



HAL
open science

“ Parce que ”, le connecteur logique le plus précoce pour exprimer la causalité ? Travailler le langage oral à partir d’un album

Célia Canon

► To cite this version:

Célia Canon. “ Parce que ”, le connecteur logique le plus précoce pour exprimer la causalité ? Travailler le langage oral à partir d’un album. Education. 2023. dumas-04316128

HAL Id: dumas-04316128

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04316128>

Submitted on 30 Nov 2023

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 2022-2023

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

Mention *Premier degré*

**« Parce que », le connecteur
logique le plus précoce pour
exprimer la causalité ?**

Travailler le langage oral à partir d'un album

Présenté par Célia CANON

Première partie rédigée en collaboration avec Manon DELOZIER

Mémoire de M2 encadré par Solange ROSSATO

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais plus particulièrement remercier les professeures qui m'ont guidées dans la conception de ce mémoire, Mme ROSSATO Solange et Mme ROUSSET Isabelle pour leur patience, leur disponibilité et surtout leurs judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion tout au long de ce travail. Je les remercie également d'avoir pris le temps de répondre à mes questions et d'avoir renouvelé leurs explications lorsque cela était nécessaire.

Je tiens à témoigner ma reconnaissance à Mme CHEVRIER Marie, qui nous a accueillie dans sa classe lors de notre stage. Elle a su nous accompagner dans notre prise en main de la classe en nous faisant confiance et en nous laissant beaucoup d'autonomie. Elle a également répondu à nos questions et nous a conseillées dans l'application de notre séquence, réalisée pour ce travail.

Je remercie chaleureusement Mme. DELOZIER Manon, ma binôme de stage et de mémoire. J'ai été heureuse de partager la rédaction d'une partie de ce travail avec une étudiante aussi motivée et impliquée dans toutes ses réalisations. La voir prendre en main la classe avec aisance et sans jugement lors de nos stages m'a permis de prendre confiance en moi.

Je termine par remercier mes parents, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Table des matières

Introduction.....	1
PARTIE I – Etat de l’art.....	2
1) Les recommandations pour le langage oral à l’école maternelle.....	2
1.1. « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ».....	2
1.2. Le langage au service de divers objectifs d’apprentissage.....	3
1.3. Le langage comme outil de lutte contre les inégalités.....	4
2) Des choix pédagogiques pour favoriser l’expression orale des élèves.....	5
2.1. L’utilisation d’un album : le conte en randonnée.....	5
2.2. Des ateliers en petits groupes homogènes.....	6
2.3. Gestes professionnels à adapter en tant que meneur du dialogue : distribution de la parole et rôle du silence.....	8
3) L’acquisition de la causalité comme compétence ciblée.....	9
3.1. La causalité définie comme une relation causale entre des énoncés.....	9
3.2. Les étapes de l’acquisition de la notion de causalité.....	11
3.3. Exprimer les liens de causalité à travers les connecteurs logiques.....	13
4) Problématique.....	15
PARTIE II – Méthodologie.....	16
1) Participants.....	16
2) Matériel et support.....	19
2.1. Les albums.....	19
2.2. Les jeux : le memory et le jeu de l’oie.....	21
2.3. Les marottes.....	23
2.4. La séance décrochée d’inférence.....	23
3) Procédure.....	24
4) Outil d’analyse : Elan.....	26
PARTIE III - Analyse des résultats.....	30
I. Les prises de parole des élèves et de l’enseignant.....	30
II. Les liens de causalité.....	32
III. L’évolution des formes de causalité.....	34
IV. Le transfert des compétences d’un album sur l’autre.....	38
Discussion et perspectives.....	41
Bibliographie.....	44

Annexes 1

Introduction

La maîtrise du langage oral se développe chez l'enfant dès son plus jeune âge. Une grande variabilité s'observe chez les élèves quant à leurs compétences langagières en français. Ce langage va être notamment enrichi à l'école maternelle par le biais d'activités langagières formalisées et ritualisées. Nous savons que la parole de l'enseignant prend une place considérable dans les échanges lors de ces activités. Les élèves occupent entre 20 et 50% du temps de parole, cela signifie que le reste du temps (entre 80 et 50%) est occupé par la parole de l'enseignant ou de l'adulte qui mène le dialogue (Rousset & Rossato, 2020). Nous avons travaillé spécifiquement une partie des compétences langagières chez l'enfant : la construction de la causalité. Cette dernière s'exprime à l'aide d'une structure comprenant un connecteur ou simplement une juxtaposition de propositions qui exprime un lien de causalité.

Nous aborderons les différents usages du langage en milieu scolaire et les objectifs auxquels ils répondent dans les programmes institutionnels de l'école maternelle. Puis, nous étudierons la posture de l'enseignant et les choix pédagogiques qui permettent de favoriser la prise de parole de l'élève. Nous verrons notamment que la composition de groupes de langage homogènes lors des activités langagières et l'utilisation de l'album comme support sont largement recommandées dans la littérature scientifique. Ensuite, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la construction de la causalité chez l'enfant. Ces recherches nous mènent à la question suivante : l'utilisation d'un album comprenant de nombreux connecteurs de causalité permet-il de favoriser l'utilisation de connecteurs de plus en plus complexes par les élèves ? Pour répondre à cela, nous avons mis en place une séquence composée de plusieurs ateliers langage dans une classe de grande section de maternelle. Nous détaillerons ainsi les caractéristiques des participants, le matériel utilisé et la procédure mise en place. Nous finirons par présenter et analyser les résultats de notre expérimentation, pour les discuter et proposer des perspectives à ce travail.

PARTIE I – Etat de l’art

1) Les recommandations pour le langage oral à l’école maternelle

1.1. « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »

Le langage est « un ensemble d’activités mises en œuvre par un individu lorsqu’il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (BO officiel n°25 du 24-6-2021, p. 4). Il est travaillé à travers l’un des cinq domaines d’apprentissage de l’école maternelle « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (BO officiel n°25 du 24-6-2021, p. 4). Les compétences langagières travaillées en maternelle permettent de préparer l’entrée dans le langage écrit, qui fera l’objet d’un enseignement à partir du CP. Le langage oral est sollicité tout au long du temps scolaire. En effet, il est d’abord un outil de communication essentiel pour l’élève et l’enseignant. C’est un des deux objectifs prioritaires concernant le langage à l’école maternelle : « la stimulation et la structuration du langage oral » (Ressources maternelles, Texte de cadrage Eduscol, 2015, p. 4).

Le langage oral est travaillé en réception au travers d’histoires, de questions posées par l’enseignant ou encore de l’écoute de la parole des autres élèves (BO officiel n°25 du 24-6-2021, p. 5). Différents types d’activités langagières permettent de travailler le langage oral en production. Tout d’abord, le langage de communication est mobilisé tout au long de la journée par les élèves à travers leurs interactions avec autrui (adulte ou enfant). Cet outil de communication est majoritairement utilisé de façon informelle. L’élève vit des expériences : pour se faire comprendre et communiquer avec les autres, il doit parler et c’est dans ce but qu’il va adapter ses propos.

Le langage d’évocation est travaillé lorsque les élèves parlent de ce qui n’est pas présent, un élève racontant une histoire après qu’elle est lue par exemple. Plusieurs compétences sont ainsi travaillées chez les élèves : se souvenir, savoir s’exprimer sur une situation (histoire, album), identifier et caractériser les personnages d’une histoire ou encore raconter un conte déjà connu en s’appuyant sur la succession des illustrations¹. Dans ce cadre, un travail spécifique doit être fait sur le langage pour l’enrichir, développer ses usages et adapter sa structure aux différentes situations. Ainsi, les enfants se familiarisent avec l’écrit au travers des albums de jeunesse. Il s’agit d’un langage écrit oralisé. L’objectif est alors de

¹ Cours Français Générique dispensé par S. Abdollazadeh, en février 2022, Master 1 MEEF PE

travailler un point particulier du langage comme le lexique ou encore la construction syntaxique. Il fait l'objet d'un enseignement formel et ritualisé dans lequel le langage est travaillé pour lui-même.

1.2. Le langage au service de divers objectifs d'apprentissage

Un premier objectif important à l'école maternelle est « comprendre et apprendre ». En réception, les élèves « prennent ce qui est à leur portée » (BO officiel n°25 du 24-6-2021, p. 5), dans le but de construire des outils cognitifs (par exemple reconnaître, raconter, se construire une image mentale de l'histoire, ...). Ces outils cognitifs sont invisibles, mais nécessaires à la structuration de leur pensée et ainsi, au développement du langage oral. Ces compétences langagières font l'objet d'un enseignement formel et ritualisé.

Un deuxième objectif de l'école maternelle est « oser entrer en communication ». Il s'agit pour les élèves de prendre la parole volontairement pour communiquer avec autrui, un adulte mais aussi avec les autres élèves. Pour chaque élève, l'enjeu est alors de prendre sa place dans le groupe-classe et dans la société. L'élève apprend les codes sociaux liés au langage (le respect des tours de parole par exemple). La communication avec les adultes est également un enjeu important. Pour que les adultes de l'école puissent venir en aide à un élève en difficulté, il est nécessaire que cet élève se confie à eux car il n'est pas toujours facile pour les adultes d'identifier les problèmes auxquels les élèves font face. Les élèves doivent aussi transmettre un message clair, pour se faire comprendre par l'interlocuteur. Cela peut nécessiter une reformulation de leurs énoncés.

« Échanger et réfléchir avec les autres » est un objectif à travailler lors de moments de langage collectifs. Il s'agit d'argumenter, d'expliquer, ou encore d'accepter la correction par les autres. Ces interactions entre pairs nécessitent d'écouter les autres élèves et non seulement l'enseignant. Les élèves comprennent l'importance de la parole d'autrui (avec qui ils n'ont pas de relation guidée par l'autorité) et par ce fait l'importance de leur propre parole au sein du groupe (BO officiel n°25 du 24-6-2021, p. 5). Ainsi, les élèves doivent apprendre à se décentrer d'eux-mêmes pour prendre en compte autrui et sa parole. C'est un enjeu majeur de l'école maternelle. L'objectif pour l'élève est de comprendre les règles qui régissent des activités langagières spécifiques comme le débat. À travers un enseignement formel, ces activités permettent d'enrichir et d'adapter le langage de communication utilisé

quotidiennement par les élèves. Les élèves sont amenés à complexifier leurs énoncés grâce à ces activités et la communication orale permanente au sein de l'école permet à l'élève de s'exercer au quotidien. On comprend ainsi la nécessité de travailler certains aspects spécifiques du langage qui seront ensuite utilisés dans différentes situations langagières et permettent à l'élève un accès à l'ensemble des connaissances transmises à l'école. En effet, les enjeux du développement du langage ne peuvent pas être négligés car il joue un rôle important sur toute la scolarité de l'élève. Il est à la fois un objet d'apprentissage, c'est-à-dire une compétence travaillée pour elle-même à l'école, mais aussi un moyen de connaissance (Florin, 1991). Le langage est la base des apprentissages de l'élève, il est dit propédeutique.

1.3. Le langage comme outil de lutte contre les inégalités

Le langage est une construction sociale au sein d'un système de communication global qui évolue en fonction des expériences personnelles et scolaires de l'individu. Les expériences scolaires sont de multiples natures : interactions sociales, lectures, découverte du monde (en lien avec le domaine « explorer le monde » à travers les sciences, l'histoire ou encore la géographie). Ces expériences sont différentes selon la culture de l'élève : « en apprenant à parler dans une langue, nous apprenons à voir le monde d'une certaine façon » (Ressources maternelle, Texte de cadrage Eduscol, 2015, p. 5). Autrement dit, la langue est un « instrument de représentation du monde » (Ressources maternelle, Texte de cadrage Eduscol, 2015, p. 10). Elle dépend alors fortement de l'environnement familial de l'élève. L'enseignant doit être explicite dans ses énoncés et ne pas hésiter à reformuler ses propos, pour permettre à tous les élèves de comprendre ce qu'il dit.

À l'entrée à l'école, les variations inter-élèves sont très importantes. Il y a une grande diversité des cultures (particulièrement forte dans les grandes villes) qui vont se croiser à l'école. En effet, avant 3 ans, les interactions de l'enfant sont majoritairement avec ses parents mais elles vont se diversifier lors de son entrée à l'école (Florin, 1991). L'enfant va étendre ses interactions avec de nouveaux partenaires : ses pairs et les enseignants le plus souvent mais aussi les autres adultes de l'école. Cependant, le langage de l'école est particulier. En effet, on y trouve des attentes générales en termes de communication, mais aussi spécifiques sur l'acquisition d'usages particuliers du langage. Les enseignants demandent aux élèves de « parler 'sur' et non essentiellement de parler 'de' » (Ressources maternelle, Texte de cadrage

Éduscol, 2015, p. 7). On comprend alors que les attentes concernant les compétences langagières spécifiques des élèves sont plus ou moins différentes des usages familiaux (Ressources maternelle, Texte de cadrage Eduscol, 2015). Huttenlocher et al. (2010) ont montré que l'input langagier (qui correspond au langage en réception auquel l'enfant est exposé) impacte significativement le développement du langage de l'enfant : la diversité lexicale et l'utilisation de structures syntaxiques dans le langage de l'enfant sont fortement corrélées avec celles de l'input langagier. Le niveau socio-culturel est ainsi un fort facteur prédictif du niveau langagier des enfants. L'école, avec une exposition langagière plus diverse que celle présente dans le milieu familial, joue ainsi un rôle crucial dans la réduction des inégalités.

2) Des choix pédagogiques pour favoriser l'expression orale des élèves

2.1. L'utilisation d'un album : le conte en randonnée

Dès son entrée à l'école maternelle, le jeune enfant va compléter sa culture littéraire et acquérir les usages de la littérature de jeunesse. L'école a pour objectif de donner les moyens à l'enfant de comprendre et d'apprendre les codes de la lecture. Il va par exemple recevoir des lectures offertes qui vont lui permettre d'écouter et de comprendre des histoires.

Tout au long de son parcours scolaire, l'enfant mobilise les quatre grandes composantes de l'entrée dans l'écrit (Goigoux, 2016) : l'acculturation, le travail sur le code phonologique, la compréhension et la production de texte. Parmi ces quatre composantes, on peut définir l'acculturation comme le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite à travers des œuvres, notamment en cycle 1 avec les albums de jeunesse. Cela permet à l'élève de travailler les codes linguistiques ainsi que les codes littéraires. L'utilisation de l'album permet ainsi l'apprentissage du langage de l'écrit, la manière de le structurer, de l'enrichir, et de lui donner du sens (Canut, 2012).

Le choix de l'album doit se faire de manière judicieuse et réfléchie, c'est un outil spécifique qui permet d'acquérir des structures syntaxiques de plus en plus complexes (Canut, 2012). L'enfant peut aussi se créer ses propres hypothèses par le biais des images, mais c'est par la lecture du texte par un adulte qu'il donnera un sens à ces dernières. L'album est ainsi

pour l'enfant un moyen d'étoffer sa culture littéraire, par mimétisme de l'adulte et par la mémorisation d'histoire, qui sera rapportée par la suite. Le développement du langage passe par l'action de raconter, c'est-à-dire le langage d'évocation (Lentin, 1990). Selon Jérôme Bruner, la narration est « l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours dans la communication humaine et détermine l'ordre de priorité dans lequel les formes grammaticales sont maîtrisées par le jeune enfant » (1991, p.89). Autrement dit, le récit rapporté par l'élève peut être considéré comme un indicateur des capacités langagières de l'élève.

Dans la littérature de jeunesse, on trouve un large choix d'albums : un simple imagier, des albums sans texte, des documentaires ou encore des textes narratifs, cela permet à l'enseignant.e de faire un choix en fonction de l'objectif pédagogique à atteindre.

