



HAL
open science

Le lien oral-écrit étudié en atelier langage en MS

Marion Petit

► **To cite this version:**

| Marion Petit. Le lien oral-écrit étudié en atelier langage en MS. Education. 2023. dumas-04471169

HAL Id: dumas-04471169

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04471169>

Submitted on 21 Feb 2024

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

Le lien oral-écrit en atelier langage en MS

Présenté par Marion Petit

Première partie rédigée en collaboration avec Estelle Serres

Mémoire encadré par Laurence Buson

Table des matières

1.	Introduction.....	1
2.	L'articulation langue orale et langue écrite.....	2
2.1.	L'opposition traditionnelle entre oral et écrit	2
2.2.	Le lien entre oral et écrit	3
3.	L'acculturation à l'écrit dès la maternelle.....	4
3.1.	L'utilisation des albums de jeunesse.....	5
3.2.	La dictée à l'adulte	6
4.	Faire parler les élèves en ateliers langage.....	7
4.1.	Les ateliers langage.....	7
4.2.	L'étayage de l'enseignant	9
5.	Problématique	10
6.	Méthode	11
6.1.	Participants.....	11
6.2.	Matériel	12
6.3.	Présentation de la séquence	13
6.4.	Dispositif.....	15
6.5.	Organisation des enregistrements	16
7.	Résultats et analyse	16
7.1.	La narration collaborative comme moyen d'utilisation des codes de l'écrit	17
7.1.1.	L'évaluation diagnostique en séance 2	17
7.1.1.1.	L'utilisation des temps du récit au passé	17
7.1.1.2.	L'utilisation de la double négation	19
7.1.1.3.	L'utilisation des marqueurs discursifs.....	19
7.1.1.4.	La reprise des structures et du lexique du texte initial	21
7.1.2.	L'évaluation sommative en séance 7	21
7.1.2.1.	L'utilisation des temps du récit au passé	21
7.1.2.2.	L'utilisation de la double négation	22
7.1.2.3.	L'utilisation des marqueurs discursifs.....	22
7.1.2.4.	La reprise des structures et du lexique du texte initial	23
7.1.3.	Evolution entre les deux séances de narration collaborative	24
7.2.	La dictée à l'adulte comme moyen d'acquisition des structures de l'écrit	27
7.2.1.	L'utilisation des temps du récit au passé	27

7.2.2.	L'utilisation de la double négation	29
7.3.	Les images séquentielles et les marottes comme moyens de restitution d'une histoire.....	30
7.3.1.	Les reprises des structures et du lexique du texte initial avec les marottes	30
7.3.2.	Les reprises des structures et du lexique du texte initial avec les images séquentielles	31
7.3.3.	Comparaison entre l'utilisation des marottes et celle des images séquentielles	33
8.	Discussion et conclusion.....	34
8.1.	Recontextualisation.....	34
8.2.	Mise en lien avec les recherches antérieures	34
8.3.	Limites et perspectives.....	35
8.4.	Conclusion	36
9.	Bibliographie.....	37
	Annexes	40

1. Introduction

En France et dans d'autres pays règnent des doutes sur l'efficacité de l'enseignement de la langue qui visent surtout l'incapacité de l'école à donner aux élèves une certaine maîtrise de l'écrit (Manesse & Grellet, 1991). Pourtant, les deux modalités du langage, oral et écrit, ont leur place dans les programmes scolaires, et cela dès le cycle 1, puisque l'apprentissage du langage s'articule autour de ces deux axes. Les élèves entrent à l'école avec un langage oral variable d'un élève à l'autre, mais n'ont aucune maîtrise du langage écrit. Dans un premier temps, c'est la dimension orale du langage qui va être approfondie, afin d'amorcer l'apprentissage de l'écrit. Une attention particulière est portée sur la découverte du langage écrit afin de préparer les élèves à l'apprentissage du lire-écrire au cycle 2, dès le Cours Préparatoire.

De plus, deux attendus de fin de cycle 1 concernant l'oral sont les suivants : « s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis » et « pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter en défendant un point de vue, s'intéresser à l'avis des autres » (MEN, 2021, p.15). Ils permettent d'introduire le langage écrit avec des attendus de fin de cycle tels que « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu », « savoir qu'on n'écrit pas comme on parle » et « participer verbalement à la production d'un écrit » (MEN, 2021, p.15). L'ensemble de ces attendus peut être mis en lien grâce à l'utilisation d'un album de jeunesse. En effet, les albums sont très présents en maternelle. Ils permettent de travailler la langue orale et d'introduire la langue écrite.

Ce sont pour toutes ces raisons que nous avons mis en place une séquence d'apprentissage ayant pour objectif la découverte et l'appropriation des codes de l'écrit à l'aide d'un album de jeunesse et plus particulièrement d'un conte en randonnée. Nous pouvons alors nous demander comment aider les élèves de maternelle à s'approprier les codes de la langue écrite.

Dans un premier temps, nous définirons les termes essentiels et nous évoquerons les études précédentes et les données scientifiques à propos de l'articulation de l'oral et de l'écrit, de l'acculturation à l'écrit et des ateliers langage. Dans un second temps, nous exposerons la méthodologie du dispositif mis en œuvre pour répondre à notre problématique. Enfin, dans un dernier temps, nous présenterons les résultats permettant d'analyser les différentes compétences développées par les élèves au cours de cette séquence.

2. L'articulation langue orale et langue écrite

Il existe deux composantes du langage qui sont toutes les deux travaillées pendant le cycle 1 : la langue orale et la langue écrite. Dans les programmes de cycle 1, la langue orale permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir et la langue écrite permet de garder trace, de réfléchir, d'anticiper et de s'adresser à un destinataire absent (MEN, 2021).

2.1. L'opposition traditionnelle entre oral et écrit

Cette relation entre oral et écrit nous amène d'abord à penser à une forte opposition sur de nombreux points. Tout d'abord, l'oral est inné chez l'enfant et est activé dès la naissance tandis que l'écrit est un « acquis culturel » (Plane, 2015, p.1). Les premiers apprentissages langagiers oraux apparaissent dans le cadre familial au quotidien tandis que les apprentissages langagiers écrits apparaissent principalement dans le cadre scolaire, dès le cycle 1 et se font progressivement. Les enfants apprennent à parler avant d'apprendre à lire ou à écrire. D'après Delcambre (2011), on observe une réelle dévalorisation de l'oral vis-à-vis de l'écrit puisque l'oral est associé au langage familier, spontané, informel voire relâché et l'écrit au langage élaboré, socialement valorisé, contrôlé et formel. Cette opposition renvoie également à une distinction entre les classes sociales : la langue écrite serait maîtrisée par les « riches » et la langue orale réservée aux « pauvres » comme l'ont précisé Bidaud & Megherbi (2005, p.1). Delcambre (2011) considère également que ces jugements sur l'oral et l'écrit correspondent à des valeurs sociales. En outre, en 2012, Cheng (cité par Cappeau, 2017) établit un tableau de comparaison : la langue orale est plus interactive, avec des énoncés, comprenant des marqueurs discursifs à de nombreuses reprises et intégrant des références à la subjectivité du locuteur ; la langue écrite comporte une organisation monologique, avec des propositions et des phrases, utilisant la ponctuation et avec une variété lexicale importante.

