questions ouvertes introduites par des pronoms interrogatifs comme "quand", "comment", "pourquoi", etc. qui appellent des phrases de réponse complètes, ou encore de l'utilisation du questionnement indirect ("je me demande si", "est-ce que tu penses que...") qui sollicite le point de vue des enfants et encourage une implication de leur part. Globalement, l'enseignant doit veiller à utiliser un discours qui favorise la participation des élèves, sans monopoliser la parole. Des moments de silence suffisants doivent en effet être laissés pour permettre aux enfants d'avoir le temps et la possibilité de s'exprimer. Ces principes de base pour l'apprentissage du langage chez l'enfant sont à mettre en place le plus souvent possible, et notamment en profitant de certains moments privilégiés (l'habillage, le coucher, l'attente des parents à la sortie) avec un seul enfant (Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018). Il s'agit alors pour l'enseignant de verbaliser autant que possible les actions de l'élève et les siennes, et d'encourager l'élève à s'exprimer le plus souvent possible en valorisant ses tentatives.

Ces différentes considérations entrent dans le modèle magistral de l'enseignement, dans lequel la parole du maître est la langue cible pour les élèves. En maternelle, il est complété par le

modèle de l'écrit : les structures rengaines des comptines apprises et des albums lus et étudiés en classe sont elles aussi des modèles à atteindre.

### **3.2 Modalités de travail avec les albums : dispositif et conduites d'étayage**

Différentes modalités de travail sont envisageables autour des albums et sont au cœur des prescriptions institutionnelles et de la formation des enseignants. Pour commencer, les activités de découverte de l'album - qu'il s'agisse de lecture ou de description d'image - peuvent être réalisées de façon duelle (avec l'enseignant et un élève, sur le temps d'accueil par exemple), en groupe d'élève restreint, ou encore collectivement (lors d'un regroupement par exemple). L'essentiel est que l'organisation spatiale permette d'enrôler chaque élève.

Péroz (2016) étudie les conditions favorables au développement des formes d'apprentissage collaboratif. Trois modèles concourent au développement de la parole magistrale lors des séances de langage au détriment de la parole des enfants. Le caractère scripto-centré du modèle linguistique implique des reformulations magistrales régulières à visée corrective. Le modèle littéraire pénalise les élèves les plus éloignés de la culture littéraire par le choix d'albums dont le texte et les images fonctionnent parfois de manière complexe. Le modèle d'apprentissage "dialogal adulte-centré" privilégie l'individualisation des échanges et l'accélération du dialogue maître-élèves pour permettre à chacun de s'exprimer. Dans ce dispositif qui favorise les échanges rapides, l'hétérogénéité du groupe est vite ressentie comme une gêne et les élèves les moins rapides ou les moins cultivés sont exclus. Péroz (2016) propose de développer un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral à l'école maternelle fondé sur les reprises-reformulations entre élèves à partir du texte support. Pour construire notre dispositif, nous retenons la nécessité de fonder les ateliers de langage sur une narration collaborative.

Concernant les illustrations, différents fonctionnements sont envisageables selon Brigaudiot (2015). L'enseignant peut lire puis montrer les images. Les élèves se concentrent dans ce cas sur ce qui est lu et les illustrations viennent ensuite en appui de leur compréhension, pour confirmer ou compléter ce qu'ils ont compris. L'enseignant peut également lire et montrer en même temps. Les illustrations accompagnent alors le texte et aident à le comprendre. Elles peuvent aussi néanmoins entraîner une surcharge cognitive et l'élève peut avoir du mal à se focaliser sur les deux éléments. L'enseignant peut aussi faire le choix de lire sans montrer ou de montrer sans lire. Ces deux dernières modalités ne sont cependant pas toujours pertinentes, notamment pour les albums dont les illustrations sont complémentaires avec le texte. Ces

modalités peuvent évidemment varier au cours d'une même séquence sur un album et quel que soit le choix fait par l'enseignant, il convient de le réfléchir en amont en fonction des objectifs de la séance et des caractéristiques de l'album étudié.

Les marottes, comme le rappelle Brigaudiot (2015) sont un outil important pour la compréhension et la prise en charge de la narration par les élèves. Elles permettent d'illustrer par le geste les actions des personnages, et offrent la possibilité aux élèves de prendre leur place dans la narration. Faire jouer les marottes, dans une maquette ou non, leur fait vivre et s'approprier le récit et favorise la production de langage. Notre dispositif repose ainsi sur une narration multimodale.

Enfin, concernant les conduites d'étayage dans un objectif de développement du langage en production chez l'élève, Canut (2012) préconise d'éviter certaines modalités d'interaction, qui rejoignent les indications institutionnelles développées dans le paragraphe précédent. Il s'agit d'éviter les questions partielles qui entraînent des réponses elles aussi partielles et donc des phrases incomplètes, mais aussi les questions totales, ou fermées, qui provoquent des réponses de type "oui/non". Toujours selon Canut (2012), il en va de même des phrases suspendues qui invitent les élèves à compléter l'énoncé de façon simpliste, sans construire de phrases. Les corrections et demandes de répétitions sont elles aussi à proscrire car elles ne permettent pas à l'enfant de tâtonner pour construire lui-même ses structures. Même si sa mémoire à court terme lui permet de répéter correctement la phrase corrigée par l'enseignant, le fait qu'il ne l'ait pas produit lui-même ne lui permettra pas de se l'approprier durablement. Ce sont les reformulations qui aident l'élève à progresser au niveau langagier, mais à condition qu'elles ne soient ni trop simples (si elles sont plus faibles ou de même niveau langagier que ce que l'élève est capable de produire elles ne l'aideront pas à progresser) ni trop complexes (des structures complexes ou un lexique trop éloigné du répertoire de l'élève peuvent le perdre complètement et ne lui permettent donc pas de progresser).

### **3.3 Dictée à l'adulte**

Selon Canut (2018), la dictée à l'adulte s'inscrit dans une démarche d'apprentissage du langage oral en vue de la production de textes écrits, où l'adulte joue un rôle de médiateur. La dictée à l'adulte permet d'atteindre des objectifs qui relèvent de la mise en fonctionnement du processus d'apprentissage du langage et de l'accès à la littératie. Pour que l'enfant puisse accéder à la

lecture et à l'écriture, il doit être capable de produire des énoncés présentant certaines caractéristiques de structuration sémanticosyntaxique, d'explicite et de complétude.

Selon Canut (2018), l'adulte prend en charge la réalisation graphique d'un texte produit oralement et dicté par les enfants. Mais il ne peut pas jouer un simple rôle de scripteur. La médiation de l'enseignant doit aider les enfants à produire des formulations « écrivables », c'est-à-dire un texte suffisamment structuré et explicite qui respecte les conventions. Pour cela, un étayage spécifique concourt au développement des compétences langagières, en particulier les reprises et reformulations avec extensions et expansions ciblées dans des zones proches de développement.

Selon Canut (2018), la dictée à l'adulte comporte deux phases : une phase orale et une phase écrite. Après avoir présenté le projet d'écriture, l'enseignant aide les enfants à construire oralement leur texte en les faisant travailler sur les organisateurs et les enchaînements logiques. Au cours des interactions, l'enseignant aide les enfants à en organiser le contenu ; il reformule le contenu et les formes syntaxiques et lexicales ; il propose des formulations en des énoncés "écrivables". Quand l'enseignant estime que la production orale du texte est suffisamment structurée pour être écrite, il propose de passer à la phase d'écriture durant laquelle il donne les consignes ; il lit au fur et à mesure ce qu'il est en train d'écrire ; il propose d'autres formulations pour les énoncés qui ne sont pas encore "écrivables" que l'apprenant peut reprendre. Lorsque le texte est entièrement rédigé, l'enseignant fait une lecture intégrale.

Pour favoriser l'apprentissage du langage et l'accès à la littératie, notre séquence comporte une dictée à l'adulte. Les enfants doivent inventer une étape de l'histoire en randonnée et participer à la rédaction d'une page à partir d'une illustration. La dictée à l'adulte permet aux enfants de produire des formulations "écrivables" les plus proches possibles du modèle syntaxique fourni par le récit initial.