Dans les albums de type narratif, il existe différents schémas :

- Le schéma quinaire (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, élément de résolution, situation finale)
- Le schéma en alternance (au moins deux intrigues croisées), en boucle (histoire sans fin)
- Le schéma de récit en randonnée (situation initiale et une situation finale, et entre les deux, des rencontres : cumulables, supprimables ou emboîtées)

Le conte en randonnée a des particularités ; une structure avec situation initiale, situation finale et une chute de fin comme précisée juste avant, mais aussi une structure linguistique répétitive avec les ritournelles. Cette structure particulière de répétition de phrases va permettre à l'élève de se remémorer l'histoire et ensuite de la rapporter. Elle aide aussi à mémoriser le vocabulaire et à acquérir de nouvelles structures syntaxiques. On peut donc considérer que ce genre d'album permet de renforcer un modèle langagier, et ainsi d'entraîner les élèves à s'exprimer. Sa structure en aller/retour des personnages dans l'histoire (accumulation dans un sens – rupture – et retour dans l'autre sens) amène une symétrie absolue qui peut aider l'enfant à la mémorisation.

2.2. Des ateliers en petits groupes homogènes

Dès la maternelle, il est important que l'enfant soit capable de prendre la parole dans le groupe et de participer à la vie de la classe, que ce soit en petit groupe ou en classe entière.

Favoriser un groupe restreint de quelques élèves (4 à 6) permet d'accorder à chaque élève une possibilité de participation plus importante qu'en classe entière (Florin, 1991), ce qui est également préconisé dans les programmes. Cela va inscrire les élèves dans des situations de communication et d'échange. Les activités de langage en petits groupes ont pour objectif le développement du langage de l'enfant au niveau de la structuration, de l'élocution et de l'articulation. On remarque que certains élèves en classe entière ne participent pas. Nous faisons l'hypothèse que ce n'est pas parce qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires, mais parce qu'ils sont timides lors des groupements collectifs, ou craignent de se tromper à cause d'un manque de confiance en soi. Pendant les activités de langage en petits groupes, l'enseignant peut les valoriser et leur donner davantage confiance en eux, afin de solliciter leur future participation en classe entière.

Former des groupes homogènes de niveau langagier a pour but de favoriser un échange entre tous les élèves au sein d'un groupe. Autrement dit, l'objectif est d'éviter à un élève de monopoliser la parole afin que tout le monde puisse trouver une place au sein du groupe et s'exprimer. Cette notion de place au sein d'un groupe est relevée comme un apprentissage dans les programmes : « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (BO du 24 juin 2021, p. 31).

On peut déterminer un groupe homogène selon différents critères. Premièrement, un groupe peut être formé en référence à ce que nous considérons comme un « petit parleur » et un « bon parleur ». Un « bon parleur » est défini comme un élève qui n'a aucune difficulté à prendre la parole en groupe, avec une haute fréquence d'interventions en classe entière. Mais celui-ci peut tout de même rencontrer des difficultés lors de la construction de ses phrases au niveau syntaxique. Les « petits parleurs » sont des élèves qui vont très peu, voire pas du tout prendre la parole pour s'exprimer au sein de l'école (Lentin, 1997).

Cette perception s'accorde avec l'idée d'Agnès Florin (1991). Dans son livre *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, elle explique que lorsqu'un groupe est hétérogène, les « bons parleurs » vont prendre le dessus et l'enseignant va automatiquement s'adresser à eux. Ces derniers sont donc favorisés et encouragés à prendre la parole, au détriment des petits parleurs. Elle préconise alors de composer des groupes homogènes de langage, c'est-à-dire un groupe dans lequel se trouvent uniquement des « faibles parleurs » et un autre regroupant les « bons parleurs ». Elle constate que les « faibles

parleurs » ne sont pas freinés par les « bons parleurs » et osent prendre la parole (Florin, 1991). On remarque donc que la composition des groupes homogènes lors des ateliers langage fait consensus dans la littérature scientifique. En revanche, dans sa pédagogie de l'écoute, P. Péroz (2018) préconise des groupes hétérogènes afin de permettre à tous les élèves de s'exprimer librement et non par rapport à son niveau.

De plus, l'analyse du niveau de langage des élèves sert de support à la construction des groupes, pour qu'elle soit pertinente et adaptée. Elle peut s'effectuer par le biais d'une grille d'analyse prédéterminée comme celle de Rousset, Rossato, Lequette & Latapie (2016). En effet, V. Bouysse insiste sur l'importance de connaître et de comprendre le fonctionnement langagier d'un enfant (« Comment enseigner le langage oral à l'école ? », 2003). L'observation des élèves est nécessaire pour connaître le niveau de langage des élèves en termes d'aisance dans la prise de parole mais aussi de construction des propositions, tels que l'utilisation des temps verbaux ou des pronoms.

2.3. Gestes professionnels à adapter en tant que meneur du dialogue : distribution de la parole et rôle du silence

La prise de parole de l'élève n'est pas uniquement influencée par sa présence dans un groupe homogène. En effet, la posture du professeur favorise ou limite la prise de parole des petits parleurs. Il joue un rôle de meneur lors du dialogue.

P. Péroz (2018) dans son livre *Pédagogie de l'écoute* défend l'utilisation du dialogue à évaluation différée. Il pose plusieurs principes à mettre en place lors de la gestion d'un atelier langage : il préconise de laisser le temps aux élèves pour réfléchir afin de construire leurs interventions. Dans ce sens, il faudrait interroger les élèves qui souhaitent être interrogés, imposer l'écoute de tous les élèves et l'enseignant devrait réduire son intervention en posant un nombre limité de questions. Ces questions, formulées au préalable, doivent être brèves. Péroz favorise la répétition des questions pour que tous les élèves aient l'opportunité d'y répondre. De plus, elles doivent être ouvertes pour mener à la réflexion des élèves et pour que chacun puisse amener sa réponse éventuellement de manière différente. La bonne formulation des questions va éviter les réponses courtes et partielles qui ne nous disent rien des réelles capacités des enfants. Il en est de même pour les questions fermées, qui n'induisent que « oui » ou « non » comme réponse (Canut et al., 2012). Enfin, P. Péroz

préconise « la reprise-modification ». Autrement dit, il faut laisser les élèves reprendre ce qui a déjà été dit par leurs camarades. Cela permet la reformulation et l'enrichissement syntaxique, permettant ainsi à l'élève de progresser.

Afin de jouer son rôle de meneur de dialogue, Péroz propose aux enseignants une méthode de distribution de la parole des élèves lors des ateliers langages. Créée dans les années 1990 avec l'aide d'un professeur des écoles, le système de jetons fonctionne de la manière suivante : quand un élève prend la parole, il reçoit un jeton (il doit au préalable lever la main et recevoir la parole). Selon Péroz, « ce dispositif permet d'objectiver chaque prise de parole au cours même de la séance en la matérialisant par un jeton donné à l'élève qui peut ainsi voir très concrètement que ses interventions sont justement mesurées et donc reconnues. Pour l'enseignant, c'est aussi le moyen de s'assurer que tous participent de manière équilibrée aux échanges » (2018, p. 298). Les jetons sont des symboles de prise de parole, ils permettent ainsi de quantifier le nombre d'interventions. Le jeton ne doit pas être considéré comme une récompense et donc en aucun cas apporter un jugement sur l'élève qui n'a que peu de jetons.

3) L'acquisition de la causalité comme compétence ciblée

Dans ce travail, l'objectif d'apprentissage est l'acquisition de la causalité, et plus précisément l'expression de la causalité grâce aux connecteurs logiques dans les énoncés linguistiques des enfants de 5 ans.

3.1. La causalité définie comme une relation causale entre des énoncés

Une relation causale se définit par la mise en relation de deux prédications différentes (C. Martinot, 2013). La première est la cause, la seconde l'effet, on peut parler de relation de cause à effet. La causalité n'est pas une simple juxtaposition d'idées ou d'événements, il doit y avoir un lien entre les deux, exprimé de façon explicite avec un connecteur logique ou de façon implicite sans connecteur (Ducret, 2008). Dans cette même idée, l'approche fonctionnelle du langage conçoit celui-ci comme étant plurifonctionnel et ancré dans un contexte d'énonciation. La plurifonctionnalité du langage est à la fois l'idée qu'une forme a plusieurs fonctions, mais aussi qu'une fonction peut être attribuée à plusieurs formes par des

opérations différentes. La signification du discours dépend du contexte immédiat de celui-ci. Il s'agit alors de lier les énoncés avec le contexte. La mise en lien des propositions du discours entre elles est également nécessaire pour en comprendre le sens, les phrases isolées ne permettent pas une compréhension globale. Ce niveau d'analyse permet d'étudier le langage discursif (Kail & Fayol, 2000).

La causalité « contient dans sa structure même une dimension temporelle, à savoir l'ordre unilatéral (qui peut être circulaire) d'enchaînement des causes et de leurs effets » (Ducret, 2008, p.8). L'enfant doit nécessairement mettre en relation des événements pour en dégager une organisation temporelle. Cette mise en relation implique une identification de la cause et de l'effet, puis une sériation : dans quel ordre les placer ? Cela doit amener l'enfant à la conclusion suivante : la cause précède l'effet (Ducret, 2008). La temporalité précède la causalité : l'enfant organise le récit d'abord chronologiquement (problème puis solution) et ensuite il établit un lien de causalité entre les événements du récit (problème donc solution pour le résoudre) (Makdissi & Boisclair, 2004). La notion de causalité est une notion abstraite que l'enfant doit apprendre à repérer, à exprimer et à réutiliser dans des situations de résolution de problème par exemple. Cette abstraction peut être de deux types : pseudo-empirique ou réfléchissante. Une activité pseudo-empirique est une activité qui ne sera pas consciente pour le sujet, puisque celui-ci s'appuie sur des éléments matériels (images, objets) pour réaliser une opération mentale. Ainsi, une abstraction pseudo-empirique est une opération mentale réalisée grâce à un support dans un contexte donné. Elle est nécessaire pour réaliser des tâches telles que la sériation d'images. L'abstraction réfléchissante est « une reconstruction consciente, sur un plan supérieur de représentation, de ce qui a été préalablement acquis sur un plan d'activité plus concret et moins général » (Ducret, 2008, p.27). Elle fait suite à l'abstraction pseudo-empirique car elle est une action consciente chez le sujet. Le niveau d'abstraction est supérieur puisque l'abstraction réfléchissante est complètement conceptuelle et générale, il n'y a plus de support matériel. C'est à cette finalité que l'élève doit arriver pour réaliser complètement l'abstraction de la notion de causalité (Ducret, 2008).

3.2. Les étapes de l'acquisition de la notion de causalité

- **L'énoncé pré-causal.**

Une première phase nommée « phase des acquisitions premières » (Martinot, 2003, p.15) situe les enfants d'âge inférieur à environ 4 ans dans laquelle ils produisent des énoncés très simples, appelés « prédications élémentaires ». Durant cette période, les enfants sont capables de répondre à des questions portant sur la cause, mais il est rare de voir un enfant produire spontanément un énoncé avec des relations causales explicites.

Chez les enfants de moins de 6 ans, les termes explicatifs n'ont qu'une valeur pré-causale et pré-logique (Lemaire, 2018). Bien que les premières questions relatives à la cause apparaissent dès 3 ans, leur valeur causale n'est pas attestée. En effet, l'enfant de 3 ans s'interroge sur des phénomènes et des événements qui sont matériels. Il attend qu'on lui « dise la cause qui produit un effet » (Lemaire, 2018, p.21), autrement dit la cause efficiente, mais aussi « qu'on lui explique un fait comme étant le moyen d'une fin », à savoir la cause finale. L'enfant cherche à savoir les intentions de celui qui fait l'action, plutôt que la cause (Lemaire, 2018).

- **L'énoncé présentant des relations causales.**

Nous nous demandons s'il existe un âge spécifique qui marquerait un tournant dans l'acquisition de la causalité chez l'enfant. C. Martinot identifie une seconde « période des acquisitions tardives » (2003, p.15) à partir de 4 ans et jusque 12 ans, pendant le cycle élémentaire de l'élève. Cette phase se caractérise par une complexification des énoncés qui permet l'apparition des relations causales, avec énonciation de connecteurs. L'enfant produit des énoncés composés de plusieurs prédications, et va ainsi de plus en plus les mettre en relation. L'élève va donc intégrer des relations causales dans ses énoncés, complexes linguistiquement. En plus de mettre en relation deux prédications différentes, les relations causales « ne sont pas nécessairement explicitées par un connecteur ou encore ne suivent pas l'ordre cause-conséquence qui correspond à l'ordre événementiel » (Martinot, 2013, p.16). L'élève doit parfois revenir en arrière dans le récit pour comprendre le lien cause-conséquence entre deux prédications, d'autant plus qu'elles ne sont pas toujours juxtaposées. La relation causale nécessite de réorganiser les événements pour en comprendre le lien. Elles sont

extrêmement diverses et ainsi, complexes à repérer pour l'enfant de moins de 6 ans (Martinot, 2013).

Les enfants âgés de 4 ans sont en difficulté lorsqu'il s'agit d'établir un lien de causalité entre des événements (Makdissi & Boisclair, 2004). Ces liens de causalité entre les événements apparaîtraient aux alentours de 6-7 ans, pour se renforcer au cours des années suivantes (Kemper, 1984 in Roubaud & Romain, 2016). L'acquisition des liens de causalité est fortement reliée à la structuration du récit. Plusieurs auteurs proposent une acquisition de la structuration du récit à travers plusieurs niveaux (Trabasso & Strein, 1997, in Roubaud & Romain, 2016, Makdissi & Boisclair, 2004). Nous allons nous intéresser plus précisément à la grille conçue par Makdissi & Boisclair (2004). Elle est composée de six niveaux qui ont chacun deux sous-niveaux. Au niveau 0, l'enfant nomme des objets présents sur la couverture du livre ou des éléments hors du contexte de l'histoire. Ensuite, l'enfant au niveau 1 identifie un ou plusieurs personnages de l'histoire. Au niveau 2, l'enfant exprime des actions isolées de l'histoire. Les auteurs établissent un début de structuration du récit à partir du niveau 3 : les enfants identifient le problème, les épisodes structurés et/ou la solution du problème. Ce moment serait important dans le développement des compétences langagières de l'enfant, car il commence à structurer les énoncés présents dans son récit. C'est cette structuration du récit qui permet à l'enfant de rendre compte des liens de différents types (temporels, causaux) entre les événements du récit. Au niveau 4, les liens temporels sont établis entre les événements du récit. Puis au niveau 5, l'enfant exprime des liens de causalité, parfois sans connecteur (la juxtaposition du problème et d'une solution apportée consiste en un lien causal). L'enfant cherche à expliquer la cause des événements produits. Le sixième et dernier niveau se démarque du précédent par l'explication de la conséquence. L'explication est double : la cause et la conséquence (Makdissi & Boisclair, 2004).

Il semblerait que définir un âge d'apparition des relations causales dans les énoncés des enfants soit un travail complexe. Il y a une grande variation inter-sujets dans toutes les études en ce qui concerne le développement des enfants. Cependant, les liens causaux seraient plus présents dans les énoncés quotidiens des enfants ou lors de réponses à des questions inférentielles que lors d'activités langagières de restitution libre d'une histoire (Makdissi & Boisclair, 2004). Les élèves doivent alors construire une compétence spécifique pour établir des liens de causalité pendant une activité langagière, car ceux-ci ne s'imposent

pas comme nécessaires pour structurer le récit. La causalité est une notion qui se construit graduellement au cours de l'école maternelle et plus spécifiquement une fois l'entrée dans l'écrit formalisé en CP (Makdissi & Boisclair, 2004, Kemper, 1984, Boutolini Mounanga, 2010). En effet, le nombre de connecteurs logiques présents dans les énoncés des enfants âgés de 10 ans est plus élevé que chez les enfants âgés de 6 ans (Boutolini Mounanga, 2010). Il est alors nécessaire de travailler les relations causales d'un récit, sans attendre que l'enfant les exprime spontanément.