De plus, dans le texte de cadrage du lien oral-écrit du MEN (2016), il est précisé que ce sont les conditions d'énonciation qui sont divergentes : la communication orale se réalise la plupart du temps en présence physique de l'interlocuteur et permet d'adapter son message en fonction de ses réactions, elle est appuyée par des gestes, des mimiques et des intonations ; la communication écrite, quant à elle, oblige à produire un propos complet, organisé et précis en anticipant les réactions d'un destinataire absent.

Cappeau (2017) ajoute un nouvel élément opposant les deux modalités qui concerne la syntaxe : en effet, la syntaxe orale est construite essentiellement autour du verbe tandis que la syntaxe écrite s'appuie sur la nominalisation. Ainsi, les déterminants, les adjectifs et les prépositions sont davantage présents à l'écrit et les pronoms davantage présents à l'oral. Concernant l'enseignement de ces deux codes, les objectifs diffèrent également comme le décrit Plane (2015) :

- Dans le domaine de l'écrit, les objectifs se concentrent sur les compétences linguistiques (règles de grammaire) et les compétences langagières (lire, écrire).
- Dans le domaine de l'oral, les objectifs se rapportent aux compétences langagières et communicationnelles (raconter à l'oral, lire à voix haute, argumenter, débattre, interagir, ...).

D'après Cappeau (2017), l'enseignement a parfois tendance à accentuer cette opposition ; en effet, il dévalorise la langue orale et fait ressortir la supériorité de la langue écrite. Les enseignants attendent un oral proche de l'écrit de la part des élèves et confondent donc ces deux modalités. Ils doivent pourtant les enseigner toutes les deux et ne devraient pas systématiquement comparer l'oral à l'écrit. Delcambre (2011, p.3) ajoute que les enseignants attendent un « oral-écrit » ou un « oral scolaire » et qu'ils provoquent des confusions entre oral et écrit chez les élèves à cause de certaines injonctions visant à « faire mieux parler » les élèves.

Pour conclure, cette comparaison sur différentes caractéristiques est dirigée à l'avantage de l'écrit et encourage les préjugés liés à l'oral.

2.2. Le lien entre oral et écrit

Dans ses travaux, Plane (2015) précise qu'il y a de réels points communs entre l'oral et l'écrit et qu'il ne faut pas les opposer catégoriquement. Actuellement, selon Cappeau (2017), certaines modalités de communication (SMS, e-mail ...) brouillent les frontières puisqu'elles relèvent du code écrit mais qu'elles peuvent mobiliser un registre de langue familier ou informel. Elles peuvent également contenir des marqueurs discursifs et sont construites sous forme d'énoncés. L'écrit, dans ces situations, présente des caractéristiques qui le rapprochent de l'oral. A l'inverse, lors de conférences ou de discours politiques, l'oral utilisé est très normé et contrôlé, il est préparé en avance et donc très précis et complet (MEN, 2016). Dans ces diverses situations, l'oral se rapproche des caractéristiques de l'écrit. Cela montre que les frontières ne sont pas aussi claires qu'on pourrait le penser. Ecrit et oral possèdent bien des points communs qui ne sont pas négligeables :

« ce sont l'un et l'autre des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité, et qui jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont instruments de la pensée et de la communication » (Plane, 2015, p.2).

Il ne faut pas réduire les dimensions orale et écrite aux caractéristiques qui leur sont associées. De plus, d'après Bidaud & Megherbi (2005), chaque individu ne possède qu'un seul lexique, propre à lui-même mais qui comprend plusieurs accès (par exemple la modalité orale ou écrite). L'étendue du vocabulaire à l'écrit et à l'oral est la même pour un individu donné.

A l'école, pour apprendre l'écrit, l'enseignant passe par le travail à l'oral. D'après Hassan (2006), il faut maîtriser l'oral pour entrer dans l'écrit. L'enseignant amène progressivement les élèves à comprendre ce qu'est l'écrit. Le lien entre oral et écrit est à la base de tous les programmes scolaires et c'est ce que montre le texte de cadrage sur le lien oral-écrit ; en effet, il est précisé que l'école maternelle vise l'oral spontané et variable, l'oral structuré ainsi qu'une acculturation à l'écrit (MEN, 2016).

Canut (2009) schématise la langue d'une façon particulière permettant de montrer les liens et les différences entre l'oral et l'écrit :

« Un ensemble de variantes pouvant fonctionner à l'oral, un ensemble de variantes pouvant fonctionner à l'écrit et à l'intersection des deux un ensemble de variantes « parlables/écrivables » pouvant fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » (Canut, 2009, p.7).

Pour conclure, il ne faut donc pas opposer l'oral et l'écrit mais les penser comme deux modalités d'une même langue. Il y a donc une possible articulation entre les deux afin de donner du sens aux apprentissages des élèves.

3. L'acculturation à l'écrit dès la maternelle

Ce lien entre oral et écrit peut s'avérer essentiel pour permettre à l'élève de rentrer dans l'écrit notamment par une acculturation à l'écrit. D'après Goigoux (cité par Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S. & Bazile, S., 2015), le processus d'acculturation est un « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales ». Ce processus s'avère être essentiel pour des élèves de cycle 1.

3.1. L'utilisation des albums de jeunesse

De nos jours, les instructions officielles, notamment celles de 2016, encouragent l'utilisation des albums de jeunesse en cycle 1. Les récits sont omniprésents dans la littérature de jeunesse. En effet, les albums permettent à l'élève de développer l'imaginaire culturel, de se familiariser avec les livres et leurs usages, d'apprendre à comprendre de mieux en mieux les récits oraux et écrits et essentiellement de s'approprier des formes de l'écrit. Elles préconisent les albums de jeunesse car ils permettent aux élèves, au fil des lectures et des relectures, d'écouter, de s'approprier, de collectionner et de mobiliser différentes formes langagières pour, par la suite, les réemployer. La compréhension des récits est un des objectifs majeurs de l'école maternelle et pourra être mise en place par l'utilisation d'album de jeunesse. L'utilisation d'un tel support peut s'avérer être une acculturation de l'écrit pour l'élève et le rendre autonome dans ses apprentissages (MEN, 2016).