### **3.4 Les jeux**

Canut et Espinosa (2017) ont étudié l'intérêt des différents types de jeux dans le cadre du développement du langage chez l'enfant de maternelle. Pour la syntaxe, il convient de favoriser les jeux "qui peuvent mettre en activation un discours organisé au-delà du mot, voire de la phrase" (2017, p.96). En effet, certains jeux peuvent être réalisés uniquement par le geste (les jeux de construction, par exemple), et même si l'enfant peut expliciter et verbaliser ses actions



avec l'étayage de l'adulte, celui-ci est souvent amené à lui poser des questions essentiellement fermées qui n'appellent pas de phrases de réponse chez l'élève. Ce n'est pas le cas des jeux de société, dits "jeux à règles", qui permettent une structuration du langage produit par l'enfant si leur difficulté est adaptée au niveau des élèves. Certains de ces jeux, comme le loto ou le jeu de sept familles, engendrent toujours le même type de phrases et ne sont donc pas propices à la diversification du langage. En revanche, ils peuvent être intéressants pour l'appropriation par répétition d'une structure syntaxique cible. Par conséquent, notre séquence dans la classe 1 (TPS/ PS/MS) comporte une séance décrochée fondée sur un jeu de loto.

Toujours selon Canut et Espinosa (2017), l'adulte a un rôle précis et important à jouer dans les situations de jeu. Dans un premier temps, c'est lui qui explicite les règles de jeu et qui s'assure qu'elles sont comprises des enfants, en les leur faisant reformuler et vivre dans une première partie. Dans un second temps, l'adulte doit s'effacer du jeu. Il est toujours présent, mais n'est plus joueur. Il a davantage un rôle d'animateur, et porte une attention particulière au langage selon les divers principes détaillés dans les parties précédentes.

La séquence proposée dans notre dispositif en GS comporte une séance décrochée fondée sur un jeu de rôle. Brigaudiot (2015) affirme que les jeux symboliques participent à l'acquisition du langage car les enfants parlent au cours de leur déroulement : soit l'enfant commente ce qu'il fait, soit il s'adresse directement au personnage. Ces jeux symboliques conduisent vers 4 à 6 ans aux jeux de rôle qui répondent à un véritable scénario. Le MENESR (2015) recommande l'utilisation du jeu symbolique à des fins d'enseignement explicite à partir de l'âge de 5 ans. Le scénario définit alors un contexte à partir duquel l'enfant est en mesure de comprendre le sens des apprentissages.

Selon le MENESR (2015), l'enseignant peut fixer des objectifs d'apprentissage du langage qui dépassent le monologue des enfants et les échanges spontanés entre pairs au cours d'une phase de jeu libre. L'enseignant peut orienter les échanges pour aider à une production langagière de plus en plus construite et complexe. Trois modalités d'intervention sont à privilégier. D'abord, l'enseignant déclenche le dialogue en faisant des propositions pour démarrer l'échange. Ensuite, il sollicite la parole de l'enfant pour construire un dialogue. Enfin, il reformule les propos de l'enfant en complexifiant les constructions de la langue verbalisées par l'enfant en se situant dans une zone de développement potentiel (MENESR, 2015).

# Problématique

Nos lectures sur le développement de la syntaxe en lien avec la littérature de jeunesse ont soulevé la question de l'impact des albums choisis sur l'acquisition d'une structure syntaxique cible. Notre problématique est la suivante : quelles caractéristiques des albums favorisent l'acquisition de structures syntaxiques cibles ?

Nous faisons l'hypothèse que trois caractéristiques favorisent l'acquisition des structures syntaxiques cibles :

- Un texte adapté au niveau lexical des enfants. Un lexique restreint et fréquent permettrait de centrer l'apprentissage sur les structures syntaxiques cibles.
- Des illustrations redondantes avec le texte. Les rapports texte-image complexes compliqueraient l'acquisition des structures syntaxiques pour les enfants les plus éloignés de la culture littéraire.
- Des références culturelles et des connaissances du monde partagées par les enfants. La maîtrise des références culturelles ainsi que des connaissances référentielles permettraient aux enfants d'accéder au texte et de centrer leurs apprentissages sur les structures syntaxiques.

# Méthodologie

## 1- Contexte et groupes du dispositif

Le dispositif est testé dans deux classes de cycle 1 de contextes socio-culturels similaires. La première, dans laquelle enseigne Perrine Lemardeley, est une classe de TPS/PS/MS dans un quartier prioritaire<sup>3</sup> de la ville de Grenoble. La seconde, celle de Cassandre Molinari, est une classe de GS en Réseau d'Éducation prioritaire de la commune de Saint-Martin-d'Hères.

Dans chaque classe, deux groupes sont constitués en s'appuyant sur la même grille d'observation<sup>4</sup> qui organise le niveau de compétences en langage des élèves de cycle 1 en quatre étapes.

Dans la classe 1, les élèves participant au dispositif se situent entre la deuxième et la troisième étape de développement du langage oral. Ils sont répartis selon deux groupes homogènes entre eux, mais hétérogènes en leur sein. Dans la classe 2, les élèves se situent entre la troisième et la quatrième étape de développement du langage oral. Ils sont également répartis en deux groupes homogènes entre eux, mais hétérogènes en leur sein.

Le tableau ci-dessous présente la composition de chaque groupe. Pour chaque enfant, il précise le prénom anonymisé, suivi de son niveau, et son âge indiqué X ; Y (X indiquant le nombre d'années et Y le nombre de mois).

Classe 1 TPS/PS/MS		Classe 2 GS	
Groupe 1-A <i>Vache Ronchonne</i>	Groupe 1-B <i>Grenouille à grande bouche</i>	Groupe 2-A <i>Le goûter de Gaé</i>	Groupe 2-B <i>La soupe aux cailloux</i>
Amin (MS 4 ; 9) Mélina (PS 4 ; 1) Sahel (PS 3 ; 5) Katharina (PS 3 ; 4)	Sybille (MS 4 ; 2) Elia (PS 3 ; 6) Peter (PS 3 ; 7) Sonia (TPS 3 ; 1) Ayoub (TPS 3 ; 0)	Adrien (5 ; 7) Ilda (5 ; 5) Léa (5 ; 9) Bastien (5 ; 9) Babeth (5 ; 6)	Nathan (5 ; 6) Mathis (5 ; 2) Jeanne (5 ; 3) Lola (5 ; 8) Jennifer (5 ; 1)

<sup>3</sup> Zone déterminée en fonction de critères sociaux par la métropole Grenoble Alpes et bénéficiant d'une politique particulière définie dans le contrat de ville disponible à cette adresse. <https://www.grenoblealpesmetropole.fr/466-contrat-de-ville-2015-2020.html>. Consulté le 29/04/2022.

<sup>4</sup> Latapie, E., Lequette, C., Rossato, S. & Rousset, I. (2018). Grille d'observation disponible en [annexe 1-1](#) p.42.

## 2- Déroulement et mise en œuvre matérielle

### 2.1 Présentation de la séquence utilisée

L'objectif de notre dispositif est de comparer les conséquences de l'utilisation de textes de niveaux et de styles différents sur l'acquisition d'une structure syntaxique cible. Afin que la seule variante de notre dispositif soit les trois caractéristiques étudiées des textes utilisés, les séquences mises en place dans nos deux classes et pour chaque structure cible sont identiques, bien qu'adaptées au niveau des groupes. Elles comportent le même nombre de séances, enchaînées dans le même ordre et selon les mêmes principes didactiques. Seuls les albums et le matériel pédagogique qui leur est associé varient. Voici un tableau synthétisant les différentes séances et leurs objectifs :

	Objectifs	Remarques :
S1	Se familiariser avec l'histoire, sa chronologie, ses étapes et avec le matériel à travers la manipulation de marottes.	
S2	Commencer à entrer dans la narration collaborative, prendre sa place dans la trame narrative à l'aide du matériel.	
S3	Utiliser la structure syntaxique cible en jouant à un jeu.	
S4	Produire un oral le plus proche possible du modèle syntaxique fourni par le récit initial. Inventer l'étape manquante de l'histoire pour compléter l'album oralement en fonction des illustrations.	Pour les GS, cet oral doit être "écrivable" et est conservé grâce à une dictée à l'adulte.
S5	Jouer un personnage ou une page du livre et reprendre les dialogues à son compte avec les marottes et cartes.	Ces deux séances d'entraînement peuvent être réalisées plusieurs fois. Pour ne pas fausser les résultats, les deux groupes d'une même classe doivent les réaliser un même nombre de fois
S6	S'entraîner à raconter l'histoire en étant le plus proche possible du texte initial, notamment pour les structures répétitives, sans les marottes et en suivant les illustrations de l'album.	
S7	Raconter collectivement l'histoire avec l'aide du livre mais sans autre matériel et sans l'aide de l'enseignant à quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire.	
S8	Évaluation différenciée : raconter seul l'histoire avec ou sans l'aide des marottes, avec ou sans étayage de l'enseignant.	