3.3. Exprimer les liens de causalité à travers les connecteurs logiques

La part de connecteurs logiques parmi les autres connecteurs utilisés par les enfants de 6 ans est de 13%, et elle est de 19% pour les enfants de 10 ans (Boutolini Mounanga, 2010). Une grande part des connecteurs utilisés par les enfants quel que soit leur âge est prise par les connecteurs temporels (55% pour les enfants de 6 ans, 43% pour les enfants de 10 ans). Ainsi, la part de connecteurs logiques parmi les autres connecteurs est assez pauvre. Les élèves utilisent plus de connecteurs temporels que de connecteurs logiques. Mais l'écart entre les deux tend à se réduire pour les enfants de 10 ans : ils utilisent un peu moins de connecteurs temporels et un peu plus de connecteurs logiques (Boutolini Mounanga, 2010). Les enfants plus âgés semblent développer une meilleure compréhension et une utilisation plus fréquente des connecteurs en fonction du sens de l'énoncé.

Pour les enfants de 3 à 6 ans, Péroz (2015) relève 27% de connecteurs logiques dans les énoncés. Dans son livre *Pédagogie de l'écoute (2018)*, il repère un parcours d'acquisition spécifique à chaque connecteur logique dès la maternelle. Il ne donne pas d'indication précise sur l'âge d'acquisition, mais plutôt des étapes. « Et ben » semble être le connecteur qui précède la relation causale (Péroz, 2018). Sur le plan sémantique, il peut avoir plusieurs sens : relier deux propositions dont la relation est dite consécutive, introduire la cause ou la conséquence lorsqu'il est associé respectivement à « alors » ou à « quand ». Il traduit également l'hésitation du locuteur, mais il est surtout la « trace d'une mise en ordre logique du propos », c'est en cela qu'il précède la relation causale (Péroz, 2018, p.102). Ensuite, les connecteurs logiques les plus fréquents seraient les suivants (dans l'ordre décroissant) : parce que, si, comme, alors, comme ça, sinon, pour que, donc, en fait (Péroz, 2015). Ainsi, « parce que » apparaît rapidement dans le vocabulaire des élèves pour répondre aux questions du

type « pourquoi ? » (Péroz, 2018). Son utilisation est liée à une grande hétérogénéité : à quoi correspond-il pour l'enfant qui l'utilise ? Veut-il exprimer une liaison causale (cause de l'effet), consécutive (événement, événement) ou finale (effet de la cause) (Lemaire, 2018) ? Ce connecteur demande un mouvement de rétrospection pour sélectionner une cause pertinente parmi plusieurs possibles. Le connecteur « si » permet de formuler des hypothèses sur les relations entre deux prédications. Il est souvent associé à un autre marqueur comme « alors » : « si x, alors y ». Puis, il précise le caractère particulier du connecteur « comme ». Celui-ci nécessite une anticipation, et est le plus souvent lié à un autre connecteur. Le connecteur logico-temporel « alors » marque une relation de consécution, mais il peut avoir d'autres valeurs lorsqu'il est associé à d'autres marqueurs : « ou alors » exprime une alternative, « alors que » une opposition, tandis que « et alors » marque une association inattendue (Péroz, 2018).

4) Problématique

Favoriser la parole de l'élève passe alors par des ateliers langage ritualisés, qui sont réalisés en groupes restreints et homogènes. L'enseignant réfléchit en amont à ses propos et à ses gestes pour instaurer un climat de confiance et inciter les élèves à s'exprimer librement. L'objectif de ce travail est l'acquisition des marques de causalité et leur expression à l'aide de connecteurs logiques.

Notre problématique est : **Un travail autour d'un album utilisant des connecteurs logiques pour exprimer la causalité permet-il aux élèves de GS de s'appropriier ces structures et leur utilisation lors des activités langagières autres ?**

Nos hypothèses sont les suivantes :

- Le nombre de connecteurs logiques exprimés par les élèves augmente à la suite d'un travail sur la causalité.
- Les élèves transfèrent le travail sur la causalité réalisé sur l'album à d'autres situations et d'autres albums. Nous attendons ainsi que les connecteurs logiques exprimant la causalité soient mobilisés lors de la restitution d'une autre histoire, dont la causalité est implicite dans le texte.
- Il y a une progression dans la complexité des connecteurs logiques. Certains sont plus complexes que d'autres (comme « plutôt que ») et sont moins utilisés par les élèves. Par exemple, « plutôt que » est un connecteur logique plus complexe que « parce que ». On s'attend alors à trouver plus de « parce que » dans les énoncés des élèves que de « plutôt que ».

PARTIE II – Méthodologie

1) Participants

Nous avons réalisé l'expérimentation dans une classe de grande section (GS) de maternelle de l'école des Dauphins de Bernin. Elle est située dans une commune dont les habitants sont majoritairement issus d'un milieu aisé selon les enseignants de l'école. Il y a 23 élèves dans cette classe, tous ont participé à la mise en place de l'expérimentation.

En effet, les élèves ont été placés dans des groupes en fonction de leur niveau de langage. Les groupes sont homogènes, c'est-à-dire que dans un groupe se trouvent des élèves de même niveau de langage (et uniquement de langage, nous n'avons pas pris en compte le niveau de l'élève dans d'autres domaines). Nous évaluons le niveau de langage d'un élève grâce à la grille d'aide à la constitution des groupes (Annexe 1) conçue par Rousset et al. (2019). Les élèves de GS ont tous acquis les étapes 1 et 2. Ils se trouvent sur la grille dans les étapes 3 ou 4, la majorité ont validé l'étape 4. Un second critère pour constituer nos groupes était un trait de personnalité bien particulier : la timidité. Nous jugeons la timidité d'un élève à partir d'un indicateur précis : la fréquence d'intervention lors des regroupements en classe entière. Cela correspond à l'un des items de l'étape 4 de la grille d'aide à la constitution des groupes « intervient pour des prises de parole dans le groupe classe » (Rousset al., 2019). Cet indicateur est limité, certes, mais il nous permet d'observer facilement si un élève est capable de prendre la parole au sein du groupe-classe ou non. Si un élève prend beaucoup la parole en classe entière (en levant la main), on considère qu'il est plutôt extraverti. À l'inverse, si un élève ne prend pas ou très peu la parole lors des regroupements (une fois ou moins), nous le considérons comme timide. Ce qui nous intéresse ici, c'est repérer les élèves les plus timides pour les mettre dans un groupe séparé des élèves les plus extravertis. Nous souhaitons éviter au maximum qu'un élève monopolise la parole au sein de son groupe de langage. De plus, il nous a semblé pertinent de demander l'aide de l'enseignante pour constituer nos groupes. Cette aide, subjective mais précieuse pour le bon déroulement des ateliers, nous a permis de séparer dans différents groupes les élèves qui pourraient perturber l'atelier langage et de mettre ensemble les élèves qui en ont besoin pour se sentir en confiance. Nous avons donc utilisé trois critères pour constituer nos groupes de langage : le niveau de langage, le caractère timide ou extraverti de l'élève et le comportement perturbateur ou non de l'élève en classe.

Pour ce travail de recherche, nous observons plus précisément un groupe composé de quatre élèves. Ils ont ainsi fait tous les ateliers langage ensemble. Nous avons utilisé des initiales pour nommer les élèves, afin de garantir leur anonymat : AL, BA, MA et NL. L'autorisation d'enregistrer et de filmer les élèves nous a été accordée par leurs parents. Le Tableau 1 montre qu'ils ont entre 68 et 71 mois, il y a peu d'écart d'âge entre eux. Nous les considérons comme des élèves assez timides, qui interviennent quelques fois dans le groupe-classe mais pas systématiquement.

Tableau 1. Description des participants

Nom	AL	BA	MA	NL
Age (en mois)	71	71	66	68
Etape	4	4	4	3

Nous allons nous intéresser plus précisément au niveau de langage de ces élèves. Pour NL, quatre items sont validés pour l'étape 3 et trois items pour l'étape 4. En effet, il prononce très bien les mots, utilise des déterminants et des pronoms ainsi que des phrases complexes, mais il n'utilise que le présent et le passé composé. Ainsi, on ne peut pas dire que ses énoncés sont proches de ceux d'un adulte. De plus, il n'intervient pas pour les prises de parole dans le groupe classe, ou alors uniquement lorsqu'il est sûr de sa réponse. Donc cet élève n'est pas loin de valider l'étape 4 mais ce n'est pas encore le cas. BA valide tous les items de l'étape 3 et ceux de l'étape 4, il valide donc l'étape 4. MA et AL ont des profils très proches : ils valident tous les deux les items de l'étape 3 et de l'étape 4 sauf un qui est présent dans les deux étapes. Il s'agit de l'item « intervient pour des prises de parole dans le groupe classe ». Ainsi, ils valident cinq items sur six de l'étape 4, elle est donc validée. Le groupe est donc composé de trois élèves qui se situent largement à l'étape 4 et un élève qui semble être entre l'étape 3 et l'étape 4.

Les enseignants de l'école maternelle utilisent un livret de compétences (Tableau 2), qui suit chaque élève de la petite à la grande section de maternelle. Ce livret est organisé selon les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle. Celui qui nous intéresse pour ce travail est « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il est en deux parties : l'oral et l'écrit. Dans la partie oral, deux compétences sont visées en petite section de maternelle (Tableau 2), elles n'ont pas été évaluées pour ces élèves, car il s'agit de l'année scolaire 2019-

2020 rythmée par le premier confinement suite à la pandémie du covid. Ensuite en moyenne section, trois compétences sont évaluées : savoir faire des phrases correctes, réciter des comptines et des chansons avec le groupe classe et manipuler les syllabes d'un mot (cf. Tableau 2). Parmi les sujets, AL et BA ont validé ces trois compétences en mars 2021. Cependant, l'enseignante de MA a estimé qu'elle savait faire des phrases correctes et réciter des comptines, mais pas manipuler les syllabes. De plus, NL n'a validé que la compétence de récitation de comptines et de chants. Pour l'année de grande section, ce sont à nouveau trois compétences qui sont évaluées : reformuler ses phrases pour se faire comprendre, expliquer pourquoi et discriminer les sons (cf. Tableau 2). Elles ont toutes été validées par l'enseignante pour les quatre élèves durant le mois de janvier. La compétence « je justifie, j'explique pourquoi » est particulièrement intéressante pour notre sujet. Les élèves de ce groupe sont a priori tous capables d'expliquer pourquoi un événement se produit, mais sont-ils capables d'utiliser des connecteurs logiques pour l'exprimer et surtout, lesquels utilisent-ils ?

Dans la partie langage écrit, une seule compétence nous intéresse et elle est visée en grande section, il s'agit de comprendre une histoire entendue. Elle a été évaluée individuellement par l'enseignante à partir de la lecture d'une histoire courte suivie d'une série de cinq questions simples (qui sont les personnages, où se trouvent-ils, pourquoi font-ils cela, ...). Tous l'ont validée en février, sauf MA.

Tableau 2. Résumé des compétences du livret

	Petite section	Moyenne section	Grande section
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Je communique avec autrui et j'arrive à me faire comprendre - Je raconte ce que j'ai fait le matin, la veille 	<ul style="list-style-type: none"> - Je fais des phrases correctes - Je récite des comptines et des chansons - Manipuler les syllabes d'un mot 	<ul style="list-style-type: none"> - Je reformule mes phrases pour mieux me faire comprendre - Je justifie, j'explique pourquoi - Je comprends des histoires entendues

2) Matériel et support

2.1. Les albums

Pour travailler ces compétences, nous utilisons l'album *Le petit cochon têtu* de Jean-Louis Craver (2000). Il s'agit d'un conte en randonnée possédant une structure répétitive. Le récit enchaîne plusieurs événements, liés par une causalité, grâce à une situation de départ : le petit cochon ne veut pas rentrer chez lui après une balade en forêt. La bonne femme va faire appel à un premier personnage : le chien pour que celui-ci morde le petit cochon et rentre chez lui. Mais il refuse car ce dernier ne lui a rien fait. Cette structure est répétée tout au long de l'album, aidant la mémorisation (cf. Figure 1).

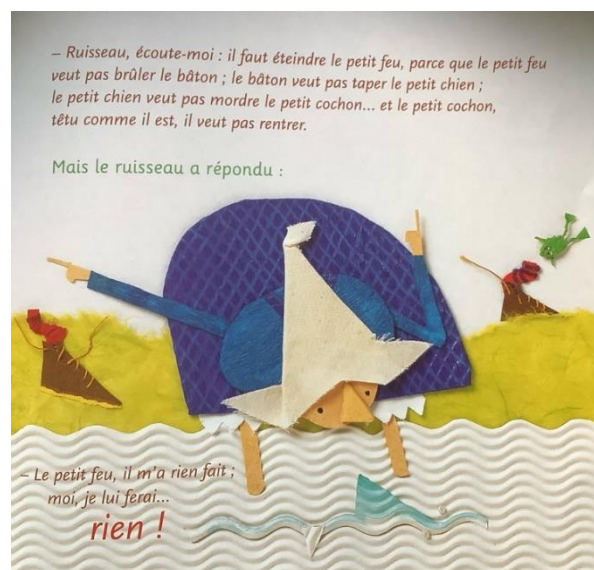


Figure 1. Page 14 de l'album "Le petit cochon têtu"

On trouve dans le récit de nombreux connecteurs logiques, qui expriment la causalité de manière explicite (cf. Tableau 3). Elle est le plus souvent marquée par le connecteur « parce que », typiquement utilisé pour exprimer une causalité. On le trouve dans la phrase : « *il faut éteindre le petit feu, **parce que** le petit feu veut pas brûler le bâton* » (cf. Figure 1). Ce connecteur nous sert d'aide pour identifier les relations de cause à effet ; remplacer un connecteur par « parce que » ou le placer s'il n'y en a pas permet d'identifier la cause et l'effet. Un deuxième connecteur exprime généralement la causalité : « donc ». Par exemple, dans la phrase « *il pleut dehors, **donc** je prends mon parapluie* », la relation de cause à effet est explicite. La cause concerne la pluie et l'effet correspond à l'action de prendre le parapluie.

De plus, on trouve fréquemment dans cet album les connecteurs « mais » et « alors » pour exprimer un lien de causalité. Ils n'ont pas comme fonction première d'exprimer ce type

de lien. En effet, dans l'énoncé « *Il aime le chocolat, **mais** cela le rend malade* » il n'y a pas de relation de cause à effet entre les deux propositions. En effet, la phrase n'a pas de sens si l'on remplace « mais » par « parce que ». Cependant, ces connecteurs sont utilisés pour exprimer différents types de liens, comme indiqué précédemment (Péroz, 2018). C'est alors le contexte qui permet de comprendre s'il y a un lien de cause à effet ou non. Ici, « mais » et « alors » sont mobilisés pour exprimer une relation de causalité dans cet album comme par exemple « *le petit cochon voulait pas rentrer. **Alors**, la bonne femme est allée chercher le petit chien.* » (Craver, 2000, p. 6-7). Nous trouvons également le connecteur « mais » dans cet exemple : « *[le boucher] a suivi la bonne femme... **Mais** quand il a vu la petite vache* » (Craver, 2000, p. 20-21). Les liens de causalité sont parfois explicites car ils sont exprimés par un connecteur qui va marquer la causalité, mais on peut aussi trouver des connecteurs moins spécifiques à la causalité.

En outre, le connecteur « plutôt que » est présent dans l'album (cf. Tableau 3) avec une signification particulière, comme dans les paroles d'un des personnages : « - *moi, **plutôt que** d'être bu, je préfère éteindre le petit feu !* » (Craver, 2000, p. 20). En effet, il exprime une tournure spécifique de causalité. Il est présent ici au début de la phrase, et non entre les deux propositions qu'il lie. Il marque une préférence vis-à-vis de l'effet (éteindre le petit feu) sur la cause (être bu). Cette préférence est déclenchée par la cause, d'où la causalité.

Cependant, on trouve également dans l'album des liens de causalité qui ne présentent pas de marque explicite de causalité (absence de connecteur), mais dont le lien de causalité est bien présent dans la sémantique du récit. Le lien de causalité est alors implicite, il s'agit d'une juxtaposition de propositions, comme dans « *Le petit cochon, il m'a rien fait ; moi, je lui ferais rien* » (Craver, 2000, p. 9). Un lien de causalité est bien présent : le personnage ne fera rien (effet) parce que le petit cochon ne lui a rien fait (cause). L'album contient également des liens de causalité exprimés par le connecteur « et ». Par exemple, il est présent dans l'énoncé « *le petit chien veut pas mordre le petit cochon... **et** le petit cochon, têtu comme il est, il veut pas rentrer.* » (Craver, 2000, p. 13). Il est souvent présent dans les énoncés des élèves (Péroz, 2018).