Grossmann (cité par Canut & Vertalier, 2012) montre qu'il existe une disparité dans le choix des albums de jeunesse utilisés en classe. Ce choix est en lien avec des objectifs pédagogiques qui vont permettre de stimuler l'imaginaire de l'élève, de lui fournir une documentation diverse, ainsi que différentes connaissances sur les constructions syntaxiques par exemple.

D'après Canut et Vertalier (2012), il est essentiel de souligner que les enseignants de maternelle notamment, seraient confrontés à des différences entre les élèves en termes d'expériences langagières et par conséquent littéraires. En effet, certains élèves n'ont pas accès, dans leur cadre familial, à des albums de jeunesse. Par conséquent, il n'est pas rare qu'un album n'ait pas le même impact sur les élèves, autrement dit les mêmes conséquences en termes d'apprentissage (Canut & Vertalier, 2012). La connaissance du monde, d'après Canut et Vertalier (2012), a un impact sur la compréhension de l'histoire par les élèves. En effet, si les élèves n'ont aucune notion sur le monde qui les entoure, ils auront des difficultés à comprendre l'album. De plus, ces deux auteurs repèrent trois types de difficultés de compréhension liées à une mauvaise interprétation des élèves : la première concerne les illustrations de l'album, la seconde implique le rapport entre le texte écrit et les illustrations pouvant être sujet à un décalage, et enfin la dernière porte sur les différentes caractéristiques linguistiques du texte comme notamment les constructions syntaxiques ou encore le vocabulaire employé pouvant gêner la compréhension.

Une médiation est par conséquent nécessaire pour veiller à la bonne compréhension des élèves de l'album choisi. Elle doit se faire sur la durée (répétition) et en continu de la part de l'adulte (Canut & Gauthier, 2009). Cette médiation dite langagière entre les élèves et le texte peut être de différentes formes : les enseignants doivent ajuster leur manière de s'exprimer en fonction du groupe d'élèves qu'ils possèdent (Canut & Vertalier, 2012). Deux modalités peuvent être mises en avant : le fait de parler de l'album en règle générale, en réalisant une explication des différentes images présentes dans l'album pour établir une cohérence entre les événements de l'histoire ou encore le fait de parler à partir de l'album, tel que le rappel de récit, en s'intéressant plus précisément à la production langagière de l'élève ainsi qu'à la compréhension de l'album en termes d'articulation et d'enchaînement des événements de la narration (Canut & Vertalier, 2012). Cette médiation permettra à l'élève de pouvoir se forger une représentation plus approfondie de l'écrit (Canut & Gauthier, 2009). De plus, la répétition peut s'avérer être une médiation ; en se racontant à nouveau l'album, « l'enfant va s'initier aussi au fonctionnement de l'écrit » (Canut & Gauthier, 2009, p.3). Autrement dit, il va pouvoir s'entraîner à parler en s'appropriant et en reprenant notamment le vocabulaire ainsi que les constructions syntaxiques et grammaticales de l'album (Canut & Gauthier, 2009).

3.2. La dictée à l'adulte

Une deuxième stratégie peut être utilisée par les enseignants pour permettre la mise en place de l'acculturation à l'écrit dès la maternelle, il s'agit de la dictée à l'adulte. C'est une technique d'apprentissage pédagogique permettant la production d'écrits dès l'école maternelle (Javerzat, 1998). L'élève va produire et oraliser des énoncés qui sont ensuite destinés à être écrits par l'enseignant. C'est à ce moment que l'enfant va prendre conscience des spécificités et des particularités de l'écrit en adaptant son langage oral (Ducoulombier-Tourret, 2011). L'adulte ne va pas seulement réécrire les dires de l'élève mais va pouvoir l'étayer dans sa production orale en commentant ce qu'il écrit ou en reformulant pour convenir aux exigences de la langue écrite (Javerzat, 1998). En effet, l'enseignant va devoir guider l'élève par des interrogations ou des demandes de précision pour que l'élève puisse apprendre de ses erreurs et faire la distinction entre le langage parlé et le langage écrit (Ducoulombier-Tourret, 2011).

Pour Ducoulombier-Tourret (2011), l'oral dit « spontané » possède plusieurs constructions syntaxiques imbriquées les unes aux autres, contrairement à l'écrit qui se réduit à une syntaxe établie. En apprenant à raconter des textes ou des histoires à l'oral ainsi qu'à passer

d'un dialogue avec l'enseignant à un monologue avec lui-même, l'enfant va pouvoir développer le langage écrit. Autrement dit, il va pouvoir développer du lexique et des constructions syntaxiques dans des formes variées. De plus, pour Javerzat (1998), durant l'activité, l'enfant va devoir ralentir son débit de parole et réaliser une segmentation en unités de plus en plus petites en s'adaptant au rythme de la graphie de l'adulte. En fin d'activité, l'enseignant pratique une relecture pour permettre à l'élève de prendre du recul sur ce qu'il a pu énoncer durant la dictée à l'adulte (Javerzat, 1998). Il réalise une « oralisation de texte » (Ducoulombier Tourret, 2011).

D'un point de vue historique, cette activité remonte à la pédagogie Freinet (1969/1974, cité par Ducoulombier-Tourret, 2011). A cette époque, les textes énoncés par les élèves étaient écrits en collectif pour ensuite être affichés au tableau et utilisés pour différentes activités scolaires durant l'année (Ducoulombier-Tourret, 2011). Cette technique s'est maintenue et est toujours utilisée par les enseignants (Javerzat, 1998).

En termes de modalités de mise en place, plusieurs choix peuvent être faits par l'enseignant. D'après Daunay (cité par Ducoulombier-Tourret, 2011), les modalités d'organisation peuvent changer selon la situation et la finalité recherchée par l'enseignant. Elles peuvent être individuelles avec un enseignant et un élève, semi-collectives avec un groupe de plusieurs élèves dictant à l'adulte et enfin collectives avec l'ensemble de la classe concernée.

Pour conclure, l'album de jeunesse et la dictée à l'adulte sont deux stratégies pour permettre à l'enfant, dans un premier temps, de dissocier le langage oral du langage écrit, et, dans un second temps, de pouvoir entrer dans l'écrit. En maternelle, elles sont utilisées et très souvent mises en relation pour une meilleure acculturation à l'écrit.