## 2.2 Analyse des textes utilisés

### 2.2.1 Classe 1 : *Vache Ronchon* et *Grenouille à grande bouche*

Dans la classe 1, les deux textes utilisés sont le texte *Vache Ronchon* ([annexe 1-2](#) p.43) écrit par Laurence Buson dans le cadre du projet Parler Raconter à l'Ecole Maternelle<sup>5</sup> et illustré par Clothilde Keraudran, et *La grenouille à grande bouche* ([annexe 1-3](#) p.44) écrit par Francine Vidal et illustré par Elodie Nouhen aux éditions Didier Jeunesse. Ils doivent permettre d'atteindre la même structure syntaxique cible qu'est l'interrogative directe de discours oral (interrogation grâce à l'intonation) "tu manges quoi, toi ?" et sa réponse "je mange des..." comprenant un sujet, un verbe et un complément.<sup>7</sup>

*La grenouille à grande bouche* est un texte de littérature de jeunesse appartenant au genre du conte en randonnée. Comme le montre l'analyse dans le tableau comparatif ci-dessous, il s'agit d'un texte difficile pour des élèves de Petite et Moyenne Sections, alors que *Vache Ronchon* est un texte spécialement conçu par des enseignants pour travailler l'acquisition de la syntaxe, et adapté au niveau langagier d'enfants de PS. Il est écrit dans un style proche de l'oral, avec notamment l'absence de la double négation.

Titre	<i>La grenouille à grande bouche</i>	<i>Vache Ronchon</i>
Genre	Contes en randonnée.	
Thème	Se satisfaire de ce que l'on a, comprendre que ce n'est pas toujours mieux ailleurs. Histoire humoristique d'une grenouille/vache qui n'est pas satisfaite de sa nourriture et qui part interroger d'autres animaux sur leur alimentation. A la fin, un crocodile/fermier lui fait remarquer qu'elle constitue son alimentation et lui permet de relativiser et de se satisfaire de son sort.	
Rythme et musicalité	Formulette "Hopi Hopa la voilà qui s'en va" et structures répétitives rythment le texte. Texte écrit en rimes.	Les structures répétitives rythment le texte. Accentuation des son [mə] en référence au "meuh" de la vache.

<sup>5</sup> <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/thematiques-recherche/actions-recherche/parm-parlerraconter-lecole-maternelle>

<sup>7</sup> Le texte original de *La grenouille à grande bouche* ne comporte pas de phrase réponse complète, mais simplement le complément. Il sera donc légèrement modifié à la lecture pour permettre aux élèves du groupe 1-B de se familiariser avec les deux mêmes structures syntaxiques. Ces modifications sont prises en compte dans l'analyse des textes du tableau ci-après.

Titre	<i>La grenouille à grande bouche</i>	<i>Vache Ronchonne</i>
<b>Organisation textuelle</b>	Marqueurs de temps (“un soir, un peu plus tard”), d’espace (“au premier tournant, de retour sur”), et de logique (“alors, mais”).	Marqueur de temps (“d’un coup”).
<b>Enonciation</b>	Narrateur extérieur. Présence de dialogues (discours direct).	
	Temps des verbes : Présent (indicatif et conditionnel), passé composé, futur proche.	Temps des verbes : Présent (21 occurrences) et futur proche (6 occurrences <sup>8</sup> ).
	<p align="center"><b>Types de phrases :</b></p> Phrases simples affirmatives ou exclamatives : 34 occurrences, dont trois structures répétées 5 fois et 4 fois chacune. Phrases interrogatives directes : 11 occurrences dont 2 structures répétées 5 fois chacune. Phrases complexes (relatives) : 2 occurrences.	<p align="center"><b>Types de phrases<sup>9</sup> :</b></p> Phrases simples affirmatives : 15 occurrences, dont 2 structures répétées 5 fois chacune. Phrases négatives en négation simple (5 occurrences) et en négation double (1 occurrence). Phrases interrogatives directes : 5 occurrences Phrase complexe (juxtaposée) : 1 occurrence.
	Reprise pronominale : seulement le nom “grenouille” repris par “elle”.	Reprise pronominale : seulement le nom vache repris par “elle”.
	Longueur moyenne d’énoncé : Environ 7 mots (324 mots répartis en 47 phrases).	Longueur moyenne d’énoncé : environ 5 mots (136 mots répartis en 27 phrases).
<b>Lexique</b>	Noms : 32 (grenouille, bouche, mouche, mare, nénuphar, plongeur, soir, petit-déjeuner, dîner, journée, tournant, ruban, tamanoir, fourmi, bond, forêt, girafe, feuille, arbre, canne, montagne, kilogramme, rhinocéros, herbe, oiseau, toucan, asticot, tigre, gazelle, yeux, crocodile, conte).  Verbes : 20 (gober, vivre, servir, en avoir marre, en avoir assez, pouvoir, goûter, idée, s’en aller, rencontrer, être,	Noms : 13 (vache, herbe, lapin, carotte, poule, graine, araignée, mouches, chat, croquette, fermier, sourire, monsieur).  Verbes : 5 (manger, ronchonner, aimer, changer, voir).  Adjectif : 2 (grand, délicieux).  Adverbes : 3 (toujours, d’un coup, surtout).

<sup>8</sup> Sept occurrences si l’on compte la phrase à produire par les élèves.

<sup>9</sup> Pour chacun de ces types de phrases, une occurrence peut être ajoutée sur l’on compte le texte à produire par les élèves sur la page du canard.

Titre	<i>La grenouille à grande bouche</i>	<i>Vache Ronchonne</i>
	traverser, escalader, pleuvoir, se laisser aller, sauter, s’asseoir, rentrer, voir, finir).  Adjectifs : 7 (grande, collant, guilleret, gros, fatigué, doux, bizarre).  Adverbes et prépositions : 10 (avec, dans, sur, mais, voilà, tard, à force de, alors, beaucoup, ici). ⇒ <b>Lexique varié et riche.</b>	⇒ <b>Lexique simple et restreint, correspondant au niveau de langage des élèves.</b>
<b>Illustrations</b> <sup>10</sup>	Redondance et complémentarité entre le texte et les illustrations. Illustrations stylisées, parfois abstraites. Poésie de l’image, mais éloignement de la réalité.	Redondance entre le texte et les illustrations. Illustrations fidèles à la réalité.
<b>Références culturelles</b>	Paysages et animaux d’Afrique (grenouille, tamanoir, girafe, rhinocéros, toucan, tigre, gazelle et crocodile). Régime alimentaire des différents animaux exotiques, principe de la chaîne alimentaire.	Paysages de campagne et animaux de la ferme ou domestiques (vache, lapin, poule, araignée, chat, canard).

Ces deux textes ont spécifiquement été retenus pour leurs différents degrés de difficulté et leur point commun en termes de structure syntaxique répétitive, qui permettent de tester notre hypothèse de travail.

### 2.2.2 Classe 2 : *Soupe aux cailloux* et *Goûter de Gaé*

Dans la classe 2, les deux textes utilisés sont *Le goûter de Gaé* ([annexe 1-4](#) p.45) écrit par Laurence Buson et illustré par nos soins et *La Soupe aux cailloux* ([annexe 1-5](#) p.46) publiée par les éditions de la Cigale . Ils doivent permettre d’atteindre les mêmes structures syntaxiques cibles, à savoir la phrase complexe et le conditionnel. *La Soupe aux cailloux* comporte une proposition coordonnée introduite par “*mais*” et une proposition subordonnée de condition introduite par “*si*” : “*Cette soupe est ... mais elle serait encore meilleure avec ...*” et la réplique

---

<sup>10</sup> Un exemple des illustrations des albums *Vache Ronchonne* et *La grenouille à grande bouche* sont disponibles en [annexe 1-6](#) p.48

“Si ce n’est que cela, dit la belette, j’ai ... dans ...”. *Le Goûter de Gaé* vise une proposition subordonnée complétive introduite par “que” : “Je vois que tu as...”.

Ces deux textes sont des contes en randonnée caractérisés par une structure répétitive. *La Soupe aux cailloux* est une adaptation d’un conte patrimonial pour travailler la compréhension à l’école. *Le Goûter de Gaé* est un texte conçu pour travailler l’acquisition de la syntaxe et adapté au niveau langagier d’enfants de grande section.