Tableau 3. Connecteurs présents dans les albums

Le petit cochon têtù		La sieste de Moussa	
Parce que	Du coup	Mais	Pour que
Mais	Plutôt que	Alors	Car
Alors	Et		

En revanche, pour l’album du pré et post-test, nous nous sommes tournés vers un récit où la causalité est implicite dans la construction syntaxique du texte. Nous avons choisi *La sieste de Moussa* de Zemanel (2018). La relation de cause à effet est bien présente dans la structure du récit : les différentes causes sont les animaux qui font du bruit et l’effet est que Moussa ne peut pas dormir. Cependant, peu de connecteurs logiques sont utilisés pour exprimer ces liens de causalité (cf. Tableau 3). Le premier connecteur exprimant la causalité est « car ». Il s’agit d’un synonyme du connecteur « parce que ». Il apparaît dans l’énoncé suivant : « *L’éléphant se carapate sans tarder, **car** chacun sait que la terreur des éléphants, c’est la souris évidemment !* ». De plus, nous retrouvons les connecteurs « mais » et « alors », par exemple dans les énoncés suivants : « *Il y a toujours des petits bruits de souris, **mais**, comparés à des bruits d’éléphant, ils sont beaucoup moins gênants !* » et « *Moussa ne s’endort pas. Il appelle **alors** son chat qui accourt à petits pas.* ». Ces deux connecteurs expriment une relation de cause à effet entre deux propositions. Le dernier connecteur exprimant la causalité est « pour que ». On le trouve par exemple lorsque Moussa demande à la souris : « *- Veux-tu bien partir **pour que** je puisse dormir ?* » (Zemanel, 2018, p. 8). La causalité est claire : la demande de Moussa est la cause (partir) pour obtenir un effet (pouvoir dormir). Enfin, de nombreuses juxtapositions exprimant une causalité sont présentes dans cet album : « *ça grignote et ça crie, c’est une souris* » (Zemanel, 2018, p. 6). L’effet (le bruit) est causé par la souris.

2.2. Les jeux : le memory et le jeu de l’oie

Comme le préconisent les programmes, nous avons instauré dans notre séquence deux jeux à règles. Le premier jeu est le memory (cf. Annexe 2 et Figure 2), créé avec les personnages de l’histoire et leurs actions. Ce jeu a pour but de travailler l’association des personnages avec l’action qu’ils réalisent dans l’histoire, afin de comprendre qui fait quoi, pour ensuite acquérir la chronologie et l’enchaînement de la causalité de l’histoire. La

chronologie de l'histoire est ici importante. En effet, une action spécifique d'un personnage nous amène à un autre personnage et un seul, comme la vache qui boit le ruisseau ou encore le feu qui brûle le bâton. Les enchaînements chronologiques sont logiques dans cet ordre. Nous pouvons introduire une variable didactique qui permet de jouer de deux manières différentes au memory : la visibilité des cartes. Dans un premier temps, les cartes sont face visible. Les élèves doivent simplement associer les personnages à leur action. Ils voient toutes les cartes, il est ainsi possible de procéder par élimination. De plus, la mémorisation des cartes n'étant pas en jeu ici, cela évite une surcharge cognitive. Dans un second temps, les cartes sont face cachée, comme dans la règle traditionnelle du memory. Les élèves doivent mémoriser les actions des personnages pour les associer correctement, mais également l'emplacement des cartes déjà retournées précédemment. Ce jeu permet d'aider les élèves à mémoriser le récit, et à acquérir les actions jumelées aux personnages : le cochon est têtu, le chien mord, le bâton tape, le feu brûle, l'eau éteint, la vache boit, le boucher tue, et le bourreau emprisonne.

Le second jeu est le jeu de l'oie (cf. Annexe 3 et Figure 2). Dans les cases du plateau se trouvent les images de l'histoire. L'élève doit expliquer l'image sur laquelle est son pion. Cette activité décrochée permet de travailler une nouvelle fois la chronologie et l'enchaînement causal. L'élève ne doit pas seulement expliciter l'image où son pion se situe, mais doit être capable de restituer la phase du récit avant pour expliquer la cause de l'image.



2.3. Les marottes

Lors de nos ateliers langage de fin de séquence, nous proposons aux élèves d'utiliser des marottes que nous avons fabriquées, pour soutenir la parole de l'élève (cf. Figure 3). Ces marottes ont pour but de mettre en scène le récit quand les élèves racontent, et ainsi donner un support visuel. Les marottes donnent des rôles aux élèves. Lorsqu'ils sont en possession de la marotte, c'est à leur tour de s'exprimer, de raconter et même parfois de se mettre en scène. Or, quand ils n'ont pas de marottes, les élèves sont dans une position de spectateur et ainsi d'écoute. Cette mise en situation va permettre à l'élève de se décentrer. Il va prendre la place du personnage, afin de nous raconter l'histoire : il s'agit de compréhension incarnée.



Figure 3. Les marottes de l'histoire *Le petit cochon têtu*

2.4. La séance décrochée d'inférence

Une séance décrochée a été proposée aux élèves en demi-groupe (donc des groupes différents de ceux des ateliers langage), pour un travail d'inférence. Ce travail d'inférence demande d'émettre une ou plusieurs hypothèses par le biais de certains indices et de justifier ces dernières. Nous créons une situation qui laisse la possibilité à l'élève d'utiliser des connecteurs logiques. Une série d'image allant par paire leur a été proposée (cf. Annexe 4 et Figure 4). Lors de la présentation de la première image, les élèves doivent émettre des hypothèses ou expliquer la situation tout en justifiant leurs propos. Puis, la seconde image allant avec la première vient clarifier la première situation. Les élèves doivent ensuite comparer les situations et les expliciter toujours en justifiant. Par exemple (cf. Figure 4), sur une première image on voit un chat prêt à bondir sur sa proie, car l'on devine une queue de souris qui dépasse du bas de la porte entre-ouverte. Or sur la seconde image, on y voit le chat bondir sur sa proie, qui n'est en fait qu'un lacet de chaussure. Ainsi, quatre paires d'images sur ce modèle ont été proposées aux élèves pour travailler la justification de leurs propos.

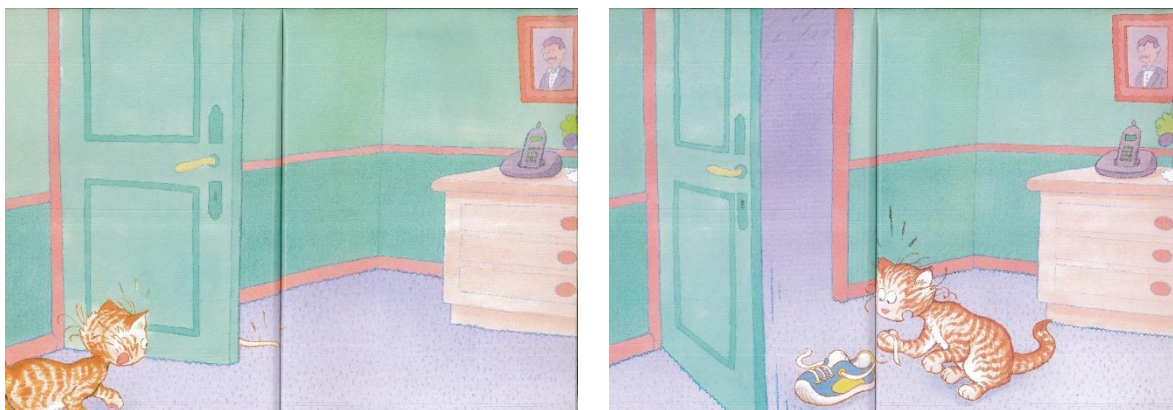


Figure 4. Exemple d'images proposées lors de la séance décrochée d'inférence

3) Procédure

Les ateliers langage ont été mis en place tout au long de la période 4 (mars et avril) durant 7 semaines. Nous étions en stage tous les jeudi et vendredi sur cette période, ce qui nous a permis entre autres d'instaurer un rituel. À chaque semaine correspondait une séance. Ainsi, le jeudi et vendredi matin entre 9h et 10h nous avons fait un atelier langage chacune avec un groupe. Nous étions deux expérimentatrices alors nous avons pu faire passer 4 groupes sur ce créneau. Étant donné que nous avons 5 groupes de langage, le dernier groupe passait le jeudi après-midi entre 14h30 et 15h30 ou le jeudi matin entre 10h45 et 11h30 si le temps d'atelier était plus court. Il ne s'agissait pas tout le temps du même groupe qui passait les ateliers langage à ce moment-là, pour faire en sorte que tous les groupes bénéficient de l'aspect ritualisé des ateliers langage. De plus, les ateliers langage duraient entre 30 et 45 minutes. Enfin, des espaces spécifiques ont été utilisés pour faire les ateliers langage : la BCD de l'école et une des salles de motricité dans laquelle nous avons transporté une table et des chaises. Nous avons fait en sorte que les groupes passent une semaine avec une expérimentatrice et la semaine suivante avec l'autre. Cela permet d'éviter les biais liés à la personne qui fait passer les ateliers langage.

La première semaine correspond au pré-test sur *La sieste de Moussa*. Le livre a été lu quelques heures avant, lors des rituels du matin. Lors de l'atelier langage, les élèves doivent raconter l'histoire de *La sieste de Moussa* avec leurs propres mots. Ils ont comme support d'aide les images séquentielles du livre. Un système de distribution de la parole a été mis en place : chaque élève a trois jetons, et lorsqu'il prend la parole il donne à l'enseignant un jeton avec la condition qu'il ne peut plus prendre la parole dès qu'il n'a plus de jeton. L'enseignant

peut rendre des jetons une fois que les élèves ont tous épuisé leurs trois jetons. Cela permet de réguler le temps de parole.

Durant la deuxième semaine de la période 4, nous avons mis en place la première séance de notre séquence sur le travail des connecteurs logiques exprimant la causalité. Le livre a été présenté au début de l'atelier langage, à travers la description de sa couverture et du titre. Les élèves ont émis des hypothèses sur ce qui pourrait se passer dans le livre. L'histoire a été lue aux élèves, le vocabulaire qui posait problème expliqué, puis les élèves devaient raconter l'histoire. Cette séance nous permettait de vérifier la compréhension de l'histoire par les élèves, élément important pour ensuite pouvoir la raconter.

Lors de la troisième semaine de la période, les ateliers langage portaient sur la deuxième séance de la séquence. L'histoire a été lue une nouvelle fois aux élèves (c'est le cas au début de chaque séance de langage), et l'objectif de ce travail explicité aux élèves : réaliser une vidéo dans laquelle les élèves racontent l'histoire, qui sera montrée aux parents en fin d'année. La première phase de la séance consistait en la présentation des cartes personnage/action du memory (présenté plus haut dans ce travail). Les élèves devaient reconnaître les personnages et les actions et les associer entre eux selon l'histoire. La seconde phase est un memory avec ces cartes : la consigne est la même mais avec les cartes face cachée.

La quatrième semaine était consacrée à la troisième séance. Il s'agissait pour les élèves de mettre dans l'ordre les images séquentielles de l'histoire ensemble. Puis, les élèves devaient raconter ce qui se passe sur chaque image (en commençant par la première) et l'expliquer. Nous attendons des élèves qu'ils explicitent les raisons de l'action présente sur l'image, en revenant toujours au problème de départ : le petit cochon qui ne veut pas rentrer à la maison. Cela permet de manipuler la notion de cause, les élèves devaient retrouver l'enchaînement de causes. Une séance décrochée du jeu de l'oie a été proposée à trois groupes sur cinq, ceux que nous considérons plus en difficulté sur la séance trois, car le principe de l'activité langagière est le même (raconter et expliquer ce qui se passe sur l'image) sous une forme différente. Elle s'est déroulée dans le même cadre que les ateliers langage : endroit spécifique, groupes identiques.

Durant la cinquième semaine de la période, la séance quatre était travaillée avec les élèves. Il s'agissait d'un entraînement à la séance finale : se filmer en racontant l'histoire avec les marottes. Les élèves ont découvert les marottes et leur utilisation. Puis, chacun leur tour, les élèves prennent une marotte, racontent une partie de l'histoire et passent la marotte au voisin. De plus, une séance décrochée travaillant les inférences a été mise en place avant de faire la séance quatre (présentée dans la partie 2.4. Séance décrochée d'inférence).

Lors de la sixième semaine, il s'agissait de la dernière séance de la séquence, la séance 5. Elle a été réalisée lors de la fête des 100 jours d'école, dans une atmosphère festive et détendue. La séance s'est déroulée comme la séance quatre, à la différence près que nous avons un appareil photo pour filmer les élèves lorsqu'ils racontaient l'histoire. Nous nous sommes autorisées à prendre plusieurs prises ou à couper la vidéo lorsque cela était nécessaire (voix pas assez élevée, discipline, ...).

Enfin, la dernière semaine de la période nous a permis de faire le post-test. Il s'est déroulé exactement de la même manière que le pré-test.

4) Outil d'analyse : Elan

Pour garder une trace de nos séances, nous avons systématiquement filmé les élèves (avec accord des parents). Grâce au logiciel Elan, nous avons effectué la segmentation des vidéos et ensuite retranscrit les énoncés des élèves. Dans un premier temps, nous anonymisons les élèves, en utilisant des initiales (comme expliqué dans la partie participants). Une fois les sujets créés sur le logiciel (cf. Figure 5), nous avons délimité la prise de parole de chacun des sujets (cf. Figure 6). Pour ce faire, il suffit de presser la touche entrée du clavier pour lancer la segmentation au début de l'énoncé et la presser une seconde fois pour arrêter la prise de parole.

Acteur courant	Nom de fac..	Parent de l..	Type de pis..	Participant	Annotateur	Langue par ..	Content La...
	default	-	default-It			-	-
	PE	-	default-It	Manon	MD	-	-
	NL	-	default-It	Loely	Manon	-	-
	AL	-	default-It	Lilian	Manon	-	-
	BA	-	default-It	Aaron	Manon	-	-
	Ma	-	default-It	Alessia	Manon	-	-

Figure 5. Création des acteurs sur Elan

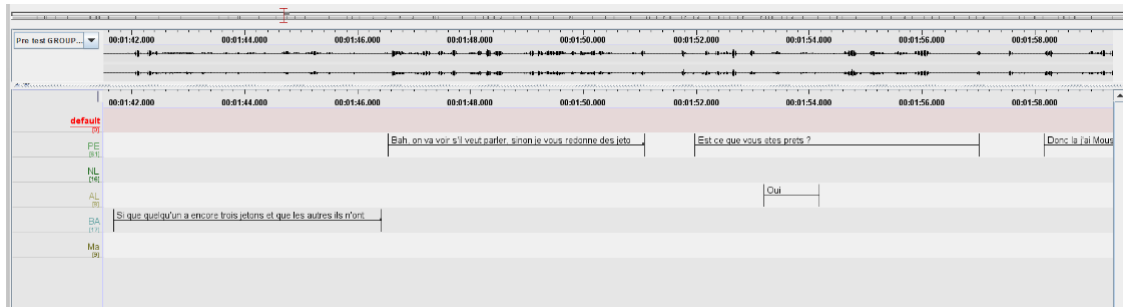


Figure 6. Segmentation des énoncés des acteurs sur Elan

Une fois la segmentation terminée, nous passons à la transcription des énoncés (cf. Figure 7). Nos bandes de segmentation sont déjà prêtes pour retranscrire les paroles des sujets. Ce travail étant chronophage, nous avons mis de côté les interventions qui ne sont pas utiles à notre problématique. Autrement dit, nous ne transcrivons que ce que nous allons exploiter par la suite. Par exemple, les explications de consignes, la lecture du livre au début de chaque séance ou certaines interventions d'élèves, qui ne sont pas liées à la séance ne sont pas retranscrites.