4. Faire parler les élèves en ateliers langage

4.1. Les ateliers langage

D'après Bruner (cité par Froment, 2010), les conditions de l'entrée dans l'écrit peuvent se faire sans que l'élève ne sache lire ou encore écrire un texte, mais par la pratique de conduites langagières orales. Cette auteure invoque le terme « analogue » qui s'avère être, pour elle, un dispositif présent dans le milieu scolaire concernant les interactions entre pairs, essentiel pour l'acquisition du langage. D'après Froment (2010), ce dispositif permet de mettre en place un contexte de prise de parole qui va avoir des effets sur la parole de l'enfant avec des échanges

entre pairs notamment. L'enfant va pouvoir modifier et initier les comportements langagiers qu'il aura déjà acquis pour ensuite en développer de nouveaux grâce en partie à ces échanges. En effet, au-delà des échanges, d'après Fabre Giacometti (2002), le contexte d'apprentissage est fondamental pour une meilleure acquisition. Elle emploie le terme de « groupe d'accessibilité réciproque » (Fabre Giacometti, C., 2002, p.85) qui permettrait d'organiser la classe afin de favoriser chez les élèves la participation, la communication et l'autonomie essentielle pour un apprentissage efficace. Ce dispositif constituerait une organisation dite en « ateliers tournants » (Fabre Giacometti, C., 2002, p.89). Autrement dit, une organisation de classe avec plusieurs petits groupes hétérogènes serait plus efficace. Pour elle, il est essentiel d'instaurer un roulement dans la classe avec deux possibilités : soit les groupes tournent dans les différents ateliers de travail mis en place par l'enseignant sur un temps donné, ce qui permettrait à l'élève de pouvoir effectuer plusieurs ateliers ; soit l'enseignant se déplace entre les différents ateliers mis en place en accompagnant les élèves. Par conséquent, l'élève doit travailler en autonomie avec les membres de son groupe et du matériel selon les objectifs d'apprentissage établis par l'enseignant.

D'après Froment (2010), les ateliers sont propices pour encourager la participation diversifiée de la part des élèves autour d'un objet, d'une thématique ou encore, d'un sujet commun à un petit nombre d'élèves. A travers ces ateliers, l'utilisation complexe du langage peut être constatée. En effet, pour Boisseau (2005), les ateliers permettent aux élèves d'avoir une plus grande densité de prise de parole et d'interactions avec ces pairs ou avec l'enseignant, ce qui favorise le langage oral. Pour Froment (2010), la mise en place d'ateliers permet de mettre en avant les dialogues en petit nombre d'élèves. Autrement dit, ce serait un moment où les élèves pourraient s'exprimer avec leurs pairs, tout en mobilisant le vocabulaire et les connaissances apprises durant ces échanges, et par conséquent pourraient ensuite intégrer de nouvelles connaissances à celles déjà établies. Cependant il est vrai de souligner que, selon Froment (2010), chaque élève ne développe pas les mêmes capacités, chacun a des usages langagiers différents en fonction de leur entourage, de leur milieu social ou encore de leurs expériences vécues. Pour elle, à travers ces ateliers, il ne s'agit pas seulement de faire parler tous les élèves de la même manière mais de les amener à pouvoir s'exprimer et progresser dans leurs apprentissages au niveau du langage oral. De plus, pour cette auteure, il est essentiel de souligner que chaque enfant évolue à son rythme, ce qui implique que l'enseignant doit l'aider et l'accompagner dans ses apprentissages afin qu'il puisse progresser.

4.2. L'étayage de l'enseignant

Comme le précisent les programmes officiels de maternelle (MEN, 2021), l'enfant acquiert le langage oral par ses interactions avec ses pairs et les adultes. En milieu scolaire, l'enseignant joue donc un rôle important dans cet apprentissage puisqu'il « accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, se montre désireux de mieux le comprendre en posant des questions ouvertes, en demandant des précisions et en l'invitant à reformuler son propos » (MEN, 2021, p.7). Il doit alors adapter son débit de parole et ses énoncés en s'exprimant progressivement de manière plus complexe.

Cela nous amène donc à nous interroger sur le rôle de l'enseignant auprès des élèves et sur l'étayage possible de sa part. Cette notion est définie par Bruner (1983) comme une action de l'enseignant permettant d'éviter la distraction des élèves en leur faisant comprendre les relations entre moyens et buts, tout en assurant la réussite des élèves dans l'apprentissage des concepts. Il énonce les différentes fonctions de l'étayage que sont l'enrôlement (éveiller l'intérêt de l'élève), la réduction des degrés de liberté (diminuer la difficulté de la tâche), le maintien de l'orientation (maintenir l'attention de l'enfant), la signalisation des caractéristiques dominantes (comparer ce qui a été fait et ce qui est attendu), le contrôle de la frustration (gérer les émotions) et la démonstration (l'élève imite l'adulte). Nous pouvons alors compléter ces propos par ceux de Florin (1995) qui explique le concept d'étayage comme étant la façon dont l'enseignant soutient, aide, encourage et stimule les élèves afin de leur faire comprendre les liens entre le but et les moyens pour l'atteindre.

Pour travailler le langage oral en classe, les enseignants adaptent leurs pratiques afin d'étayer et de guider au mieux les élèves. Les travaux de Girolametto & Weitzman (2002) et de Weitzman & Greenberg (2008) (cités par Parent & Bouchard, 2020) dégagent trois types de pratiques enseignantes à adopter : « les pratiques pour se centrer sur l'enfant », « les pratiques pour favoriser les interactions verbales » et « les pratiques de modelage du langage » (pp. 2-3). Dans leur article, Parent & Bouchard (2020) expliquent davantage ces trois types de pratiques : la première concerne la réactivité des enseignants vis-à-vis des élèves, de par l'observation, l'écoute et l'adaptabilité au rythme de l'enfant ; la deuxième porte sur le dialogue entre l'enseignant et les élèves avec les questions (ouvertes ou fermées) posées par l'enseignant et les réponses suscitées chez l'enfant ; enfin, la troisième s'intéresse aux reformulations proposées par l'enseignant pour définir des mots et complexifier les propos des élèves.

Dans ses travaux de 1994 et de 2015, Martinot définit la reformulation comme un « processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source » (p. 2). Il existe différentes reformulations possibles où la partie invariante et la partie variante sont plus ou moins importantes. Ce sont le lexique, le sens et la construction qui sont susceptibles de changer lors de reformulations. D'après les travaux de Canut, Espinosa Vertalier (2013), l'enseignant est amené à adopter certaines modalités d'interaction telles que les reformulations qui doivent être adaptées et ajustées aux élèves afin de contribuer au développement des compétences langagières. Canut (2018) précise que l'enseignant doit reformuler le contenu et les formes syntaxiques et lexicales. Il peut ajouter « des éléments comportant un degré de complexité lexical et syntaxique plus élevé » (Canut, 2018, p.70).