<b>Titre</b>	<i>La Soupe aux cailloux</i>	<i>Le Goûter de Gaé</i>
<b>Genre</b>	Contes en randonnée.	
<b>Thème</b>	Un personnage a faim mais on ne veut pas lui offrir à manger. Il utilise la ruse pour obtenir un repas.	
	Dans cette version, un visiteur réussit à réveiller la générosité chez une personne méfiante. L’hôte est floué en n’ayant que les cailloux en guise de repas.	Cette version est basée sur un plat collaboratif cuisiné dans un lieu collectif. Elle met en valeur la notion de partage.
<b>Rythme</b>	Des structures répétitives rythment le texte.	
<b>Organisation textuelle</b>	Marqueurs de temps (“c’était l’hiver”, “de temps en temps”, “au bout d’un moment”). Marqueurs de logique (“mais”, “alors”). Marqueurs de conclusion (“finalement”).	Marqueur de temps (“ce jour-là”).
<b>Enonciation</b>	Narrateur extérieur. Présence de dialogues (discours direct).	
<b>Temps des verbes</b>	Imparfait, passé simple, conditionnel, présent de l’indicatif, plus-que-parfait, futur simple, futur proche.	Imparfait, présent, passé simple, conditionnel, plus-que-parfait.
<b>Types de phrase</b>	Phrases simples : 17 soit 30,9 %. Phrases complexes : 38 soit 69,1%.	Phrases simples : 14 soit 46,7 %. Phrases complexes : 16 soit 53,3%.



Titre	<i>La Soupe aux cailloux</i>	<i>Le Goûter de Gaé</i>
<b>Lexique</b>	<p><b>Noms</b> : 53 (abri, air, amie, animaux, assiettes, belette, besoin, bois, bouche, cailloux, carottes, casserole, cave, chaud, chou, cuillère, eau, feu, feuille, forêt, garde-manger, goût, grenier, heure, hiver, idée, lanières, légumes, louche, maison, moment, nourriture, nouvelles, odeur, pincée, poignée, pomme de terre, plaisir, porte, potage, recherche, renard, réserve, repas, rondelles, salière, sel, soupe, souris, terrier, ventre, viande).</p>	<p><b>Noms</b> : 40 (accord, amis, banc, barquettes, blagues, bonbon, bol, cake, carreaux, cartable, chocolat, copains, cour, dessert, enfants, faim, fois, four, fraise, gâteau, garçon, gargouillis, goûter, groupe, heures, idées, ingrédients, galettes, jour, montagne, nez, pâquerette, parents, part, question, raison, recette, semblant, soir, ventre).</p>
	<p><b>Verbes</b> : 56 (ajouter, aller, apporter, s'approcher, avaler, avoir, bouillir, se chauffer, chercher, choisir, couper, courir, cuire, décider, déranger, dire, s'éloigner, s'empresser, s'endormir, épilucher, épuiser, entrer, être, faire, frapper, frémir, goûter, grelotter, s'installer, jeter, laver, manger, manquer, se méfier, (se) mettre, mijoter, neiger, ouvrir, partager, partir, peler, plonger, pouvoir, préparer, prêter, ramasser, refuser, régaler, regarder, remplir, répondre, retourner, se servir, tendre, tremper, verser).</p>	<p><b>Verbes</b> : 39 (accepter, aller, annoncer, approcher, arriver, attendre, avoir, commencer, connaître, constater, construire, croire, demander, déposer, dire, donner, empiler, être, (se) faire, goûter, mélanger, mettre, montrer, oublier, ouvrir, partager, participer, piocher, plaire, pouvoir, se priver, ramasser, régaler, regarder, rire, sentir, venir, voir, vouloir).</p>
	<p><b>Adjectifs</b> : 27 (affamé, alléchante, belle, bon(ne), chère, curieuse, délicieuse, deux, excellente, exquise, froid, grasse, grosses, heureuse, inquiète, invitée, meilleure, plein, prête, succulente, surpris, toute, trois, trouée, une, veloutée, vert).</p>	<p><b>Adjectifs</b> : 16 (bonnes, colorée, curieux, délicieux, deux, étonnés, jolie, malin, petit, plein, prêt, quatre, ravie, rusé, trois, une).</p>
	<p><b>Adverbes</b> : 26 (à toute vitesse, abondamment, alors, au fond de, beaucoup, bien, bientôt, de temps en temps, encore, finalement, jamais, juste, justement, longtemps, maintenant, ne pas, ne plus, ne que, plus, puis, un peu, tout à coup, très, rien, si que, volontiers).</p>	<p><b>Adverbes</b> : 13 (alors, assez, doucement, délicatement, encore, ne pas, parfois, pas, puis, souvent, toujours, tout le temps, trop).</p>

<b>Titre</b>	<i>La Soupe aux cailloux</i>	<i>Le Goûter de Gaé</i>
	<b>Prépositions</b> : 11 (à, au bout de, avec, chez, dans, de, devant, en, en train de, pour, voilà).	<b>Prépositions</b> : 5 (à, dans, de, grâce à, sauf).
	<b>Conjonctions</b> : 4 (et, mais, quand, si).	<b>Conjonctions</b> : 4 (et, mais, quand, si).
	⇒ <b>Vocabulaire plus étendu.</b>	⇒ <b>Vocabulaire plus restreint.</b>
<b>Fréquence<sup>11</sup></b>	Non communiquée : 74/177 mots. Médiane : 5258. Vocabulaire moins fréquent.	Non communiquée : 37/117 mots. Médiane : 8715. Vocabulaire plus fréquent donc <b>supposé connu des enfants.</b>
<b>LME</b>	Environ 12,2 (673 mots pour 55 énoncés).	12,8 (384 mots pour 30 énoncés).
<b>Illustrations<sup>12</sup></b>	Redondance et complémentarité entre le texte et les illustrations.	Redondance entre le texte et les illustrations.
<b>Références culturelles</b>	Paysage et animaux de la forêt.	Enfants en milieu urbain.

Ces deux textes ont été retenus pour leurs temps au passé qui permet de travailler une langue proche de l'écrit, ainsi que pour leurs structures syntaxiques répétitives, leur écart important de difficulté au niveau du lexique et des références culturelles, ainsi que leurs différentes modalités d'illustration qui permettent de tester notre hypothèse.

### 2.3 Présentation du matériel utilisé

Dans les deux classes, le matériel est similaire. Pour chaque histoire, les enseignantes et les élèves ont à disposition un album grand format, un jeu de marottes/personnages et des cartes représentant les différents éléments des textes, ainsi que le matériel nécessaire aux jeux des séances 3 (un loto adapté à la production orale pour la classe 1 et un jeu de rôles pour la classe 2). Ce matériel est présenté en [annexe 1-7](#) (p.49) pour la classe de Perrine Lemardeley et en [annexe 1-9](#) (p.51) pour celle de Cassandre Molinari.

<sup>11</sup> La liste de fréquence lexicographique utilisée est disponible sur Eduscol : <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale> le 16/02/22

<sup>12</sup> Un exemple des illustrations des albums *Le goûter de Gaé* et *La soupe aux cailloux* sont disponibles [en annexe 1-8](#) p.50

## 2.4 Organisation matérielle et collecte des données

Les différentes séances du dispositif sont réalisées en ateliers dirigés avec le groupe d'élèves concerné. Le reste de la classe est en activités autonomes ou régulées par l'ATSEM, de sorte que l'enseignante peut se consacrer exclusivement à son groupe. Chaque groupe réalise une séance par jour, et les séances pouvant être réalisées plusieurs fois sont proposées autant de fois à chacun, au sein d'une même classe.

Toutes les séances sont filmées pour permettre une analyse fine des productions orales (pistes audios) mais également des éléments non-verbaux (images vidéos). Dans la classe 1, les élèves des deux groupes ont été filmés 2h15. Dans la classe 2, le groupe 2A (*Goûter de Gaé*) a été filmé 2h21 et le groupe 2B (*Soupe aux cailloux*) a été filmé 2h50. Dans les deux classes la majorité des vidéos ont été transcrites. Les séances 1 n'ont pas été transcrites en intégralité car les enfants intervenaient très peu verbalement. Certains courts passages des autres séances n'ont pas été transcrits : la lecture des albums par les enseignantes, les interventions disciplinaires des enseignantes, les interventions hors de propos des enfants, les discussions lors de la distribution du matériel ou encore les discussions de l'enseignante avec d'autres adultes ou d'autres enfants. Les transcriptions sont disponibles en intégralité dans le volume d'annexes complémentaire (annexes 2-9, 2-10, 2-11 pp. 36-133).

## 3- Méthodologie de l'analyse

L'analyse s'appuie sur une grille d'observation conçue par Latapie, Lequette, Rossato, et Rousset ([annexe 1-1](#) p.42). Cette grille est appliquée avant et après la séquence. En amont, elle constitue un outil d'évaluation diagnostique qui permet de former les groupes. En aval, elle est un outil d'évaluation sommative qui permet de mesurer les progrès des enfants en comparant les résultats obtenus lors des deux évaluations. La comparaison entre les résultats des groupes A et B permettra de vérifier si un texte adapté au niveau de langage des enfants favorise davantage le développement de compétences langagières qu'un texte littéraire.