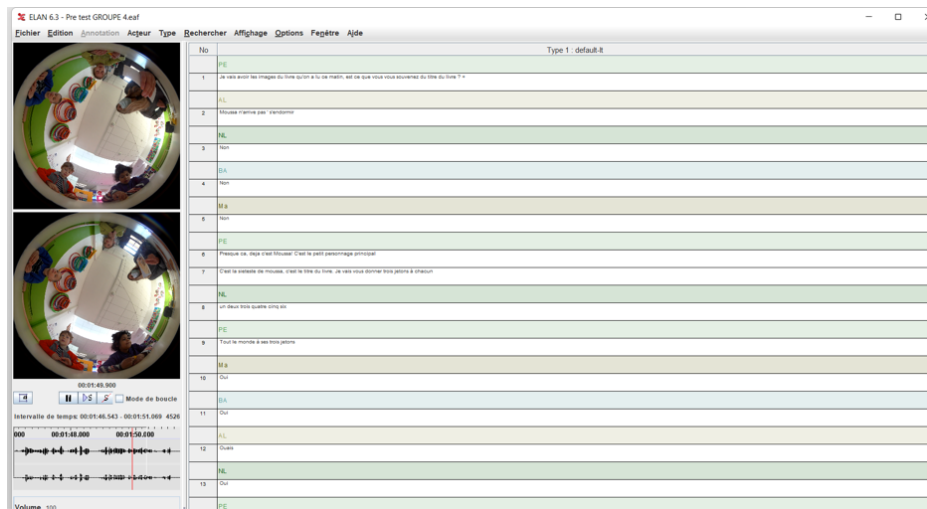


Figure 7. Transcription des énoncés sur Elan

Nos enseignantes référentes nous ont fourni une grille d'annotation afin d'analyser la causalité dans les énoncés des élèves. Ce programme va permettre d'annoter sur chaque énoncé transcrit, si l'élève a utilisé un connecteur de causalité et/ou s'il y a une juxtaposition de phrase qui détermine une causalité (cf. Figure 8).

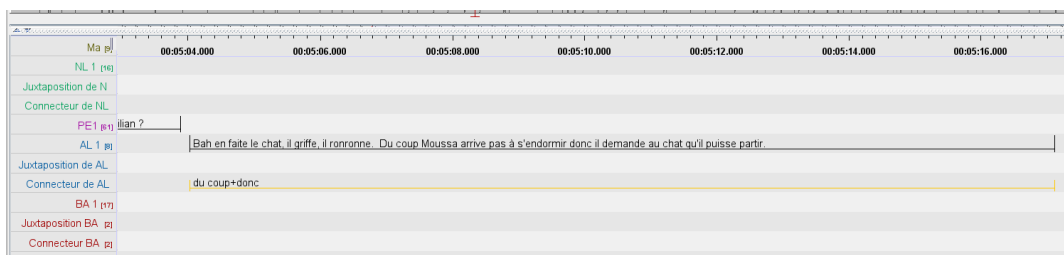


Figure 8. Annotation à l'aide de la grille d'annotation

Par exemple dans l'énoncé de AL « Bah en fait le chat, il griffe, il ronronne. Du coup Moussa arrive pas à s'endormir » (cf. Figure 8), on trouve sur la ligne connecteur « du coup » parce qu'il permet d'établir un lien causal entre le fait que le chat griffe, ronronne et que Moussa n'arrive pas à s'endormir. On trouve aussi « donc », utilisé par l'élève pour exprimer le lien de causalité entre « Moussa arrive pas à s'endormir » et « il demande au chat qu'il puisse partir ».

Enfin, le logiciel comptabilise les énoncés et les connecteurs logiques utilisés par les élèves. Il permet de convertir toutes ces informations dans un tableau afin d'analyser les résultats. Nous avons différencié deux types de liens de causalité pour faire une première catégorisation. Le premier type est caractérisé par deux propositions liées par un connecteur logique explicite (ce qui correspond à la colonne « Connecteur » dans le Tableau 4). Le second type correspond à deux propositions juxtaposées. Il n'y a pas de connecteur logique apparent mais les deux propositions expriment une idée de causalité implicite (cela correspond à la colonne « Juxtaposition » dans le Tableau 4).

Tableau 4. Nombre de propositions exprimant un possible lien de causalité par juxtaposition ou avec connecteur – pré-test et post-test

	Etape	PRE-TEST			POST-TEST		
		Juxtaposition	Connecteur	Tot.	Juxtaposition	Connecteur	Tot.
NL	3	0	6	6	3	14	17
AL	4	4	9	13	3	17	20
MA	4	1	2	3	2	7	9
BA	4	1	9	10	0	11	11
Total		6	26	32	8	49	57

Ensuite, nous avons identifié des niveaux de complexité pour les connecteurs. Nous nous intéressons uniquement à la colonne « Connecteur » du Tableau 4. Ces niveaux de complexité ont été établis grâce à leur fréquence d'apparition dans les catégories « Ecole » et « Livres pour enfants » du deuxième corpus linguistique ESLO² (LLL, 2017). Nous avons recherché le nombre de segments contenant le motif exact de chaque connecteur présent dans les énoncés des élèves lors des séances (cf. Figure 9).

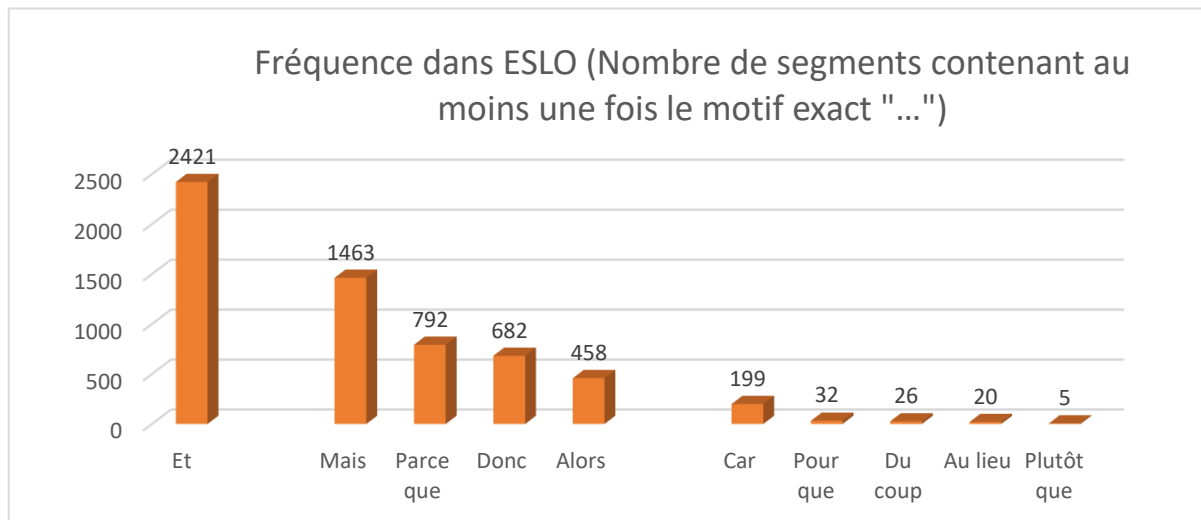


Figure 9. Fréquence des connecteurs ESLO2, catégories Ecole et Livres pour enfants, le 15/10/2022

A partir de ces données (cf. Figure 9), on peut déterminer des niveaux de complexité des connecteurs : le niveau 0 correspond au connecteur « et ». En effet, il s'agit du plus fréquent puisqu'il apparaît plus de 2400 fois. Ensuite, le niveau 1 correspond à des connecteurs assez fréquents (qui apparaissent entre 1500 et 400 fois). Il est composé de quatre connecteurs spécifiques : « mais », « alors », « parce que » et « donc ». Les connecteurs « donc » et « parce que » sont des connecteurs logiques et récurrents, c'est pourquoi ils se trouvent dans le niveau 1. Comme expliqué précédemment, les connecteurs « mais » et « alors » n'expriment pas typiquement une causalité. Cependant, ils sont présents et fréquents dans les albums que nous utilisons pour marquer la causalité. Il semble ainsi pertinent de les intégrer au niveau 1. Enfin, le niveau 2 comprend les autres connecteurs exprimant la causalité. Ils sont moins fréquents dans les albums utilisés et dans les énoncés des enfants (nombre d'apparition inférieur à 200).

² Laboratoire Ligérien de Linguistique - UMR 7270 (LLL) (2017). *ESLO* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) - www.ortolang.fr, v1, <https://hdl.handle.net/11403/eslo/v1>.

PARTIE III - Analyse des résultats

I. Les prises de parole des élèves et de l'enseignant

Tout d'abord, nous avons vérifié si les élèves s'expriment en quantité plus ou moins égale. Lors de la composition des groupes, nous avons regroupé ces élèves parce qu'ils ont un bon niveau de langage (étape 3 ou 4) et sont assez timides (prises de parole en classe peu nombreuses).

Les quatre élèves se sont tous exprimés pendant toutes les séances de langage (cf. Annexe 6). Cependant, le temps de parole varie beaucoup d'un élève à l'autre. On peut voir ceci grâce à la durée totale des annotations. Durant la séance 3 (cf. Tableau 5), c'est NL qui a parlé le plus, pendant environ 419 secondes alors que BA n'a parlé qu'environ 110 secondes. Cela s'explique par les nombreux silences pendant lesquels NL réfléchit. Ses prises de paroles sont nombreuses (76 annotations) et longues (durée moyenne de 6.42 secondes) alors que BA prend également beaucoup de fois la parole (60 annotations) mais de façon très courte (durée moyenne de 1.54 seconde).

Tableau 5 : Nombre, durée moyenne et durée totale des prises de parole pour chaque intervenant, séance 3

Séance 3 41 min	Acteur	Nombre d'annotations	Durée Moyenne (s)	Durée totale des annotations (s)
	Enseignant	145	3.0311185	446.515
	NL	76	6.4247045	419.59
	AL	34	9.03870675	192.928
	BA	60	1.545119	110.717
	MA	87	3.822348	330.548

Durant la séance 4 (cf. Tableau 6), on retrouve un écart, quoique moins important : BA a parlé pendant environ 138 secondes et NL pendant environ 77 secondes. On remarque que pour cette séance, l'écart est inversé ; BA parle plus que NL alors que c'était l'inverse pendant la séance 3. On remarque que ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui parlent le plus pendant la séance, et c'est également le cas pour ceux qui parlent le moins. On peut en déduire que le temps de parole dépend également de la séance et de son format.

En effet, les séances analysées ici n'ont pas la même durée : la séance 3 a duré 41 minutes, la séance 4 a duré 34 minutes. La séance 3 a duré plus longtemps que la séance 4. Cela

s'explique par le format des deux séances, qui est très différent. Lors de la séance 3, les élèves devaient remettre dans l'ordre les images séquentielles de l'histoire, expliquer ce qu'il se passe sur l'image et la raison de cette action. Il était demandé aux élèves d'explicitier au maximum les causes et effets de ce qu'ils voient sur l'image. Or, l'objectif de la séance 4 est de raconter l'histoire en se mettant dans la peau d'un ou de deux personnages. Les périodes de langage des élèves sont alors délimitées par celles du personnage interprété par l'élève. Ils n'expliquent pas ce qu'il se passe dans l'histoire, les élèves racontent l'histoire. Cela explique la différence de durée totale des annotations entre les deux séances.

Le pré-test et le post-test ont duré respectivement 19 et 24 minutes (cf. Annexe 6). Ils ont exactement le même format. Les conditions de passation ont été les plus identiques possibles pour que les données soient comparables.

Tableau 6 : Nombre, durée moyenne et durée totale des prises de parole pour chaque intervenant, séance 4

Séance 4 34 min	Acteur	Nombre d'annotations	Durée Moyenne (s)	Durée totale des annotations (s)
	Enseignant	56	1.561432	92.39
	NL	12	4.567138833	77.074
	AL	9	12.3810002	102.763
	BA	21	7.9177	138.566
	MA	8	14.1727998	78.362

Lors des séances 3 et 4, l'enseignant parle respectivement environ 446 secondes et environ 92 secondes (cf. Tableau 7). Ainsi, la durée totale des annotations baisse entre les deux séances, l'enseignant parle moins. Concernant le pré-test et le post-test, la quantité d'annotations est équivalente. Cependant, la durée moyenne d'une annotation est plus grande pour le post-test, autrement dit, chaque prise de parole de l'enseignant est plus longue. Ainsi, lors du post-test l'enseignant parle plus que lors du pré-test.

Tableau 7. Données de l'enseignant : nombre d'annotations, durée moyenne et durée totale des annotations selon les séances

Séance	Nombre d'annotations	Durée Moyenne (s)	Durée totale des annotations (s)
Pré-test	99	2.257279	221.925
Séance 3	145	3.0311185	446.515
Séance 4	56	1.561432	92.39
Post-test	101	3.129782	324.742

II. Les liens de causalité

Les séances sont ordonnées de façon chronologique, pour voir si le nombre total de liens de causalité (calculé à partir du Tableau 8 et du Tableau 4 de la manière suivante : nombre de juxtapositions + nombre de connecteurs) augmente dans le temps. Lors du pré-test, les élèves ont fait 32 liens de causalité et 70 liens de causalité lors de la séance 3 (cf. Figure 10). Lors de la séance 4 et du post-test, les élèves ont fait respectivement 46 et 57 liens de causalité (cf. Figure 10). Globalement, on observe une hausse du nombre de liens de causalité faits par les élèves. On peut également tirer de ces résultats qu'il y a une forte hausse du nombre de liens de causalité pendant la séance 3. Cela s'explique par le format de la séance, pendant laquelle il est demandé aux élèves d'explicitier les causes et effets des actions de l'histoire. Ce n'est pas le cas pour les autres séances.

Nous rappelons ici la première hypothèse de départ : « Le nombre de connecteurs logiques exprimés par les élèves augmente à la suite d'un travail sur la causalité ». Le constat fait précédemment va alors dans le sens de l'hypothèse 1.

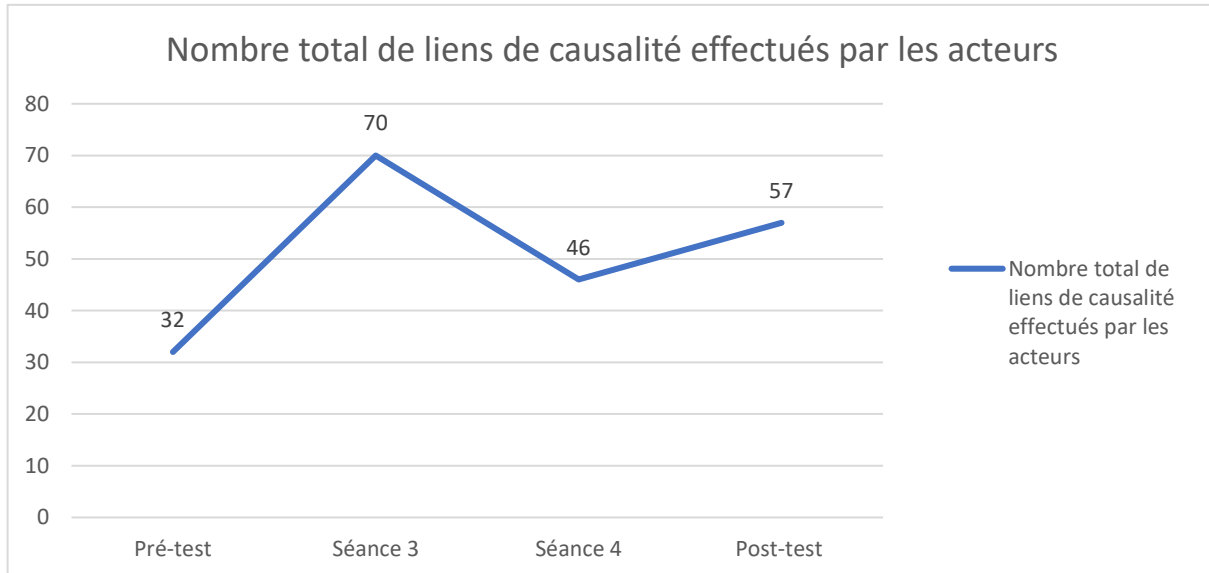


Figure 10 : Nombre total de liens de causalité effectués par les acteurs pour chaque séance

Nous nous intéressons maintenant plus particulièrement aux liens de causalité explicites. Autrement dit, nous allons observer l'expression et l'évolution de l'utilisation des connecteurs. Les élèves font des liens de causalité explicites à chaque séance (cf. Figure 11) et c'est le cas pour tous les acteurs (cf. Tableau 4 et Tableau 8). Si l'on compare la séance 3 et la

séance 4, on voit que le nombre de liens de causalité explicites diminue. Cela s'explique par le format des séances comme précisé dans la partie précédente. Si l'on compare le pré-test et le post-test, le nombre de connecteurs utilisés augmente. Cela s'observe sur la courbe orange en pointillés de la Figure 11 : l'extrémité au début de la courbe (qui représente le pré-test) est plus basse que l'extrémité à la fin de la courbe (qui représente le post-test).