5. Problématique

Comme évoqué précédemment, d'après le texte de cadrage du lien oral-écrit du MEN (2016), l'oral et l'écrit peuvent être considérés comme un continuum de pratiques entre deux codes distincts. Ce lien oral-écrit doit être travaillé à l'école, et ce dès le cycle 1. Dans un premier temps, le langage oral est travaillé avec les élèves pour permettre le langage écrit.

Par ce langage oral, plusieurs techniques peuvent être proposées aux élèves pour les faire entrer dans une acculturation à l'écrit. D'après Canut et Vertalier (2012), l'utilisation des albums de jeunesse permet à l'élève d'entrer dans l'écrit afin de maîtriser les compétences principales à acquérir en CP qui sont lire et écrire. De plus, d'après Ducoulombier-Tourret (2011), la dictée à l'adulte permet aux élèves de prendre conscience des spécificités de la langue écrite grâce à l'oralisation d'un énoncé destiné à être écrit. Ces deux stratégies d'acculturation à l'écrit doivent être menées à l'aide de l'étayage et de la médiation de l'enseignant. Cet accompagnement est davantage réalisable grâce à la mise en place d'ateliers langage qui facilite la prise de parole de tous les élèves quels que soient leur niveau de langage et leur aisance à l'oral.

A partir des données de recherche précédentes, nous pouvons nous demander comment aider les élèves de maternelle à s'approprier les codes de la langue écrite lors d'ateliers langage en MS à l'aide d'un album en randonnée.

Nous pouvons alors émettre plusieurs hypothèses :

- La narration collaborative à partir d'un album aide les élèves à s'exprimer en utilisant les codes de l'écrit.

- La dictée à l'adulte permet à l'élève de s'imprégner des structures de l'écrit grâce à leur réutilisation.
- Les images séquentielles et les marottes facilitent la restitution de l'histoire.

Pour vérifier chaque hypothèse, nous allons nous appuyer sur cinq indicateurs que nous énoncerons dans la partie suivante.

6. Méthode

6.1. Participants

L'expérimentation s'est déroulée à l'école Le Barlatier à Brié-et-Angonnes, dans une classe de cycle 1, à double niveau : PS-MS. La classe regroupe 28 élèves : 16 élèves de MS dont 9 garçons et 7 filles et 12 élèves de PS dont 7 garçons et 5 filles. La classe est divisée par l'enseignante en 5 groupes hétérogènes (petits et grands parleurs mélangés) de 5-6 élèves : 3 groupes de MS et 2 de PS. L'enseignante avait établi auparavant des critères d'évaluation afin de classer les élèves en tant que petits ou grands parleurs (tableau 1). Nous avons donc utilisé ces critères pour définir si les élèves de notre échantillon étaient considérés comme petits, moyens ou grands parleurs. Pour ne pas bouleverser l'organisation de la classe et pour faciliter les rotations des ateliers, nous avons utilisé cette répartition pour nos séances en ateliers langage.

Tableau 1 : Critères d'évaluation de classement des petits ou grands parleurs (fournis par l'enseignante)

Critères d'évaluation	OUI	NON	SI OUI : spontanément ou avec sollicitation
Je parle individuellement à mes camarades			
Je parle individuellement à l'enseignante			
Je parle en petit groupe (atelier langage)			
Je parle en grand groupe (groupe classe)			

Cette classe est socialement homogène avec des élèves de parents issus de catégories socio-professionnelles favorisées. Nous avons réalisé notre séquence avec deux groupes de MS, comprenant 10 élèves. Un élève n'était pas présent lors des deux dernières séances, notamment

celle de narration collaborative (évaluation sommative). Une élève ayant pour langue maternelle l'allemand a eu beaucoup de mal à suivre et à réaliser la séquence, notamment dans la compréhension de textes. C'est pourquoi ces deux élèves n'ont pas été pris en compte dans l'échantillon. De plus, un participant était absent lors de la deuxième séance (C8) et présente des données incomplètes, mais il a été pris en compte dans l'échantillon car nous avons travaillé à part avec lui sur l'album en adaptant les séances réalisées avec les autres. Notre échantillon final rassemble 8 élèves de MS et est présenté dans le tableau ci-dessous (tableau 2).

Tableau 2 : présentation de l'échantillon (élèves de MS)

Code élève	Sexe de l'élève	Âge	Nom du groupe	Information complémentaire
R1	Fille	4 ans	Violet	Grand parleur
M2	Fille	4 ans	Violet	Petit parleur
N3	Fille	4 ans	Violet	Grand parleur
M4	Garçon	4 ans	Violet	Petit parleur
B5	Garçon	5 ans	Vert	Grand parleur
V6	Garçon	4 ans	Vert	Moyen parleur
G7	Fille	5 ans	Vert	Grand parleur
C8	Garçon	4 ans	Vert	Absent en séance 2 Grand parleur

6.2. Matériel

Le mémoire s'appuie sur une séquence concernant le langage oral et l'acculturation à l'écrit. Celle-ci s'inscrit dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » qui développe deux composantes : « l'oral » et « l'écrit ». La séquence a été réalisée pendant la quatrième période scolaire, plus précisément entre mars et avril, durant quatre semaines. Pour mettre en œuvre cette séquence d'apprentissage et pour répondre à l'objectif visé qui est de « développer des compétences syntaxiques, morphologiques et verbales en s'appuyant sur la narration d'un album en randonnée », nous nous sommes appuyées sur les objectifs langagiers suivants : oser entrer en communication, commencer à

réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique, écouter de l'écrit et comprendre et découvrir la fonction de l'écrit. Nous avons donc établi les différents indicateurs permettant de vérifier les hypothèses pour ensuite chercher un album qui puisse correspondre. L'album choisi devait donc contenir des phrases avec la double négation, des temps du récit au passé (imparfait et passé simple) ainsi que des structures répétitives. C'est pourquoi nous avons choisi l'album Le petit bonhomme de pain d'épice d'Anne Fronsacq (1999)¹ qui comporte les éléments de syntaxe et de morphologie verbale attendus (cf. annexe 2, pp.3-5). Ce conte permet en effet l'acculturation à l'écrit et aux codes de l'écrit avec l'utilisation des temps du récit au passé. Nous avons choisi d'utiliser un conte en randonnée pour que les élèves assimilent assez rapidement les structures répétitives et les éléments importants du livre. Dans cet album, les passages en randonnée sont nombreux ; cette structure de phrase est importante : « Mais le petit bonhomme de pain d'épice se mit à rire et lui répondit : - Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus ! ». Elle est utilisée à chaque nouvelle rencontre faite par le petit bonhomme de pain d'épice. Cette structure utilise à la fois les temps du passé (exemples : « se mit », « répondit ») et la double négation (exemples : « tu ne m'attraperas pas », « tu ne m'auras pas non plus »).