En fin de séquence, l'acquisition des structures syntaxiques cibles est également mesurée en dénombrant leurs occurrences dans les discours narratifs des enfants à l'occasion de l'évaluation finale et individualisée. Pour vérifier notre hypothèse, nous comparons les résultats des groupes A et B. Si un texte adapté au niveau lexical des enfants, un rapport texte-image simple et des références culturelles partagées favorisent l'acquisition de structures syntaxiques cibles, alors le nombre d'occurrences de ces structures sera plus élevé dans les groupes A.

# Analyse des résultats

Notre recherche vise à déterminer les caractéristiques des albums qui favorisent l'acquisition de structures syntaxiques cibles dans le cadre d'ateliers de langage fondés sur une narration collaborative et multimodale. Dans ce but, nous avons mis en place la même séquence dans nos deux classes, avec des albums aux caractéristiques opposées mais offrant les mêmes structures syntaxiques de façon redondante. Les résultats présentés dans cette partie permettent de discuter notre hypothèse et d'étudier l'impact de trois caractéristiques : le niveau lexical, le lien illustrations/texte et les références culturelles.

## 1- Evaluation du niveau de langage général des élèves.

Nous comparons les résultats des évaluations en début et en fin de séquences fondées sur la grille d'observation conçue par Latapie, Lequette, Rossato, et Rousset. Les grilles d'évaluation remplies pour chaque élève sont disponibles dans le volume d'annexes complémentaire (annexes 2-1, 2-2, 2-3, 2-4 pp. 3-12).

Dans la classe 1, quatre élèves en étaient à l'étape 2 de la grille lors de la première évaluation le 14 décembre 2021. Parmi eux, deux (Katharina et Peter) ont progressé d'une étape lors de l'évaluation du 13 avril 2022, et deux (Ayoub et Sahel) sont en cours de validation de la quatrième et dernière étape. Une élève (Mélina) a progressé de l'étape 3 à l'étape 4, trois autres (Sonia, Sybille et Amin) sont restés à l'étape 4 où ils se situaient déjà. Seule une élève (Elia) a validé la dernière et quatrième étape. Tous les élèves ont donc progressé, et il ne semble pas y avoir ici de lien entre vitesse de développement du langage et album utilisé comme support de la séquence.

Dans la classe 2, neuf élèves avaient validé l'étape 4 et une élève - Lola - avait validé seulement trois items de l'étape 4 le 10 janvier 2022. Neuf élèves sur dix ont les mêmes résultats entre cette première observation et la seconde observation datée du 28 ou 29 mars 2022. Un élève - Bastien - a progressé dans la 4e étape en validant les items : "*utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées*" et "*emploi de temps variés*". Cet enfant a travaillé sur l'album *Le Goûter de Gaé*.

## 2- Evaluation de l'acquisition des structures syntaxiques cibles

Les résultats suivants sont basés sur la grille d'évaluation finale<sup>13</sup> et sur les analyses des transcriptions des vidéos réalisées pour chaque séance du dispositif et disponibles dans les annexes 2-9, 2-10 et 2-11 du volume d'annexes complémentaire (pp. 36-133).

Dans la classe 1, la structure cible "je mange des..." est acquise quel que soit l'album utilisé. Les résultats sont plus hétérogènes concernant la structure cible interrogative. Lors de l'évaluation finale individuelle et différenciée prévue dans le dispositif en dernière séance de la séquence, les élèves du groupe 1B - *La grenouille à grande bouche* - emploient sans difficulté la phrase interrogative par intonation "tu manges quoi, toi ?" alors que la moitié de ceux du groupe 1A - *Vache ronchon* - emploient la forme "qu'est-ce... ?", d'un niveau syntaxique plus élevé. Notons tout de même que pour ces deux élèves, il s'agit de formes transitoires de cette structure syntaxique : "qu'est-ce tu manges ?" pour l'un, et "qu'est-tu manges" pour l'autre, utilisée une fois seulement sur les six occurrences possibles du récit. Pour ces élèves, l'évaluation finale est représentative de l'ensemble de la séquence. En effet, dès la première séance ils participaient au récit en utilisant cette forme interrogative, et c'est cette structure qu'ils ont choisi d'utiliser pour la séance 4 consistant à compléter la page manquante en dictée à l'adulte. Ces formes restent les mêmes quelle que soit la séance analysée.

Le cas de Katharina :

GROUPE 1A – Séance 1			GROUPE 1A - Séance 8		
8	K.	<i>Qu'est tu manges ?</i>	10	K.	<i>Qu'est tu manges ?</i>

Le cas d'Amin :

GROUPE 1A - Séance 4			GROUPE 1A - Séance 8		
9	A.	<i>Qu'est-ce tu manges ?</i>	14	A.	<i>Elle va voir l'araignée. Qu'est-ce tu manges toi ? je mange des mouches. Beurk, moi j'aime pas ça.</i>

Ils utilisent sans doute la structure interrogative qu'ils emploient déjà dans le langage courant. Ils préservent le sens de l'histoire racontée, mais usent des structures syntaxiques qu'ils connaissent déjà. Cette hypothèse peut d'ailleurs être renforcée par des usages similaires pour

<sup>13</sup> Disponible pour chaque élève dans le volume d'annexes complémentaire, annexes 2-5, 2-6, 2-7 et 2-8 pp.13-35.

d'autres phrases : "comment tu t'appelles ?" au lieu de "t'es qui toi ?" par exemple pour le groupe 1B dans les premières séances du dispositif (cf. annexe 2-9 p.44).

Dans la classe 2, le groupe 2A ayant travaillé sur *Le Goûter de Gaé* réussit davantage à produire les structures cibles que le groupe 2B ayant travaillé sur *La Soupe aux cailloux*. Nous avons calculé un pourcentage d'emploi des structures cibles lors de l'évaluation finale :

$$\frac{\text{nombre d'occurrences de la structure cible dans le discours de l'enfant}}{\text{nombre d'occurrences de la structure cible dans l'album}} \times 100$$

<b>Groupe 2A. Le Goûter de Gaé</b>		
	Conditionnel "Pourrais"	Phrases complexes "Je vois que tu as [GN]"
Pourcentage moyen d'emploi des structures cibles	70 %	90 %

<b>Groupe 2B. La soupe aux cailloux</b>			
	Conditionnel "mais elle serait [superlatif] avec [GN]"	Phrase complexe "Cette soupe est [adj] mais [GN] + [GV] avec [GN]"	Phrase complexe "Si ce n'est que cela, j'ai [GN]"
Pourcentage moyen d'emploi des structures cibles	48%	68%	44%

Les résultats individuels sont détaillés dans deux tableaux disponibles en [annexes](#) 1-10 et 1-11 (p.52).

Durant la séquence, le groupe 2A emploie plus rapidement et plus fréquemment les structures cibles que le groupe 2B. Dans le groupe 2A, les enfants emploient quasi systématiquement le conditionnel et la phrase complexe à partir de la séance 3, sauf Adrien qui utilise le conditionnel pour la première fois lors de la séance 7. La séance 3 permet de travailler l'acquisition des structures à partir d'un jeu de rôle. Dans le groupe 2A, chaque enfant joue Gaé et demande les ingrédients du cake à la pâquerette aux autres joueurs en disant : "[Prénom], je vois que tu as [GN] ; pourrais-tu m'en donner un/une s'il te plaît ?". Dans le groupe 2B, chaque enfant joue le renard et demande les ingrédients de la soupe aux belettes en disant : "Cette soupe est bonne mais elle serait encore meilleure avec [GN]". L'enfant qui joue la belette répond : "Si ce n'est que cela, j'ai [GN] dans ma réserve".