Ensuite, nous allons étudier les liens de causalité implicites, c'est-à-dire les juxtapositions. On constate que les extrémités de la courbe des juxtapositions (cf. Figure 11, courbe pleine jaune) sont plus basses que le reste de la courbe. Cela signifie que les juxtapositions sont peu utilisées par les élèves lors du pré-test et du post-test. Effectivement, si les élèves font tous des liens de causalité implicites lors des séances 3 et 4 (cf. Tableau 8), ce n'est pas le cas lors du pré-test et du post-test (cf. Tableau 4). NL n'en fait aucun lors du pré-test et c'est également le cas de BA lors du post-test. En comparant la séance 3 et la séance 4, on observe que le nombre de juxtapositions diminue légèrement, mais pas suffisamment pour être significatif.

Enfin, on observe sur la Figure 11 que la courbe des connecteurs (courbe orange en pointillés) se trouve au-dessus de la courbe des juxtapositions (courbe pleine jaune). Cela signifie que les élèves font plus de liens de causalité explicites (en utilisant des connecteurs) que de liens de causalité implicites (sans utiliser de connecteurs, en effectuant des juxtapositions). Autrement dit, les élèves utilisent plus de connecteurs que de juxtapositions.

Tableau 8 : Nombre de propositions exprimant un possible lien de causalité par juxtaposition ou avec connecteur

		SEANCE 3			SEANCE 4		
	Etape	Juxtaposition	Connecteur	Total	Juxtaposition	Connecteur	Total
NL	3	8	20	28	5	5	10
AL	4	5	9	14	3	6	9
MA	4	11	13	24	7	4	11
BA	4	1	3	4	4	12	16
Total		25	45	70	19	27	46

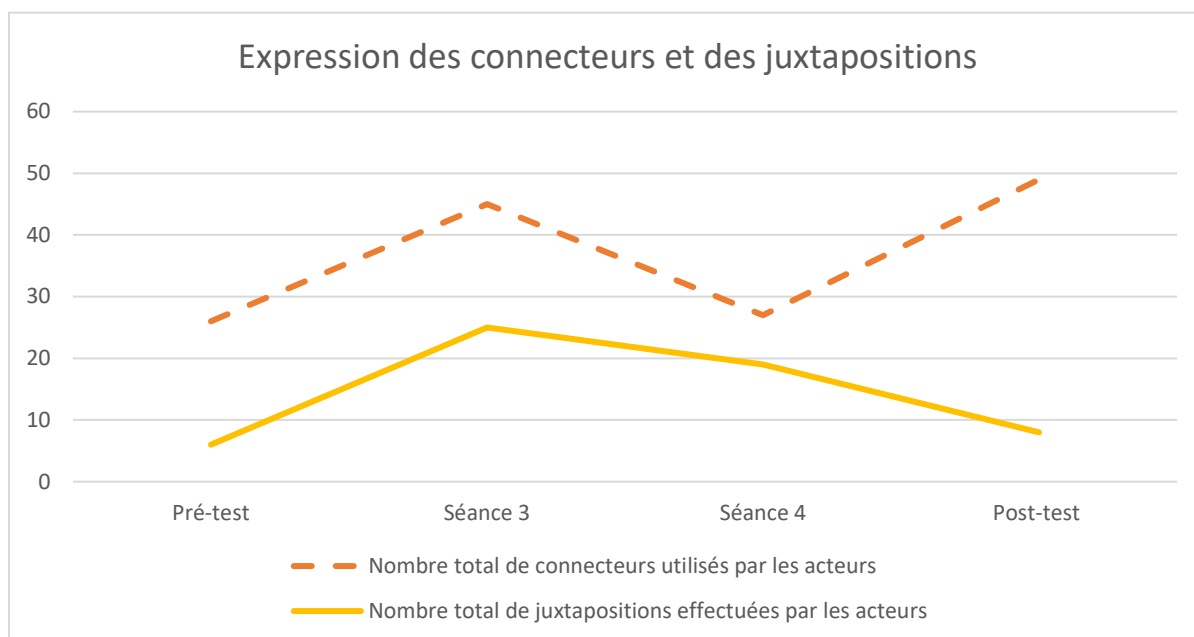


Figure 11. Expression des connecteurs et des juxtapositions

III. L'évolution des formes de causalité

Nous cherchons à savoir si les formes de causalité exprimées par les élèves se complexifient à la suite d'un travail sur la causalité. Pour cela, nous analysons les connecteurs utilisés par les élèves avant ce travail (lors du pré-test), pendant le travail (lors des séances 3 et 4), puis après (lors du post-test).

a) Les connecteurs issus du répertoire des élèves pour exprimer la causalité

Le pré-test permet d'observer le répertoire initial des connecteurs propre à chaque élève. En effet, l'album choisi pour le pré-test et le post-test contient peu de connecteurs explicites, alors que l'histoire présente des liens de causalité. De nombreux liens de causalité implicites se trouvent dans cet album. Ainsi, nous évitons d'induire des connecteurs par le biais de l'album. On observe alors quels connecteurs sont utilisés par les élèves au début de l'expérimentation lors du pré-test. Pour cela, nous nous référons au Tableau 9 et Tableau 10.

Lors du pré-test, NL utilise 6 connecteurs, dont deux de niveau 0, deux connecteurs de niveau 1 et un dernier de niveau 2 (cf. Tableau 9). Cet élève est situé à l'étape 3 d'acquisition du langage (cf. Annexe 1). On observe que même si NL n'a pas validé certains items de l'étape 4, cet élève mobilise des connecteurs variés puisqu'il en utilise cinq différents lors du pré-test : « mais », « parce que », « en fait », « et », « et ensuite ». En outre, MA n'utilise que deux

connecteurs lors du pré-test (cf. Tableau 10). Ils sont tous les deux de niveau 1 : « parce que » et « mais ». Bien qu'il ait validé l'étape 4, cet élève mobilise peu de connecteurs lors de cette séance. Au cours du pré-test, AL utilise dix connecteurs (cf. Tableau 9). Huit sur dix sont des connecteurs de niveau 1 et de niveau 2. Ainsi, il utilise trois fois le connecteur « du coup » et une fois le connecteur « en fait ». Enfin, BA utilise trois fois le connecteur de niveau 0 « et » et deux fois « mais » de niveau 1 (cf. Tableau 10). Cet élève mobilise quatre connecteurs de niveau 2 : « aussi », « pour que », « du coup » et « car ». On observe alors que BA et AL ont déjà dans leur répertoire plusieurs connecteurs complexes, ce qui n'est pas le cas des autres élèves.

Tableau 9. Liste des connecteurs utilisés lors du pré-test pour l'élève NL et AL

Répertoire de NL			Répertoire de AL		
Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau
2	Et	N0	2	Et	N0
1	Et ensuite	N0	3	Mais	N1
1	Mais	N1	1	Donc	N1
1	Parce que	N1	1	En fait	N2
1	En fait	N2	3	Du coup	N2
Total = 6 connecteurs			Total = 10 connecteurs		

Tableau 10. Liste des connecteurs utilisés lors du pré-test par l'élève BA et MA

Répertoire de BA			Répertoire de MA		
Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau
3	Et	N0	1	Parce que	N1
2	Mais	N1	1	Mais	N1
1	Pour que	N2			
1	Du coup	N2			
1	Car	N2			
1	Aussi	N2			
Total = 9 connecteurs			Total = 2 connecteurs		

b) L'effet du travail explicite sur les connecteurs pour enrichir le répertoire de connecteurs des élèves

Nous nous demandons si l'utilisation de l'album comportant de nombreux connecteurs logiques exprimant la causalité permet d'enrichir le répertoire des élèves. Pour cela, nous étudions la séance 3 et la séance 4. En effet, la séance 3 est un travail d'explicitation, on attend

une explication de la part des élèves. La séance 4 est un travail de restitution qui contraint l'élève dans l'utilisation des connecteurs, sans le restreindre. Il est libre d'utiliser les connecteurs présents dans l'album, mais il peut également en utiliser d'autres.

Nous cherchons alors si les élèves reprennent les connecteurs présents dans l'album *Le Petit cochon têtu* (cf. Tableau 3), en les comparant avec ceux utilisés par les élèves en séances 3 et 4. Nous cherchons également à voir s'ils utilisent des connecteurs qu'ils n'utilisaient pas lors du pré-test. Il s'agit de comparer le répertoire initial des élèves avec les connecteurs utilisés lors des séances 3 et 4. Nous utilisons également les niveaux de complexité pour juger s'il y a une complexification des liens de causalité. En effet, nous avons précédemment établi l'hypothèse suivante : « Il y a une progression dans la complexité des connecteurs logiques. Certains sont plus complexes que d'autres et sont moins utilisés par les élèves. Par exemple, "plutôt que" est un connecteur logique plus complexe que "parce que". On s'attend alors à trouver plus de "parce que" dans les énoncés des élèves que de "plutôt que". » Autrement dit, on s'attend à trouver plus de connecteurs comme « mais », « alors », « parce que » et « donc » (qui sont des connecteurs de niveau 1), que de « plutôt que » ou « car » (qui sont des connecteurs de niveau 2). Donc, nous analysons les connecteurs utilisés par les élèves selon trois focales : leur présence dans l'album, leur présence dans le répertoire initial de l'élève et leur niveau de complexité. Nous nous référons pour le reste de cette partie à l'Annexe 7.

En séance 3, nous observons chez NL l'utilisation des connecteurs de l'album : il reprend quatre des six connecteurs présents dans l'album (« et », « mais », « alors » et « parce que »). Cependant, cet élève n'utilise pas uniquement ceux de l'album, il en mobilise cinq autres (« et bah », « donc », « car », « et après », « au lieu de »). Le cas du connecteur « au lieu de » est particulier, puisqu'il a été utilisé par NL pour remplacer « plutôt que » à la fin de l'album. Lors de l'atelier langage, il a utilisé « au milieu de » à ce moment-là. L'enseignant l'a interrogé sur ce mot-là, et NL s'est corrigé en utilisant « au lieu de », ce qui a fait rire les élèves. Ce connecteur exprime la même relation que « plutôt que » (une préférence induite par une cause), il a donc été mobilisé au bon moment par NL qui en a compris le sens. La séance 4 restreint son utilisation des connecteurs (il en utilise moins en quantité), NL se tourne vers des connecteurs issus de l'album et de son répertoire. Cet élève mobilise les connecteurs présents dans son répertoire lors des deux séances, mais il introduit de nouveaux connecteurs lors de la séance 3. La demande d'explicitation lui permet de s'exprimer plus en quantité et ainsi

d'utiliser des connecteurs plus variés. En termes de complexité, la séance 3 est propice à l'utilisation de connecteurs complexes (de niveau 1 et 2 comme « mais », « car », « au lieu de »). Lors de la séance 4, NL utilise en majorité des connecteurs de niveau 1 (3 connecteurs sur les 5 utilisés au total). On observe donc que lorsque la séance restreint le temps de parole de cet élève, il se tourne vers des connecteurs familiers.

En ce qui concerne MA lors de la séance 3, cet élève mobilise tous les connecteurs présents dans l'album sauf « plutôt que ». MA introduit deux autres connecteurs : « et bah » et « donc ». Cependant, il utilise uniquement les connecteurs de l'album lors de la séance 4. De plus, le répertoire de MA est plutôt faible puisqu'il ne contient que « parce que » et « mais ». Le connecteur « parce que » est mobilisé lors des deux séances, alors que « mais » n'est utilisé que lors de la séance 3. On observe que de nombreux connecteurs sont apparus lors de la séance 3 sans être présents dans son répertoire (« alors », « donc », « du coup », ...). En termes de niveau de complexité, huit connecteurs sur les treize utilisés en séance 3 sont des connecteurs de niveau 1. Il s'agit majoritairement du connecteur « parce que », utilisé cinq fois. Lors de la séance 4, MA mobilise trois fois le connecteur « et » (de niveau 0) et deux fois le connecteur « parce que » (de niveau 1). Ainsi, MA mobilise le plus souvent des connecteurs familiers, notamment « parce que ».

AL mobilise quatre des six connecteurs présents dans l'album lors de la séance 3. Il utilise également deux autres connecteurs qui ne sont présents ni dans l'album ni dans son répertoire initial : « et ben » ainsi que « et d'ailleurs ». Lors de la séance 4, il mobilise tous les connecteurs présents dans l'album sauf « plutôt que », et n'en introduit aucun nouveau. De plus, AL utilise le connecteur « parce que » sans qu'il soit dans son répertoire initial et ce lors des deux séances. En séance 4, il mobilise « plutôt que » qui n'est pas dans son répertoire initial, mais bien présent dans l'album. AL mobilise de nombreuses fois les connecteurs « mais », « et » et « alors » qui sont de niveau 1. Nous en déduisons qu'ils sont familiers à cet élève parce que présents dans l'album et dans son répertoire. La majorité des connecteurs utilisés par AL sont de niveau 1 (cinq connecteurs sur neuf en séance 3 et trois connecteurs sur six en séance 4). Il n'utilise que très peu de connecteurs de niveau 2 : il utilise une fois « et d'ailleurs » et « plutôt que ». Pourtant, cet élève a dans son répertoire des connecteurs de niveau 2 (« en fait » et « du coup »), qui ne sont pas mobilisés lors de ces séances.

Tous les connecteurs utilisés par BA lors des deux séances sont présents dans l'album à l'exception de « au lieu de ». « Au lieu de » est un cas particulier, car il a été utilisé par NL lors d'une séance pour remplacer « plutôt que », comme expliqué plus haut, cela a marqué BA affectivement, ce qui explique qu'il l'utilise à la place de « plutôt que » qui se trouve dans le livre. BA mobilise tous les différents connecteurs présents dans l'album, sans exception au cours des séances. De plus, BA utilise quatre connecteurs qui ne sont pas présents dans son répertoire initial : les connecteurs « parce que », « alors » et « plutôt que » sont issus de l'album et le connecteur « au lieu de » est introduit par NL. Ainsi, BA mobilise les connecteurs qu'il a dans son répertoire initial, mais également ceux de l'album et ceux utilisés par les autres élèves. Ensuite, le répertoire de BA contient de nombreux connecteurs de niveau 2 différents (« du coup », « pour que », « car »), mais on retrouve dans ses énoncés uniquement « du coup » en séance 3. Les connecteurs de niveau 2 utilisés en séance 4 sont « plutôt que » et « au lieu de ». Il utilise en majorité des connecteurs de niveau 1 (deux connecteurs sur trois en séance 3 et six connecteurs sur douze en séance 4), il utilise cinq connecteurs de niveau 2 en séance 4. Enfin, cet élève utilise très peu de connecteurs de niveau 0 lors des séances (un seul « et » en séance 4), bien qu'ils soient présents dans son répertoire.

On peut en conclure que l'évolution de la complexité des connecteurs n'est pas la même pour tous les élèves, et qu'elle n'est certainement pas linéaire. De plus, les connecteurs utilisés pour restituer l'histoire sont très fortement liés à ceux utilisés dans l'histoire, ce qui traduit une mémorisation des connecteurs en lien avec l'expression de la causalité. On remarque que les élèves mobilisent plus facilement des connecteurs qui leur sont familiers (présents dans l'album ou dans leur répertoire), ce qui permet de valider la deuxième hypothèse.