6.3. Présentation de la séquence

Pour atteindre au mieux nos objectifs, nous avons réalisé la séquence d'apprentissage suivante, comprenant 7 séances (cf. tableau 3 p.14). Nous avons fait le choix de faire une évaluation diagnostique en début de séquence et une évaluation sommative à la fin afin d'observer et d'analyser une évolution possible chez les élèves. Nous avons opté pour quatre stratégies différentes de compréhension et d'assimilation du texte qui sont l'utilisation de marottes, la dictée à l'adulte, les images séquentielles et enfin le rappel de récit en binôme. La correspondance importante entre les images et le texte, l'utilisation des marottes lors des séances ou encore les images séquentielles permettent une meilleure compréhension de la chronologie de l'album.

¹ Fronsacq, A. (1999). *Le petit bonhomme de pain d'épice*. Les mini classiques du Père Castor. Flammarion.

Tableau 3 : séquence d'apprentissage

<p>Séance 1 (21/03/2022) - Comprendre un texte lu par l'enseignante</p>	<p><u>Phase 1</u> : présentation et lecture de l'album en classe entière <u>Phase 2</u> : lecture du livre en atelier langage <u>Phase 3</u> : questions de compréhension et travail autour du vocabulaire</p>	
<p>Séance 2 (22/03/2022) - Raconter un moment dans l'histoire de la même manière que l'histoire est racontée dans l'album - Redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte</p>	<p><u>Phase 1</u> : lecture du livre en atelier langage <u>Phase 2</u> : Narration collaborative : « qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là de l'histoire ? » → Evaluation diagnostique</p>	<p><u>Hypothèse</u> : « La narration collaborative aide les élèves à s'exprimer en utilisant les codes de l'écrit » <u>Indicateurs</u> : Utilisation de la double négation, des temps du récit au passé, des structures et du lexique du texte et diminution des marqueurs discursifs</p>
<p>Séance 3 (28/03/2022) - S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis - Raconter un moment dans l'histoire</p>	<p><u>Phase 1</u> : remettre les personnages dans l'ordre en racontant l'histoire</p>	<p><u>Hypothèse</u> : « L'accès aux images séquentielles ou aux marottes par les élèves facilite la restitution de l'histoire » <u>Indicateurs</u> : reprise des structures et du lexique du texte</p>
<p>Séance 4 (29/03/2022) - Participer verbalement à la production d'un écrit - Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle</p>	<p><u>Phase 1</u> : les élèves inventent un nouveau personnage dans l'histoire et le dessinent <u>Phase 2</u> : dictée à l'adulte : insertion d'un nouveau personnage dans l'histoire</p>	<p><u>Hypothèse</u> : « La dictée à l'adulte permet à l'élève de s'imprégner des structures de l'écrit de par leur réutilisation » <u>Indicateurs</u> : Utilisation de la double négation et des temps du récit au passé</p>
<p>Séance 5 (04/04/2022) - Raconter un moment dans l'histoire de la même manière que l'histoire est racontée dans l'album</p>	<p><u>Phase 1</u> : Narration collaborative avec étayage - chaque élève raconte une double page</p>	<p><u>Hypothèse</u> : « La narration collaborative aide les élèves à s'exprimer en utilisant les codes de l'écrit » <u>Indicateurs</u> : Utilisation de la double négation, des temps du récit au passé, des structures et du lexique du texte et diminution des marqueurs discursifs</p>
<p>Séance 6 (05/04/2022) - S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis - Raconter un moment dans l'histoire - Communiquer avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre</p>	<p><u>Phase 1</u> : rappel de récit (en binôme) : un élève manipulait les images et l'autre racontait au fur et à mesure l'histoire.</p>	<p><u>Hypothèse</u> : « L'accès aux images séquentielles ou aux marottes par les élèves facilite la restitution de l'histoire » <u>Indicateur</u> : reprise des structures et du lexique du texte</p>
<p>Séance 7 (11/04/2022) - Raconter un moment dans l'histoire de la même manière que l'histoire est racontée dans l'album</p>	<p><u>Phase 1</u> : narration collaborative sans intervention de l'enseignant - chaque élève raconte une double page → Evaluation sommative</p>	<p><u>Hypothèse</u> : « La narration collaborative aide les élèves à s'exprimer en utilisant les codes de l'écrit » <u>Indicateurs</u> : Utilisation de la double négation, des temps du récit au passé, des structures et du lexique du texte et diminution des marqueurs discursifs</p>

6.4. Dispositif

Dans la séquence d'apprentissage proposée aux élèves de notre échantillon, l'objectif est le suivant : développer des compétences syntaxiques (construire de courtes phrases syntaxiquement correctes, utilisation de la double négation), morphologiques et verbales (utilisation du radical et de la terminaison en lien avec la personne, le mode et le temps) en s'appuyant sur la narration d'un album en randonnée. Cela va nous permettre de voir si les élèves utilisent les phrases et les structures présentes dans le texte ou s'ils ont tendance à reformuler l'histoire avec un langage oralisé.

Nous avons sélectionné cinq indicateurs pour valider ou non nos hypothèses :

- Utilisation de la double négation, pouvant se retrouver dans les formules suivantes :
« Jamais vous ne m'attraperez », « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus ! », « Courez, courez tant que vous voudrez, jamais vous ne m'attraperez. », « Il ne voyait ni pont ni passerelle », « Saute sur mon dos si tu ne veux pas être mouillé. », « Et le petit bonhomme de pain d'épice sauta, mais jamais il ne retomba sur le nez du renard. ».
- Emploi des temps du récit au passé (imparfait et passé simple) : la totalité des textes, sauf les dialogues, est rédigée à l'imparfait et au passé simple. Par conséquent nous analysons le nombre de verbes conjugués aux temps du récit. Dans cet album, nous recensons 26 verbes conjugués à l'imparfait et 53 verbes conjugués au passé simple.
- Diminution des marqueurs discursifs : « en fait », « bah », « hum », « euh », ...
- Reprise des structures du texte : « Il était une fois ... », « Arrête-toi ! Arrête-toi ! », « Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus ! » et ses variantes dans le texte.
- Reprise du lexique du texte : « jardiner », « cultivait », « pâte », « four », « chaise à bascule », « yeux », « bouche », « somnolait », « tambouriner », « soignait », « arrosoir », « courir de plus belle », « broutait », « ruminait », « épuisés », « à bout de souffle », « pont », « passerelle », « soudain », « surgit », « grimpe », « saute », « avalé », « rivière », « buisson », « queue », « dos », « tête », « nez ».