Dans le groupe 2B, trois élèves sont absents lors du jeu de rôle. Pour deux enfants (Nathan et Jeanne), leur absence explique un emploi plus tardif des structures cibles. Pour la troisième (Lola), son absence et son niveau de langage plus faible peuvent expliquer le fait qu'elle n'utilise pas ou peu les structures cibles. Dans le groupe 2B, une enfant (Jennifer) utilise les structures cibles lors du jeu, mais l'emploi du conditionnel diminue jusqu'à disparaître et elle déforme une phrase complexe en omettant le verbe dans la proposition subordonnée : “*si ce n'est que ça dans [GN]*”. Ainsi, les disparités entre les élèves sont plus importantes dans le groupe 2B que dans le groupe 2A. Dans le groupe 2A, l'écart type du pourcentage d'emploi des structures cibles est de 11. Dans le groupe 2B, cet écart type est de 40. L'évolution de l'emploi des structures cibles durant la séquence est détaillée par enfant dans les [annexes](#) 1-12, 1-13, 1-14, 1-15 et 1-16 (pp. 53-55)

Pour conclure, les résultats obtenus dans la classe 1 ne sont pas assez tranchés entre les deux groupes pour nous permettre de valider ou invalider notre hypothèse. En revanche, les données collectées dans la classe 2 tendent à la valider. Un lexique étendu et rare, des illustrations complémentaires au texte et des références culturelles éloignées limiteraient l'apprentissage des enfants les plus en difficultés alors que son impact est moins important sur les enfants déjà en réussite.

### **3- Etude de la variation de la première caractéristique : difficulté et quantité du lexique**

Selon notre hypothèse, un texte adapté au niveau lexical des enfants favoriserait l'acquisition des structures syntaxiques cibles. Un lexique restreint et fréquent permettrait de centrer l'apprentissage sur les structures syntaxiques cibles.

#### **3.1 Résultats obtenus**

Si l'apprentissage de certains mots du lexique a posé quelques difficultés dans un premier temps aux élèves des deux groupes de la classe 1, l'ensemble des mots de l'album est maîtrisé pour la très grande majorité d'entre eux à l'issue de la séquence, comme en témoigne les résultats de l'évaluation de lexique présentés en [annexe](#) 1-17 (p.56). Les élèves du groupe A ont eu des difficultés à retenir le mot “fermier” mais lors de l'évaluation finale trois élèves sur quatre l'ont employé sans aide pour raconter l'histoire. Dans ce groupe, deux élèves n'ont en revanche pas su mobiliser les mots “graines” et “croquettes” pour l'évaluation finale. Ils sont néanmoins

capables de désigner les marottes et illustrations les représentant, ou pour le cas des graines, de dire que c'est "*ce que mange la poule*" (Katharina). Pour le groupe B, le nom des animaux exotiques de l'album *La grenouille à grande bouche*, qui n'étaient pas connus des élèves ("toucan", "tamanoir" et "gazelles") étaient assimilés dès la fin de la séance 3 (jeu de loto). Pour les deux groupes, l'assimilation du mot "mouche" a été retardée, les élèves voyant plutôt des abeilles sur les différentes illustrations et marottes. A l'issue de la séquence, ce nom est assimilé pour l'ensemble des élèves du dispositif.

Dans la classe 2, le groupe 2A (*Le Goûter de Gaé*) a rencontré moins de difficulté avec le lexique que le groupe 2B (*La Soupe aux cailloux*). Avec *Le Goûter de Gaé*, certains enfants ont éprouvé des difficultés face au lexique suivant : "cake", "carreaux", "barquettes à la fraise", "galette", "cookies", "pâquerette". Jusqu'à la séance 6, certains enfants ont utilisé des noms génériques, confondu ou déformé ces mots. Cependant, les enfants du groupe 2A ont acquis l'intégralité du vocabulaire nécessaire pour raconter *Le Goûter de Gaé*. L'évolution de la maîtrise du lexique est détaillée dans un tableau (en [annexe 1-18](#) p.57).

Avec *La Soupe aux cailloux*, les enfants ont rencontré des difficultés face au lexique suivant : "belette", "sel", "pomme de terre", "soupe aux cailloux", "garde-manger". Deux difficultés ont perduré jusqu'aux évaluations finales. Jennifer utilise les expressions "la soupe de cailloux" et "la soupe à caillou". "Garde-manger" est déformé en "guerrier à manger" par Jeanne et en "cave-manger" par Mathis. L'évolution de la maîtrise du lexique est détaillée dans un tableau ([annexe 1-19](#) p.57).

Les enfants ont eu des difficultés à mémoriser le nom des lieux de conservation des aliments. Jennifer et Mathis désignent tous les lieux par "jardin" jusqu'à la séance 4, puis par "réserve" jusqu'à la séance 8. Nathan utilise les mots "grenier", "réserve" et "cave" à partir de la séance 5. Lors des séances 7 et 8, les enfants débattent sur les lieux où sont conservés certains ingrédients. Lors des évaluations, Jeanne emploie "réserve", "grenier" et "guerrier à manger" sans les associer aux bons ingrédients. Jennifer utilise "réserve" et "cave" sans les associer aux bons ingrédients. Lola ne désigne aucun lieu. Mathis mobilise "réserve", "grenier" et "cave-manger" sans les associer aux bons ingrédients. Nathan utilise uniquement "garde-manger" mais à bon escient. L'évolution de l'emploi des noms des lieux de conservation des aliments est détaillée dans un tableau ([annexe 1-20](#) p.58).



Les enfants ont eu des difficultés à mémoriser les adjectifs. Parmi les phrases répétées, nous pouvons prendre l'exemple des variations autour de "*Cette soupe est bonne mais elle serait meilleure avec un peu de sel*". Les enfants ont utilisé fréquemment "bonne" et "meilleure". L'adjectif "délicieuse" apparaît 28 fois. "Succulente" n'est employé que deux fois dont une fois par Jeanne pour demander ce que ce mot veut dire. Les adjectifs "exquise", "veloutée" et "excellente" n'ont jamais été restitués par les enfants. Il en est de même pour les adjectifs qui qualifient les aliments conservés par la belette. Par exemple, Nathan cherche en vain l'adjectif pour qualifier la souris. Lors de la séance 5, il emploie l'adjectif "neuve" au lieu de "grasse". En séance 6, il utilise l'adjectif "belle". Lors de son évaluation, il emploie le mot "sèche". Durant la séquence, seul Mathis emploie le mot "grasse" lors de son évaluation.

### **3.2 Analyse et interprétation des résultats**

Dans la classe 1, on constate que l'exotisme du lexique de l'album *La grenouille à grande bouche* n'a pas été un frein à son acquisition par les élèves. Il a même été acquis plus vite et est parfaitement maîtrisé à l'issue de la séquence, contrairement à celui de *Vache ronchon* dont certains mots ("graines", "croquettes" et "fermier") posent encore des difficultés à au moins un élève sur les quatre du groupe A. Ces résultats sont d'autant plus curieux que les élèves ont travaillé par ailleurs le lexique de la ferme lors d'autres séquences cette année ou l'année précédente. La difficulté du langage employé dans les albums ne semble pas avoir joué sur l'acquisition des structures cibles chez les élèves de la classe 1.

En revanche dans la classe 2, les résultats tendent à valider l'hypothèse. Les élèves qui ont travaillé sur l'album avec le lexique plus restreint et plus fréquent - *Le Goûter de Gaé* - réussissent davantage à produire les structures cibles. Ils ont aussi acquis le vocabulaire nécessaire pour raconter l'histoire. Les élèves qui ont travaillé sur l'album avec le lexique plus étendu et moins fréquent - *La Soupe aux cailloux* - réussissent moins à produire les structures cibles. Les enfants n'ont pas acquis l'ensemble du vocabulaire. Ils déforment certains mots nécessaires pour raconter l'histoire.

## **4- Etude de la variation de la deuxième caractéristique : le lien illustrations / texte**

Selon notre hypothèse, les illustrations redondantes avec le texte favoriseraient l'acquisition des structures syntaxiques cibles. Les rapports texte-image complexes entraveraient l'acquisition des structures syntaxiques pour les enfants éloignés de la culture littéraire.

### **4.1 Résultats obtenus**

Dans la classe 1, les illustrations des deux albums ont été un support important à la séquence dans la mesure où les élèves se sont surtout appuyés sur elles pour raconter plutôt que sur les marottes. Dès la séance 5, six élèves sur les neuf du dispositif se passaient des marottes pour raconter l'histoire et ne s'aidaient que des pages illustrées pour raconter. Lors de l'évaluation finale, seulement deux élèves du groupe A ont utilisé les marottes pour raconter, et pour l'une d'entre elles il s'agissait plus d'une habitude prise au cours de la séquence que d'un véritable besoin. Dans les deux groupes, la redondance des illustrations par rapport au récit a donc aidé les élèves à entrer dans la narration et leur a servi de support pour le récit final.