IV. Le transfert des compétences d'un album sur l'autre

Pour finir, nous avons mis en place un pré-test et un post-test différents de la séquence, pour analyser s'il y a un transfert des compétences mobilisées pour un album sur un autre. Nous nous demandons si les élèves utilisent les connecteurs logiques mobilisés lors de l'histoire « Le petit cochon têtu » pour restituer une autre histoire « La sieste de Moussa ». Notre hypothèse est la suivante : « Les élèves transfèrent le travail sur la causalité réalisé sur un album à d'autres situations et d'autres albums. Nous attendons ainsi que les connecteurs logiques exprimant la causalité soient mobilisés lors de la restitution d'une autre histoire, dont

la causalité est implicite dans le texte. »

Pour vérifier l'hypothèse du transfert des compétences, nous allons regarder le nombre de liens de causalité par niveau de complexité pour le pré-test et le post-test (cf. Figure 12). Si le nombre de liens de causalité augmente, cela signifie que le travail fait sur l'album *Le petit cochon têtu* a eu un impact sur les élèves. On pourra alors valider l'hypothèse du transfert de compétences. On observe dans la Figure 12 que la courbe du post-test (en rouge) est au-dessus de la courbe du pré-test (en vert). Cela signifie que quel que soit le niveau de complexité, les élèves utilisent plus de liens de causalité. Cette hausse est plus importante pour l'utilisation des liens de causalité de niveau 1, parce que l'écart entre les deux courbes est plus important à l'endroit de N1. On peut donc conclure que les élèves utilisent les compétences travaillées sur *Le petit cochon têtu* pour *La sieste de Moussa*.

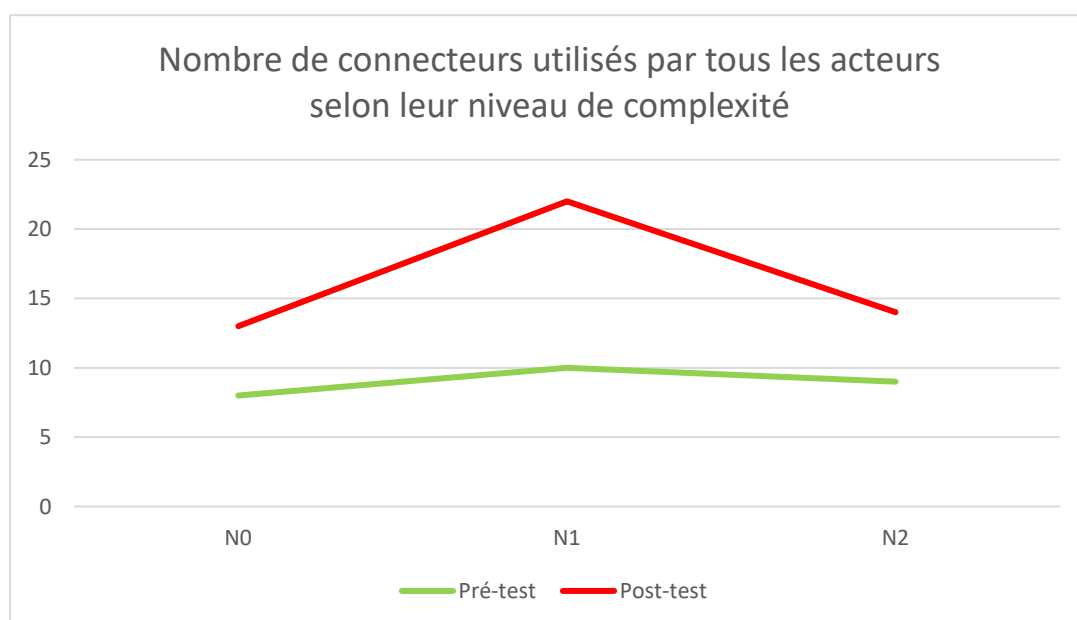


Figure 12. Nombre de connecteurs utilisés par les acteurs (selon le niveau de complexité pour le pré-test et le post-test)

Nous allons à présent observer si ce transfert des compétences est présent chez tous les élèves. Pour NL (cf. Annexe 7), on voit que le nombre de connecteurs de niveau 1 a fortement augmenté entre le pré-test et le post-test (passant de deux connecteurs lors du pré-test à onze lors du post-test). Concernant MA, il utilise des connecteurs de niveau 2 lors du post-test, ce qui n'était pas le cas lors du pré-test. Il utilise notamment « pour que » (cf. Annexe 7), présent dans l'histoire, et « du coup ». En ce qui concerne AL, quel que soit le niveau de complexité, il y a une augmentation du nombre de liens de causalité lors du post-test. Cet élève utilisait déjà un grand nombre de connecteurs lors du pré-test (cf. Annexe 7).

La plus grande évolution se trouve pour les connecteurs de niveau 1 (quatre utilisés lors du pré-test et huit lors du post-test). Enfin, pour BA, le nombre de liens de causalité de niveau 0 augmente, les liens de causalité de niveau 1 sont rares et les liens de causalité de niveau 2 sont aussi nombreux au pré-test qu'au post-test (cf. Annexe 7).

On observe que le nombre de liens de causalité augmente globalement pour tous les élèves. Les liens de causalité qui augmentent le plus sont les connecteurs de niveau 1. Cela nous permet de valider notre troisième hypothèse.

Pour finir, on remarque que le connecteur « pour que » n'apparaît qu'une seule fois dans le pré-test alors qu'il apparaît à plusieurs reprises dans le post-test (7 fois par 3 élèves différents). On se demande alors si le travail sur la causalité leur permet de mieux repérer les connecteurs logiques d'un album ou s'il s'agit simplement de l'effet de répétition. En effet, lors du pré-test les élèves découvrent le livre pour la première fois, alors que lors du post-test les élèves écoutent pour la deuxième fois l'histoire. Cependant, il y a tout le travail sur l'histoire « Le petit cochon têtu » qui se situe entre les deux tests, qui a permis de mettre en avant les connecteurs logiques présents dans l'histoire. Il semble compliqué de conclure avec les résultats que nous avons ici.

Discussion et perspectives

Pour conclure, les élèves mobilisent globalement plus de connecteurs de niveau 1 comme « mais », « parce que », « alors » ou « donc ». Ce sont des connecteurs qui sont familiers pour l'élève car ils sont présents dans son répertoire initial (donc utilisés fréquemment dans la vie quotidienne) ou présents dans l'album étudié (lu à chaque nouvelle séance). Un des connecteurs qui revient le plus fréquemment est « parce que », ce qui va dans le sens des travaux de Péroz (2018). Cependant, il cite dans les connecteurs les plus fréquents pour exprimer la causalité « si » et « comme », que nous n'avons retrouvé ni dans les énoncés des élèves ni dans les albums.

Selon le travail de Lemaire (2018), nos élèves ont produit des énoncés de valeur pré-causale. Effectivement, la cause est centrée sur l'intention d'un personnage : le petit cochon, qui ne veut pas rentrer. Même si cette cause est prise dans un enchaînement qui devient de plus en plus grand au fur et à mesure du récit, elle est liée au personnage et à ses intentions. Nous ne questionnons pas plus les intentions du personnage dans la séquence à travers nos questions et nos activités. Cependant, si l'on se réfère aux travaux de Makdissi & Boisclair (2004), nos élèves ont tous atteint le niveau 5 (celui de l'explication causale de premier niveau). Ils mobilisent des relations causales, qui sont plus que des simples relations temporelles. Les élèves expliquent la cause d'une situation. En revanche, nous ne pouvons pas juger s'ils ont atteint le niveau 6 (double causalité avec explication d'une conséquence), puisque nous n'avons pas interrogé les élèves sur les conséquences.

De plus, les élèves ont produit des énoncés qui traduisent une abstraction pseudo-empirique (Ducret, 2008). En effet, l'album composé du récit et des images est un support à l'abstraction. Ce travail permet construire des outils pour structurer la pensée. Nous pourrions continuer le travail plus spécifique et plus explicite sur la causalité, en le détachant notamment de l'album (Makdissi & Boisclair, 2004). L'objectif serait d'arriver à une abstraction réfléchissante, décontextualisée car détachée de tout support (Ducret, 2008). Cela nous permettrait d'évaluer précisément si les énoncés causaux produits par les élèves sont le résultat d'une abstraction de la causalité ou d'une simple mémorisation de l'album.

Un travail comme celui-ci nous oblige à se poser des questions et à en rechercher les réponses. Nous interrogeons alors notre pratique en ce qui concerne les ateliers langage. Former des groupes homogènes lors de ces ateliers est quelque chose qui m'a interpellée, parce que ce n'est pas une pratique répandue lors de la composition de groupes à l'école (toutes disciplines confondues). Pour s'exprimer, l'enfant (mais aussi l'adulte) a besoin de se sentir en sécurité, d'où la création de petits groupes homogènes. La première phase d'écoute et d'observation des élèves pour évaluer leur niveau de langage est très riche, surtout lorsqu'on ne connaît pas les élèves. Cette pratique peut être généralisée dans d'autres domaines que le langage, il s'agit des groupes de besoin.

Prendre le temps d'écouter les élèves est important, tout comme leur laisser le temps nécessaire pour répondre. Ils doivent réfléchir au message qu'ils souhaitent faire passer, choisir les bons mots, les organiser dans une phrase et articuler correctement pour produire le message. C'est une activité très complexe et ainsi très longue pour des enfants de maternelle. De plus, la parole de l'enseignant est toujours présente en quantité plus importante que celle des élèves (consignes, remarques aux élèves, questions posées...). Pour pallier cela, il serait intéressant de donner les explications sans parler, de montrer ce qu'il est attendu au lieu de l'expliquer.

Enfin, l'enseignant doit avoir une posture réflexive sur chacun de ses gestes professionnels. Une séquence de langage (à partir d'un album ou d'un autre support) ou de toute autre discipline ne s'improvise pas. Il est nécessaire de réfléchir aux questions que l'enseignant va poser à l'élève, de façon à ne pas influencer sa réponse. Nous nous sommes trouvés dans cette position et il est difficile de modifier une question que l'on aurait posée en commençant par « pourquoi » pour ne pas induire une réponse utilisant « parce que ». Cela est cependant nécessaire pour permettre aux élèves d'utiliser d'autres connecteurs logiques que « parce que ». Au cours de ce travail, j'ai compris que l'enseignement requiert beaucoup de questionnements et de remises en question sur la façon de transmettre les connaissances, ou même sur les connaissances et compétences elles-mêmes. En tant qu'enseignant, nous cherchons à être efficaces pour que les élèves aient des réels apprentissages. La recherche est une ressource précieuse pour les enseignants parce qu'elle peut apporter des éléments de réponse à leurs questions : tester des méthodes ou des dispositifs d'enseignement pour juger leur efficacité fait partie des missions de la recherche en sciences de l'éducation. Il s'agit alors

d'un outil sur lequel l'enseignant peut s'appuyer dans son questionnement et dans sa pratique.

Notre séquence est composée d'une seule séance d'explication de la cause : la séance 3. En effet, l'objectif des deux premières séances est de comprendre l'histoire et les séances 4 et 5 ont pour but de raconter l'histoire avec les marottes. Seule la séance 3 permet de travailler la causalité en elle-même. Nous aurions pu proposer d'autres séances décrochées en utilisant un enseignement explicite, pour travailler sur une stratégie pour identifier la cause et l'effet dans deux propositions. Ainsi, nous pourrions reprendre ce travail à partir de l'album et isoler les relations de cause à effet du récit. Il s'agirait plus précisément de proposer aux élèves des éléments de l'histoire isolés sous la forme d'images associées à un énoncé. On pourrait prendre l'exemple de l'énoncé « *il faut éteindre le petit feu, **parce que** le petit feu veut pas brûler le bâton* » (cf. Figure 1), et fabriquer un couple de cartes. La première serait une image du petit feu avec l'énoncé « *il faut éteindre le petit feu* » écrit dessous et la deuxième serait l'image du petit feu à côté du bâton avec l'énoncé « ***parce que** le petit feu veut pas brûler le bâton* ». L'enseignant proposerait alors une séance composée des différentes phases de l'enseignement explicite (rappel des pré-requis, présentation des objectifs et de l'activité, modelage, pratique guidée, pratique autonome et objectivation). Les élèves doivent identifier la cause et l'effet au sein d'un couple de carte, grâce aux images et à l'énoncé lu par l'enseignant. Lors de la phase de modelage, il est important de faire émerger avec les élèves ou de leur donner des stratégies efficaces pour différencier la cause de l'effet : la présence du connecteur, manipuler les énoncés pour en comprendre le sens. Ce travail sera réinvesti lors des séances de compréhension orale à l'école maternelle et élémentaire (puis écrite en CP/CE1), lorsque l'élève devra identifier la cause et l'effet d'une situation au sein d'un texte.

Pour élargir ce travail, il serait intéressant d'effectuer un travail sur les connecteurs logiques présents dans les albums de littérature de jeunesse. Nous pourrions comparer cela avec les connecteurs utilisés par un échantillon d'élèves, pour évaluer si les albums de littérature de jeunesse ont un rôle à jouer dans la composition du répertoire initial de connecteurs des élèves.

Bibliographie

Abdollahzadeh, S. (2022). *Français générique* [Diapositives]. E-formation UGA. https://eformation.univ-grenoble-alpes.fr/pluginfile.php/477634/mod_resource/content/1/Langage%20oral%20a%CC%80%20la%20meternelle.pdf

Bruner, J. (2015). Car la culture donne forme à l'esprit (Forum éducation culture) (French Edition). Retz. PAGE 89

Boisclair, A., Makdissi, H., Fortier, C., Sanchez, C., & Renaud, J.-S. (2004, janvier). Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance. https://www.researchgate.net/publication/312531233_Le_developpement_de_la_comprehension_du_recit_au_cours_de_la_petite_enfanceAffiliation : Université Laval

Bouysse, V. (2003, janvier). *Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle ?*

Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., & Vertalier, M. (2012). Des albums pour apprendre à parler - les choisir, les utiliser en maternelle (REPERES PR AGIR). CANOPE CRDP 54.

Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale. (2015, septembre). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Texte de cadrage. <https://eduscol.education.fr/document/288/download?attachment>

Florin, A. (2015). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme) (French Edition) (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>

Jakobson, R. (1963). « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, p. 209-248

Kail, M., & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Volume II : Le langage en développement. Au-delà de 3 ans* (Vol. 2). PUF.

Kemper, S. (1984). The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments. In: Kuczaj, S.A. (eds) *Discourse Development*. Springer Series in Cognitive Development. Springer, New York, NY. https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.1007/978-1-4613-9508-9_5

Laboratoire Ligérien de Linguistique - UMR 7270 (LLL) (2017). *ESLO* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) - www.ortolang.fr, v1, <https://hdl.handle.net/11403/eslo/v1>.

Lentin, L. (1997). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans: Vol. 1 : où? quand? comment?* Esf Editeur.

Martinot, C. (2013). L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants ? *Travaux de linguistique*, n°66(1), 15-52. <https://doi.org/10.3917/tl.066.0015>

Rousset, I., & Rossato, S. (2020). *Exploration des compétences langagières en maternelle* [Diapositives]. Hal.archives-ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03534211/file/Exploration%20des%20comp%C3%A9tences%20langagi%C3%A8res%20en%20maternelle.pdf>

Rousset I., Rossato S., Lequette C., Latapie E. (2019), *Exploration des compétences langagières des enfants d'écoles maternelles en zone d'éducation prioritaire, 10èmes Journées Internationales de la Linguistique de Corpus*, Grenoble, France.

- Albums de littérature de jeunesse utilisés pour la séquence :

Brunelet, M., & Z. (2018). *La Sieste de Moussa*. PERE CASTOR.

Craver, L. J., Bourre, M., & Murcier, C. (2000). *Le petit cochon têtu* (0 éd.). DIDIER JEUNESSE.