Tableau 4 : présentation des hypothèses pour chaque séance avec les indicateurs

Séances et type de séances	Hypothèses	Indicateurs
Séances 2 et 7 : narration collaborative → Enregistrements en groupe	La narration collaborative aide les élèves à s'exprimer en utilisant les codes de l'écrit	Utilisation de la double négation, des temps du récit au passé, reprise des structures et du lexique du texte et diminution des marqueurs discursifs
Séances 3 et 6 : utilisation des marottes et des images séquentielles → Enregistrements en binôme (séance 6) et en groupe (séance 3)	L'accès aux images séquentielles et aux marottes facilite la restitution de l'histoire	Reprise des structures et du lexique du texte
Séance 4 : dictée à l'adulte → Enregistrements individuels	La dictée à l'adulte permet à l'élève de s'imprégner des structures de l'écrit	Utilisation de la double négation et des temps du récit au passé

6.5. Organisation des enregistrements

Pour notre recueil de données, nous avons choisi de recourir à la fois à des enregistrements audios et vidéos, pour plusieurs finalités : déterminer quel enfant s'exprime à tel moment, mais aussi pour pouvoir observer les différentes réactions et comportements des élèves (gestes, mimiques) durant les différentes séances. Les élèves ont été enregistrés soit individuellement, soit en binôme, soit en groupe autour d'une table. Dans les séances de narration individuelle, les élèves ont été enregistrés durant 5 à 10 minutes selon si l'élève était petit, moyen ou grand parleur. En ce qui concerne les séances de narration collaborative, chaque enregistrement est d'environ 9 à 10 minutes. Au total, nous avons enregistré des données sur une durée d'environ 160 minutes, soit 2 heures 40, que nous avons transcrites pour permettre notre analyse. Pour pouvoir réaliser ces enregistrements nous avons utilisé les dictaphones de l'école.

7. Résultats et analyse

L'analyse des données s'effectue de deux façons différentes. Tout d'abord, nous réalisons une analyse quantitative pour les deux indicateurs suivants : l'utilisation des temps du récit au passé (imparfait et passé simple) et l'utilisation des marqueurs discursifs. Ensuite, au sujet des

indicateurs de reprise des structures et du lexique du texte initial et de l'utilisation de la double négation, l'analyse est davantage qualitative du fait du nombre trop faible de données. Pour la double négation, nous avons tout de même compté les productions ainsi que les contextes afin de comparer les séances entre elles, notamment la séance 2 et la séance 7. Ces analyses de données nous permettent de valider ou non nos hypothèses et d'observer une possible évolution entre les deux séances de narration collaborative (séances 2 et 7), considérées comme les évaluations diagnostique et sommative de la séquence.

7.1. La narration collaborative comme moyen d'utilisation des codes de l'écrit

Dans cette première partie, l'hypothèse à vérifier est la suivante : « la narration collaborative aide les élèves à s'exprimer en utilisant les codes de l'écrit ». Cette dernière a constitué le fil rouge des séances 2, 5 et 7. La séance 5 n'est pas utilisée pour les analyses car les productions des élèves étaient très guidées par l'enseignante. Pour tester cette hypothèse, nous avons étudié les indicateurs suivants : l'utilisation des temps du récit au passé, la présence de la double négation, la diminution des marqueurs discursifs, la reprise des structures et du lexique du texte initial.

Ces séances s'effectuent en atelier de 4-5 élèves avec la consigne suivante : raconter chaque page du livre à tour de rôle de la même manière que le texte initial. La première séance de narration collaborative a lieu tout de suite après la séance de découverte de l'album et forme l'évaluation diagnostique ; la deuxième, avec étayage, se passe après la dictée à l'adulte et avant le rappel de récit ; enfin, la troisième se déroule en dernière séance et constitue l'évaluation sommative.

7.1.1. L'évaluation diagnostique en séance 2

7.1.1.1. L'utilisation des temps du récit au passé

Si l'on s'intéresse dans un premier temps à l'emploi des temps du récit au passé lors de l'évaluation diagnostique, nous observons dans le tableau 5 que 67% des verbes conjugués par les élèves sont conjugués à l'imparfait ou au passé simple. Les élèves ont conjugué 33 verbes au total, dont 22 au passé. Pour le recueil et l'analyse de nos données, j'ai fait le choix de ne pas traiter les verbes « dit » et « s'enfuit » car nous ne pouvons pas savoir s'ils sont conjugués au présent ou au passé simple. Pour le nombre total de verbes conjugués, je n'ai pas non plus

pris en compte les verbes au présent dans les dialogues et notamment dans les structures cibles puisque les temps du passé ne sont attendus que dans les passages narratifs.

Tableau 5 : utilisation des temps du récit au passé lors de la séance 2

Elèves	Verbes conjugués au passé simple ou à l'imparfait	Verbes conjugués au total	Pourcentages de réalisation
R1	4	5	80%
M2	1	2	50%
N3	4	5	80%
M4	6	10	60%
B5	2	2	100%
V6	3	6	50%
G7	2	3	67%
C8	absent	absent	absent
Total	22	33	67%

Dans ce tableau, on remarque qu'il n'y a que peu de verbes conjugués par les élèves. En effet, les temps de parole ne sont encore pas très élevés. Cela peut paraître normal puisque ce n'est que la deuxième séance sur l'album. Les enfants ont entendu deux fois l'histoire, n'osent pas beaucoup prendre la parole et ne se rappellent pas encore des détails. Pour les petits parleurs notamment, cette séance a été compliquée. Par exemple, M2 parle très peu et uniquement avec l'accompagnement de la PE qui lui pose des questions.

PE : ok, alors on va passer à une autre page de l'histoire. Alors M2, qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

M2 : (temps de pause)

PE : tu te souviens de quoi ? Qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là dans l'histoire, sur cette page ? Qu'est-ce que faisait le pain d'épice là ?

M2 : (temps de pause)

PE : raconte-nous avec tes propres mots comme tu le sens. Je suis sûre que tu te rappelles en plus. Qu'est-ce que faisait le bonhomme de pain d'épice là-dedans ? Et qui c'est qu'il y avait à ce moment-là dans l'histoire comme personnage et qu'est-ce qu'il faisait ? Tu vois quoi sur l'image ?

M2 : la jument...

PE : et qu'est-ce qu'elle faisait la jument ?

M2 : elle poursuivait....

PE : elle poursuivait qui ?

M2 : le bonhomme en pain d'épice

(Annexe 4, transcription 1, p.8)

De plus, j'ai relevé une forme incorrecte du passé simple : « elle *entendut » ; celle-ci a été comptabilisée dans le tableau car R1 a malgré tout produit un passé simple (cf. transcription 1, annexe 4, p.8).