Dans la classe 2, la composition de l'image est mise en jeu quand les enfants utilisent l'album comme support de leur narration. Dans *Le Goûter de Gaé*, l'aliment est au centre de la page. Les enfants s'appuient sur l'image pour savoir quel personnage possède quel aliment. Dans *La Soupe aux cailloux*, les enfants ont éprouvé des difficultés à repérer l'aliment dans l'image. Lors de la séance 4, le PE a dû montrer aux enfants où se situent les ingrédients. Le sel n'a pas posé de difficulté car il est le seul à occuper une position centrale dans l'illustration. Jennifer n'a pas repéré les carottes situées sur la table dans le tiers inférieur droit de la page. Leur représentation avec des fanes est aussi un frein à leur reconnaissance. Jeanne et Jennifer n'ont pas repéré le chou dessiné en partie effeuillé sur la table comportant encore le sel, les épluchures et les fanes de carotte. Le PE a montré à Mathis les pommes de terre épluchées dans les mains de la belette. Enfin, Lola n'a pas repéré la souris dessinée dans la main de la belette au centre droit de l'image. L'ingrédient n'est plus à chercher sur la table où figurent encore les aliments précédents.

Dans *La Soupe aux cailloux*, les illustrations apportent des informations complémentaires qui n'ont pas été exploitées. Un travail sur l'image est nécessaire pour accéder à la compréhension de l'album. Dans la double page 6 et 7, le renard croise les doigts quand il dit qu'il a juste besoin

d'une casserole. Seule l'image permet de comprendre l'intention du renard. Les illustrations montrent ensuite un renard qui profite de plus en plus de la générosité de la belette. Au fil des pages, le renard est représenté devant la casserole, puis assis dans un fauteuil, enfin avec un journal dans le fauteuil. Pendant ce temps, la belette épluche les carottes, coupe le chou en lanière, lave les pommes de terre et apporte la souris. A l'inverse, le texte mentionne toujours un renard actif qui trempe sa cuillère et goûte la soupe. C'est même le renard qui plonge la souris dans la soupe. Comme les enfants ont été surpris par la chute de l'histoire, nous pouvons supposer qu'ils ont construit leurs interprétations à partir du texte sans tenir compte des informations complémentaires apportées par les images.

## 4.2 Analyse et interprétation des résultats

Dans les deux classes, nous avons observé un phénomène similaire. Dans la classe 1, la redondance des illustrations avec le texte a été une aide importante dans l'acquisition des structures cibles, dans la mesure où elles ont constitué l'unique aide au récit lors des séances de fin séquence, et particulièrement lors de l'évaluation finale individualisée. Dans la classe 2, les illustrations redondantes avec le texte ont aussi offert un étayage efficace au récit. Les enfants ayant travaillé sur l'album avec des images redondantes - *Le Goûter de Gaé* - réussissent davantage à produire les structures cibles.

Dans la classe 1, la complémentarité minimale qui existe dans l'album *La grenouille à grande bouche* n'a pas été exploitée et ne semble pas avoir été un frein à l'acquisition des structures cibles. Dans la classe 2, nous avons pu observer une difficulté de compréhension de l'histoire à travers la surprise des enfants face à la chute. Un travail sur les illustrations serait nécessaire pour permettre aux enfants d'accéder pleinement au sens de l'histoire.

Notre étude amorce une réflexion sur la composition de l'image qui n'était pas envisagée. Quand l'aliment est au centre de l'image, les enfants l'identifient facilement et utilisent cette information pour se repérer dans les étapes du récit en randonnée. Dans le cas contraire, un apprentissage complémentaire est nécessaire pour repérer l'aliment. La représentation de l'aliment doit aussi être stéréotypée. Les enfants ont eu des difficultés à reconnaître des carottes dotées de fanes et un chou partiellement effeuillé.

## 5- Etude de la variation de la troisième caractéristique : les références culturelles

Notre hypothèse affirme que les références culturelles et les connaissances du monde partagées par les enfants favoriseraient l'acquisition des structures syntaxiques cibles. La maîtrise des références culturelles et des connaissances référentielles permettrait aux enfants d'accéder au texte et de centrer leurs apprentissages sur les structures syntaxiques.

### 5.1 Résultats

Pendant les premières séances, les élèves du groupe B de la classe 1 ont eu des difficultés à comprendre que les grenouilles mangeaient des mouches et que les tamanoirs se nourrissaient de fourmis. Dans les deux cas, ils nommaient l'aliment "abeille", comme en témoigne l'extrait de transcription ci-dessous (en intégralité en annexe 2-9 p.36)

GROUPE 1B		
12	PE	[...] <i>Et ça ?</i> [montre la marotte mouches]
13	Ayoub	<i>C'est une abeille.</i>
14	PE	<i>Ça c'est une abeille ? Cet insecte-là ?</i>
15	Peter	<i>Non.</i>
16	PE	<i>Qu'est-ce qu'elle mange la grenouille ?</i>
17	Peter	<i>Des abeilles.</i>
18	PE	<i>Non, elle ne mange pas les abeilles. On va regarder maintenant ce qu'elle mange. Je vais vous donner des cartes, des marottes même. Hop, vous allez toutes les regarder et puis on va voir comment elles s'appellent.</i> [Distribution des marottes.] [...06 :45] <i>Ayoub montre-nous ce que tu as. Qu'est-ce que tu as comme marottes ? Tu montres aux copains ? qu'est-ce que c'est ça ? Comment ça s'appelle ?</i>
[...]		
23	Elia	<i>Les abeilles !</i>
24	PE	<i>C'est pas des abeilles. Qu'est-ce qu'elle mange la grenouille ?</i>
25	Peter	<i>Des moustiques.</i>

26	PE	<i>Des moustiques ? je vais vous relire la page.</i> [Relecture de la première page.]
27	Elèves	[Inaudible]
28	PE	<i>Alors qu'est-ce qu'elle mange cette grenouille ?</i>
29	Ayoub	<i>Il mange des abeilles.</i>
30	PE	<i>Non, des mouches ! Elle mange des mouches !</i>

Le même type d'échanges a eu lieu au cours des séances 1 et 2 au sujet des fourmis.

Dans la classe 2, *Le Goûter de Gaé* n'a pas soulevé de difficultés en termes de connaissances du monde ou de références culturelles. Les enfants avaient simplement une connaissance restreinte du champ lexical des gâteaux. *La Soupe aux cailloux* a soulevé deux problèmes. D'une part, les enfants rencontrent des difficultés à nommer les animaux. Ils ne savaient pas ce qu'était une belette. Trois enfants confondent aussi le renard et le loup lors des séances 2, 4 et 6. Cette confusion est surprenante car l'album *Roule galette* a été travaillé lors de la période précédente. Les enfants ont été surpris et choqués par la chute de l'histoire alors que la ruse est une caractéristique associée au renard dans *Roule galette*.

D'autre part, les enfants n'ont pas réussi à mémoriser les lieux où sont stockés les aliments. Cela peut s'expliquer par une méconnaissance de l'habitat traditionnel. Les enfants ignorent que les pommes de terre se conservent traditionnellement à la cave et la viande dans le garde-manger. L'album utilise aussi une information contradictoire avec leurs connaissances antérieures. Les enfants ont appris avec *Roule galette* que le grenier sert à conserver les grains et non les choux.

## 5.2 Analyse et interprétation des résultats.

Dans la classe 1, il est probable que la difficulté du lexique de l'histoire *La grenouille à grande bouche* (verbe "gober" pour "manger") ainsi que la méconnaissance du régime alimentaire des grenouilles et des tamanoirs aient empêché les élèves d'accéder au sens de la phrase et de donner la bonne réponse aux questions de l'enseignante lorsqu'il s'agissait d'identifier les marottes fourmis et mouches lors des premières séances de la séquence. Les élèves connaissaient les abeilles suite à un autre travail fait en classe précédemment et ont donc fait le lien avec ce qu'ils savaient, sans parvenir à donner les réponses attendues. Cette difficulté a

néanmoins rapidement été levée avec la familiarisation des élèves avec l'album, qui ne présentait pas d'autres difficultés d'ordre culturel qui auraient pu être un obstacle pour les élèves.

Dans la classe 2, les résultats tendent à valider notre hypothèse. Dans le cas du *Goûter de Gaé*, les enfants ont une meilleure acquisition des structures cibles alors qu'ils maîtrisent les références culturelles et les connaissances du monde présentes dans l'album. Dans le cas de *La Soupe aux cailloux*, les enfants ont moins réussi tout en rencontrant des difficultés avec le vocabulaire lié à la conservation des aliments dans l'habitat traditionnel.

# Discussion

Les résultats obtenus dans la classe 1 ne sont pas assez tranchés entre les deux groupes pour nous permettre de valider ou invalider notre hypothèse. En revanche, les données collectées dans la classe 2 tendent à la valider en montrant un impact des caractéristiques de l'album plus important sur l'apprentissage des enfants les plus en difficultés. Cette distinction entre les deux classes peut s'expliquer par les différences de niveaux de langage et de difficultés des albums choisis dans les deux classes. Pour la classe 2, *La soupe aux cailloux* est complexe pour des élèves de cycle 1, alors que *La grenouille à grande bouche*, bien que difficile par rapport au niveau de langage des élèves retenus dans le dispositif, reste une œuvre accessible aux enfants de maternelle.