Annexes

Sommaire des annexes :

Annexe 1. Grilles d'aide à la conception des groupes (Rousset et al., 2019)	1
Annexe 2. Cartes de jeu du memory.....	3
Annexe 3. Jeu de l'oie « Le petit cochon têteu ».....	4
Annexe 4. Images de la séance décrochée d'inférence.....	5
Annexe 5. Séquence de langage oral sur <i>Le petit cochon têteu</i>	6
Annexe 6. Tableaux contenant les données des prises de paroles des acteurs.....	7
Annexe 7. Tableaux de complexité par acteur et par séance.....	8

Nom de l'enfant : AL

Date d'observation : 20 janvier 2022

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

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

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

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

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

Nom de l'enfant : BA

Date d'observation : 20 janvier 2022

Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X			
Prononciation correcte	X			
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms	X			
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées	X			
Emploi de temps variés	X			
Conversation proche de celle d'avec un adulte	X			
Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X			
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X			
Utilise le « je »	X			
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X			
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X			
Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle				
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé				
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)				
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")				
Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

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

Nom de l'enfant : NL

Date d'observation : 20 janvier 2022

Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X		
Prononciation correcte	X			
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms	X			
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées	X			
Emploi de temps variés		X		
Conversation proche de celle d'avec un adulte		X		
Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X			
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X		
Utilise le « je »	X			
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X			
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X			
Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle				
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé				
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)				
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")				
Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

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

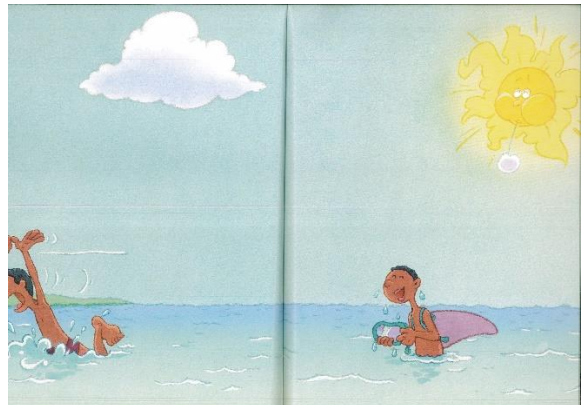
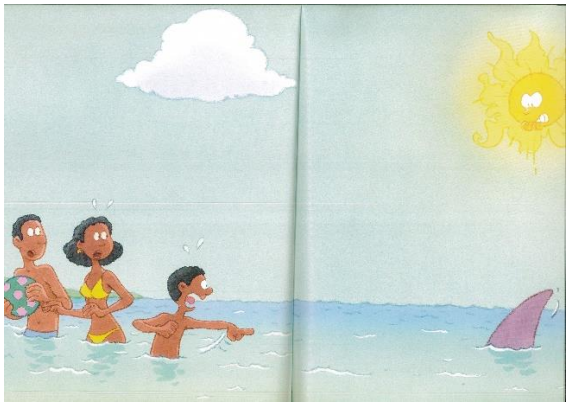
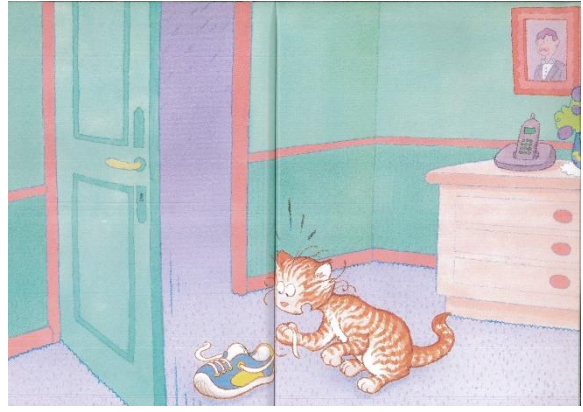
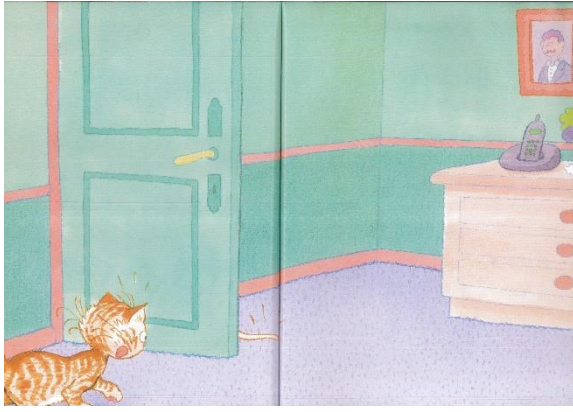
Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X		
Prononciation correcte	X			
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms	X			
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées	X			
Emploi de temps variés	X			
Conversation proche de celle d'avec un adulte	X			
Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X			
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X		
Utilise le « je »	X			
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X			
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X			
Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle				
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé				
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)				
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")				
Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

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

Annexe 1. Grille d'aide à la conception des groupes pour chaque élève (Rousset et al., 2019)



Annexe 2. Cartes de jeu du mémory



Annexe 4. Images de la séance décrochée d'inférence

Séquence langage oral « Le petit cochon têtù » - GS

Mobiliser les connecteurs logiques exprimant la causalité

Discipline : langage oral		Travail autour de l'album : « Le petit cochon têtù » de Jean-Louis Le Craver et Martine Bourre	
Compétences : - Pratiquer divers usages du langage oral : décrire, raconter, évoquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue. - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis			
Domaines : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (domaine 1)		Objectif : Utiliser les connecteurs temporels pendant le langage d'évocation (domaine 1)	
Attendus de fin de cycle travaillés dans cette séquence (Programmes consolidés, BO du 24 juin 2021) : <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. • S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis. • Utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée. • Reformuler son propos pour se faire mieux comprendre. • Pratiquer divers usages de la langue orale : <u>raconter</u>, décrire, évoquer, <u>expliquer</u>, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. • Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte. 			
Séance	Déroulement de la séance	Matériel	Objectifs
Pré-test : « la sieste de Moussa »	Lecture de « la sieste de Moussa » le matin (avant les rituels) puis par groupes de langage, les élèves doivent raconter l'histoire à partir des images du livre posées sur la table. L'élève déplace le personnage sur chaque image pour signifier qu'il raconte ce qu'il se passe dans telle image, il change d'image quand il le souhaite. L'échange est filmé et enregistré. Distribution de la parole (tous les élèves doivent parler régulièrement) : 3 jetons par élève Plusieurs temps possibles : l'APC du midi, après la récréation, lorsqu'ils ont terminé un travail, ...	Livre « la sieste de Moussa », images du livre et prévoir le personnage de Moussa (que l'enfant déplace sur chaque image lorsqu'il parle)	- Raconter l'histoire à partir d'une séquence d'image après une seule lecture -> évaluer le nombre d'emplois de connecteurs logiques indiquant la causalité
Séance 1 : Découverte de l'album	Lecture de l'histoire « Le petit cochon têtù » dans chaque groupe de langage. Explication du vocabulaire (si besoin) Questions pour vérifier la compréhension : où cette histoire se déroule-t-elle ? quels personnages interviennent ? que raconte l'histoire ? Comment se termine-t-elle ?	Livre « le petit cochon têtù » → groupes de langage	- Découvrir l'histoire, se familiariser avec l'histoire - Prendre la parole dans le groupe et trouver sa place - Ecouter en silence une histoire - Identifier le personnage principal et les personnages secondaires
Séance 2 : identification des personnages	Activité 1 (langage) : Identifier les personnages (la bonne femme, le cochon, le petit chien, le bâton, le petit feu, le ruisseau, la petite vache, le boucher, le bourreau) et l'action qu'ils font (le chien mord le cochon par exemple) Activité 2 (jeux) : cartes personnage/action à associer face visible puis même principe mais face caché (exactement comme un memory)	Livre « le petit cochon têtù », cartes personnage/action -> groupes de langage	- Être capable de comprendre la chronologie d'un récit - Identifier les personnages et leur caractéristique principale (ici l'action réalisée)
Séance 3 : images séquentielles	Activité 1 : mettre les images tirées du livre dans l'ordre de l'histoire Activité 2 : proposer une image tirée du livre qui montre un passage de l'histoire et demander aux élèves d'expliquer les raisons de la présence de ce personnage Que fait la bonne femme sur cette image ? Pour quelle raison la bonne femme va chercher le chien ? -> reprendre à chaque fois la raison d'avant	Livre « le petit cochon têtù », images de l'histoire plastifiées (sans texte) -> groupes de langage	- Mettre les événements du récit dans l'ordre selon la chronologie de l'histoire - Comprendre la position relative des événements les uns par rapport aux autres dans la trame narrative (par rapport à la causalité) - Savoir mobiliser les connecteurs logiques exprimant la causalité
Séance décrochée 1 : jeu de l'oie	Niveau 1 : Dans chaque case se trouve une image et l'élève doit raconter ce qu'il se passe dans l'image. Niveau 2 : expliquer la raison de l'action présente sur l'image	Jeu de l'oie (plateau, pions, dé)	- Expliquer un événement ou une action sur une image, en mobilisant l'histoire lue - Comprendre et respecter les règles du jeu de l'oie

Séance 4 : Raconter l'histoire avec les marottes	A chaque élève est attribué un personnage et la marotte correspondante. Les élèves doivent raconter l'histoire en respectant les rôles (un élève = un personnage donc l'élève parle essentiellement lorsque c'est le tour de son personnage de parler), il est possible d'aider ou de compléter ce qu'a dit un camarade en lui demandant la permission lorsque celui-ci a terminé. Possible d'introduire une contrainte : commencer par un connecteur temporel au début de chaque intervention	Livre « le petit cochon têtue », marottes des personnages -> groupes de langage	- Raconter l'histoire en respectant l'ordre chronologique d'apparition des personnages - Représenter un personnage et respecter son tour de parole
Séance décrochée 2 : images causalité	Plusieurs paires d'images ont été utilisées. La PE montre la première image et les élèves doivent expliquer ce qu'ils voient, faire des hypothèses sur ce qu'il pourrait se passer ensuite et les justifier. Ensuite, la deuxième image est montrée, elle est une explication possible de la première image. -> demi-classe	Paires d'images (projetées au tableau interactif)	- Faire des hypothèses sur la raison d'un événement - Mobiliser les connecteurs exprimant la causalité - Prendre la parole dans un demi groupe classe
Séance 5 : raconter l'histoire avec les marottes pour les parents	Projet final de la séquence : raconter l'histoire face à la caméra pour le montrer aux parents en fin d'année (ou face à une autre classe ?)	Marottes des personnages, caméra, livre	- Raconter une histoire en restituant les enchaînements logiques et chronologiques - Raconter l'histoire en respectant l'ordre chronologique d'apparition des personnages de façon autonome) -> mobiliser les connecteurs logiques
Post-test : « la sieste de Moussa »	IDENTIQUE AU PRÉ-TEST		

Annexe 5. Séquence de langage oral sur *Le petit cochon têtue*

Pré-test 19 min	Acteur	Nombre d'annotations	Durée Moyenne (s)	Durée totale des annotations (s)
	Enseignant	99	2.257279	221.925
	NL	25	3.1534325	78.597
	AL	20	2.84747	57.489
	BA	16	1.984921	31.928
	MA	13	5.4497625	66.36

Post-test 24 min	Acteur	Nombre d'annotations	Durée Moyenne (s)	Durée totale des annotations (s)
	Enseignant	101	3.129782	324.742
	NL	35	6.47374333	209.608
	AL	44	5.660162	275.494
	BA	47	4.038119	192.767
	MA	28	4.76444167	124.914

Annexe 6. Tableaux contenant les données des prises de paroles des acteurs

	PRE-TEST			POST-TEST			SEANCE 3			SEANCE 4		
	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau
NL	2	Et	N0	3	Et	N0	1	Et bah	N0	2	Et	N0
	1	Et ensuite	N0	3	Parce que	N1	3	Et	N0	2	Parce que	N1
	1	Mais	N1	5	Mais	N1	1	Et après	N0	1	Alors	N1
	1	Parce que	N1	2	Alors	N1	2	Mais	N1			
	1	En fait	N2	1	Donc	N1	1	Donc	N1			
							3	Alors	N1			
							1	Parce que	N1			
							2	Car	N2			
						6	Au lieu	N2				
Total	6			14			20			5		

	PRE-TEST			POST-TEST			SEANCE 3			SEANCE 4		
	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau
MA	1	Parce que	N1	1	Parce que	N1	2	Et	N0	3	Et	N0
	1	Mais	N1	2	Pour que	N2	5	Parce que	N1	2	Parce que	N1
				3	Du coup	N2	2	Mais	N1			
				1	Mais	N1	1	Alors	N2			
							1	Donc	N1			
							1	Et bah	N0			
						1	Du coup	N2				
Total	2			7			13			5		

	PRE-TEST			POST-TEST			SEANCE 3			SEANCE 4		
	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau
AL	3	Du coup	N2	4	Et	N0	3	Parce que	N1	1	Parce que	N1
	2	Et	N0	4	Mais	N1	1	Alors	N1	2	Et	N0
	3	Mais	N1	2	Pour que	N2	1	Et	N0	1	Mais	N1
	1	Donc	N1	2	Alors	N1	2	Et ben	N0	1	Alors	N1
	1	En fait	N2	3	Du coup	N2	1	Et d'ailleurs	N2	1	Plutôt que	N2
				2	Parce que	N1	1	Mais	N1			
Total	10			17			9			6		

	PRE-TEST			POST-TEST			SEANCE 3			SEANCE 4		
	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau	Nombre	Connecteur	Niveau
BA	1	Aussi	N2	6	Et	N0	1	Du coup	N2	3	Parce que	N1
	3	Et	N0	3	Pour que	N2	1	Mais	N1	2	Mais	N1
	2	Mais	N1	1	Du coup	N2	1	Parce que	N1	1	Et	N0
	1	Pour que	N2	1	Parce que	N1				1	Alors	N1
	1	Du coup	N2							4	Au lieu de	N2
	1	Car	N2							1	Plutôt que	N2
Total	9			11			3			12		

Annexe 7. Tableaux de complexité par acteur et par séance

Année universitaire 2022-2023

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

Titre du mémoire : « Parce que », le connecteur logique le plus précoce pour exprimer la causalité ? Travailler le langage oral à partir d'un album

Auteur : CANON Célia

Résumé : Ce travail s'inscrit dans la lignée des travaux réalisés sur l'acquisition de la causalité. Nous observons la production de liens de causalité par quatre enfants de 5 ans en grande section de maternelle. A partir de l'étude d'un album de littérature de jeunesse, nous avons mis en place une séquence composée d'ateliers langage. Les élèves ont été répartis en petits groupes homogènes après avoir déterminé leur niveau de langage. Tous les élèves se sont exprimés de manière satisfaisante. Les élèves produisent plus de liens de causalité explicite (avec présence d'un connecteur) que de liens de causalité implicites (avec juxtaposition). De plus, nous avons observé les connecteurs présents dans le répertoire initial des élèves à partir du pré-test réalisé. Grâce à cela, nous avons analysé si les connecteurs mobilisés lors des séances de langage sont présents dans le répertoire initial de l'élève, s'ils sont présents dans l'album et s'il y a une évolution dans la complexité des connecteurs (grâce à des niveaux de complexité établis). Le principal connecteur utilisé par les élèves pour exprimer la causalité est « parce que ». Les élèves utilisent des connecteurs qui leur sont familiers, comme « alors », « mais » ou « donc ».

Mots clé : maternelle, GS, album de littérature de jeunesse, langage oral, causalité

Abstract : This paper is aligned with the work done on the acquisition of causality. We observe the production of causal links by four 5-years-old children in kindergarten. Based on the study of a children's literature book, we set up a sequence of language workshops. The pupils were divided into small homogeneous groups after having determined their language level. All students expressed themselves satisfactorily. The students produced more explicit causal links (with a connector) than implicit causal links (with juxtaposition). In addition, we observed the connectors present in the students' initial mental directory from the pre-test conducted. Thanks to this, we analyzed whether the connectors mobilized during the language sessions are present in the student's initial directory, whether they are present in the book and whether there is a development in the complexity of the connectors (thanks to established levels of complexity). The main connector used by students to express causality is "because". Students use connectors that are familiar to them, such as "then", "but" or "therefore".

Keywords: kindergarten, children's literature book, oral language, causality