## 1- Les apports de la recherche

Au regard de l'état de l'art, notre recherche confirme les travaux de Canut & Vertalier (2012) sur les difficultés à anticiper lors du choix d'un album. Les références culturelles et les connaissances du monde ont été un frein dans le groupe 2B avec la figure du renard et l'habitat traditionnel. Les illustrations méritent une attention particulière car elles peuvent être un étayage comme une source de complexité pour les enfants. L'analyse des caractéristiques linguistiques se révèle incontournable puisqu'un lexique varié et rare peut limiter l'apprentissage des enfants en difficulté.

Cependant, notre recherche permet de nuancer les travaux de Pierre Péroz (2016) qui préconisent l'utilisation d'albums non illustrés. Notre mémoire confirme que les albums avec un rapport complexe entre le texte et les images peuvent pénaliser certains enfants. Mais notre recherche montre aussi que les illustrations peuvent être un support étayant le récit de l'enfant dans certaines conditions, à savoir une composition judicieuse de l'image et la redondance entre le texte et l'image.

## 2- Limites et perspectives

Notre analyse a mis en exergue certaines limites de notre étude, mais a également soulevé des perspectives intéressantes.

Pour commencer, l'étude présentée repose sur un échantillon limité de 19 élèves répartis en quatre groupes et est composé d'enfants issus de familles défavorisées et majoritairement allophones. Il serait intéressant de reproduire cette étude auprès d'un échantillon plus large et avec des enfants aux profils sociaux, économiques et culturels différents.

Concernant les paramètres de temps, le test du dispositif a eu lieu sur une période très limitée de cinq semaines, à raison d'une séance par jour pour chaque groupe. Le déroulé des séances a été très contraint. Dans la classe 2, les enfants absents n'ont pas pu rattraper les séances. Dans les deux classes, la dictée à l'adulte a été menée sur une seule séance. Une seconde séance aurait été nécessaire pour permettre aux enfants de s'approprier pleinement le texte.

Notre hypothèse associe trois caractéristiques présentes dans les albums sélectionnés. Nous ne pouvons donc pas discerner l'influence du niveau lexical, des illustrations et des références sur l'acquisition des structures cibles. Des études complémentaires pourraient porter sur chaque caractéristique. Par exemple, une comparaison pourrait être menée entre deux albums avec le même texte mais des images différentes. En outre, l'impact de la composition de l'image des albums constitue une perspective de recherche intéressante dans la mesure où les illustrations se sont révélées un support pertinent pour les enfants.

Enfin, nous avons remarqué que les travaux précédents pouvaient influencer ou non les productions verbales des enfants. Il serait intéressant de prendre en compte le cursus de l'enfant pour étudier l'acquisition des structures syntaxiques.

### **3- Acquis et réflexion pour notre pratique professionnelle**

Ce travail nous a permis d'assimiler de nouveaux gestes professionnels et de réfléchir sur nos pratiques de classe. Dans un premier temps, il nous a évidemment permis de comprendre la nécessité d'axer certaines de nos séquences sur l'acquisition de la syntaxe, qui est souvent oubliée en maternelle au profit de l'apprentissage du lexique.

Il a mis en avant également l'importance de construire des repères sur le développement langagier des enfants. Les grilles d'observation utilisées nous ont en effet fait réaliser que nous avons parfois des idées préconçues sur le niveau langagier de certains enfants. L'usage de grilles critériées nous permet un regard et un suivi objectif sur le développement du langage de chaque élève.



Nous avons également acquis une meilleure compréhension de nos pratiques en étudiant les recherches scientifiques qui ont donné lieu à l'usage de la narration dialoguée, de la dictée à l'adulte et des jeux. Nous mobilisons ce savoir pour améliorer nos gestes professionnels afin d'augmenter l'efficacité de notre enseignement.

Le fait de filmer les différentes séances de la séquence puis de travailler à partir de ces vidéos nous a permis de prendre conscience des gestes professionnels que nous devons développer et améliorer pour permettre à nos élèves de progresser en langage : laisser beaucoup plus de temps de parole aux élèves et veiller à ce que notre langage soit toujours modélisant et précis, notamment.

# Bibliographie

Archat Tatah, C., & Passerieux, C. (2014). *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Bassano, D., Labrell, F. & Bonnet, P. (2020). *Évaluer les débuts du langage avec le DLPF. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant*.

Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02436994/document> le 08/05/22.

Bentolila, A., Germain, B., Springer-Charolles, L., & Tachon, H. (2014). *La maternelle, les cinq piliers du langage*. Paris : Nathan.

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.

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

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.

Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. et Vertalier, M. (2012). Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle, *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), p. 160.

Repéré à <https://doi.org/10.7202/1027630ar> le 03/02/22

Canut, E. & Espinosa, N. (2017). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle, *Le français aujourd'hui*, N° 195(4), pp. 93-106.

Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093> le 15/02/2022

Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Paris : Hachette éducation.

Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, n°179(4), pp. 51-66.

Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051> le 04/02/22

Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans, *CMLF 2014, SHS Web of Conferences*, 8, pp. 1437 - 1452.

Canut, E. (2018). Produire des discours narratifs et explicatifs (aux cycles 1 et 2) en dictée à l'adulte, *Recherches*, 68, *L'oral en pratiques*, pp. 63 - 82.

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Liste de fréquence lexicale*.

Repéré à <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale> le 16/02/22.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Ressources maternelle - Jouer et apprendre. Les jeux symboliques*.

Repéré à <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> le 16/02/22.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.1 - Lien oral-écrit, Lexique et syntaxe*.

Repéré à <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> le 20/12/2021.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2021). Annexe – Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021*.

Repéré à <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1> le 21/12/2021

Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, *Pratiques*, 169-170.

Repéré à <http://pratiques.revues.org/3100> le 17/02/22.

**Titre de l'écrit scientifique réflexif :** Développer la syntaxe grâce aux albums de jeunesse au cycle 1 : étude sur l'impact du choix des albums

**Auteurs :** Perrine LEMARDELEY & Cassandre MOLINARI

**Résumé :** Inscrit en linguistique de l'acquisition du langage et en didactique de l'oral, cet écrit scientifique réflexif étudie les caractéristiques des albums qui favorisent l'acquisition d'une structure syntaxique cible, dans le cadre d'ateliers de langage fondés sur une narration collaborative et multimodale. Trois caractéristiques sont testées : un texte adapté au niveau lexical des enfants, des illustrations redondantes avec le texte et des connaissances référentielles maîtrisées. L'expérimentation est menée dans deux classes de maternelle : une classe de grande section dédoublée et une classe de triple niveau toute petite section, petite section et moyenne section. Dans chaque classe, deux séquences identiques sont mises en œuvre mais leurs supports sont deux albums aux caractéristiques éloignées. Des analyses qualitatives et quantitatives déterminent si l'album présentant les trois caractéristiques étudiées a permis une meilleure acquisition des structures syntaxiques cibles (interrogative directe, phrases complexes et conditionnel). Les résultats obtenus dans la classe de triple niveau ne sont pas assez tranchés entre les deux groupes pour conclure. En revanche, les données collectées dans l'autre classe tendent à montrer un impact des trois caractéristiques de l'album plus important sur l'apprentissage des enfants les plus en difficultés.

**Mots clés :** langage oral, école maternelle, syntaxe, albums.

**Abstract:** this reflexive scientific writing, revolving around linguistics of language acquisition and didactics of oral language, studies the characteristics of albums which support the acquisition of a target syntactic structure, within the framework of language workshops based on a collaborative and multimodal narration. Three characteristics are tested: a text adapted to the children's lexical level, illustrations that are redundant with the text, and mastered referential knowledge. The experimentation is conducted in two kindergarten classes: a duplicated *grande section* class and a class with three levels: *toute petite section*, *petite section*, and *moyenne section*. In each class, two identical sequences were implemented but the supports were two albums with different characteristics. Qualitative and quantitative analyses determined whether the album with the three characteristics studied allowed for a better acquisition of the target syntactic structures (direct interrogative, complex sentences, and conditional tense). The results obtained in the triple-level class are not clear-cut enough between the two groups to conclude. On the other hand, the data collected in the other class tend to show a greater impact of the three characteristics of the album on the learning of the children with the most difficulties.

**Keywords:** oral language, kindergarten, syntax, albums.