7.1.1.2. *L'utilisation de la double négation*

Sur la séance 2, nous comptabilisons 4 « ne » de négation sur les 8 contextes présents. Sur les 7 élèves de l'échantillon présents, 3 produisent des « ne » de négation : M2, N3 et M4 (cf. transcription 1, annexe 4, pp.7-10) ; ces 3 élèves utilisent toujours la double négation lorsqu'ils produisent une phrase négative. N3 utilise cette double négation car elle reprend la structure du texte : « la vieille et le vieux ne m'ont pas attrapé, vous ne m'attraperez pas aussi ». M2 et M4 produisent la double négation en répondant « je ne sais pas » à une question posée par l'enseignante. V6 produit 3 phrases négatives et G7 en produit 1, mais aucune ne contient la double négation (cf. transcription 2, annexe 4, pp.10-12). V6 n'utilise pas de structure du texte comportant la double négation, contrairement à G7 qui en utilise une sans produire la double négation. Enfin, chez R1 et B5, il n'y a pas de données à analyser puisqu'ils ne réalisent pas de phrase négative.

7.1.1.3. *L'utilisation des marqueurs discursifs*

Dans un dernier temps, les marqueurs discursifs utilisés par les élèves au cours de leur narration collaborative sont « euh » et « hum ». Dans le tableau 6, nous voyons que le pourcentage de mots discursifs sur le total des mots produits par les élèves est de 3%, soit 9 mots discursifs sur 303 mots, qui sont présentés dans leur contexte ci-dessous.

Extrait 1 (annexe 4, transcription 1, p.8) :

PE : est-ce que quelqu'un veut prendre la parole en nous parlant de cette image ?

Qu'est-ce qu'il se passait d'autre sur cette image ? Qui c'est qui peut nous dire ? Oui

N3, dis-nous

N3 : **euh**...

Extrait 2 (annexe 4, transcription 1, p.9) :

PE : d'accord, R1... on termine par toi. Alors qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

R1 : **euh**... **euh** ... le petit pain d'épice il avait entendu des bruits dans les buissons

PE : d'accord

R1 : et c'était un renard

PE : d'accord et qu'est-ce que le renard disait au petit bonhomme de pain d'épice ?

R1 : il disait... je ... **eah**... Je vais t'aider à traverser cette rivière

Extrait 3 (annexe 4, transcription 2, p.10) :

PE : et qu'est-ce qu'il se passait d'autre ? Qu'est-ce que la petite vieille faisait par exemple ?

B5 : elle... elle sortait du four pour **eah**... le bonhomme en pain d'épice

Extrait 4 (annexe 4, transcription 1, p. 7) :

PE : Ok. Est-ce que quelqu'un a d'autres choses à compléter ? Oui R1, qu'est-ce que tu peux rajouter sur cette image ?

R1 : **hum**...

Extrait 5 (annexe 4, transcription 1, p.8) :

M4 : il avait **hum**... après le petit pain d'épice... la vieille le regarde si le pain d'épice il était cuit et après il a ... et après il Et après il avait la vieille qui.... Qui a entendu tambouriner à la porte du four.

Extrait 6 (annexe 4, transcription 1, p.9) :

PE : d'accord, et comment il pouvait traverser cette rivière le petit bonhomme de pain d'épice ?

M4 : **hum**.... Il sautait sur la queue du renard

Extrait 7 (annexe 4, transcription 2, p. 11) :

PE : d'accord, est ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose ? Oui V6...

V6 : **hum**... (temps de pause) je sais plus

Tableau 6 : utilisation de marqueurs discursifs (MD) lors de la séance 2

Elèves	Mots discursifs (MD)	Total de mots	Pourcentages de MD
R1	4	45	9%
M2	0	13	0%
N3	1	59	2%
M4	2	81	2%
B5	1	31	3%
V6	1	29	3%
G7	0	45	0%
C8	absent	absent	absent
Total	9	303	3%

Les deux MD utilisés dans les interactions permettent de marquer une réflexion, une hésitation ou une volonté de garder son tour de parole. Ces MD peuvent fréquemment être observés dans une narration orale, sans qu'ils ne soient la marque d'un oral familier ou éloigné des codes de l'écrit.

7.1.1.4. *La reprise des structures et du lexique du texte initial*

En ce qui concerne les reprises des structures, nous remarquons que N3 dit « courez comme vous voulez, la vieille et le vieux ne m'ont pas attrapé, vous ne m'attraperez pas aussi » (cf. transcription 1, annexe 4, p.10). Cette structure arrive après la demande de l'enseignant en fin de séance : « est-ce que quelqu'un se souvient de ce que dit le petit bonhomme de pain d'épice quand les autres personnages lui couraient après ? Est-ce que quelqu'un s'en rappelle ? ». Cette phrase n'est pas totalement reproduite à l'identique de la structure. G7 a également essayé de reproduire cette structure, mais de manière incomplète : « il disait « tu m'attraperas pas » (cf. transcription 2, annexe 4, p.11). A ce stade de la séquence, nous pouvons la compter comme une reprise de structures puisqu'elle tente de la réutiliser.

Pour ce qui concerne les reprises du lexique, nous pouvons relever « sauter », « tambouriner », « rivière », « buisson », « four » et « queue ». Le groupe violet réutilise 6 termes sur les 29 cibles et le groupe vert 3. Dans le groupe violet, seuls M4 et R1 utilisent le lexique initial (cf. transcription 1, annexe 4, pp.7-10) et dans le groupe vert, B5, V6 et G7 utilisent au moins une fois un terme du lexique cible (cf. transcription 1, annexe 4, pp.10-12).

7.1.2. L'évaluation sommative en séance 7

7.1.2.1. *L'utilisation des temps du récit au passé*

Nous constatons que 77% des verbes conjugués par les élèves sont au passé simple ou à l'imparfait. Les élèves ont au total conjugué 62 verbes, dont 48 au passé. J'ai présenté mes résultats dans le tableau 7, ci-dessous. Dans cette analyse, je n'ai pas non plus pris en compte les verbes « dit » et « s'enfuit » ainsi que les verbes des dialogues.

Tableau 7 : utilisation des temps du récit au passé lors de la séance 7

Elèves	Verbes conjugués au passé simple ou à l'imparfait	Verbes conjugués au total	Pourcentages de réalisation
R1	7	7	100%
M2	5	8	63%
N3	6	12	50%
M4	11	13	85%
B5	4	4	100%
V6	8	8	100%
G7	3	6	50%
C8	4	4	100%
Total	48	62	77%

Lors de cet exercice, R1, B5, V6 et C8 conjuguent tous leurs verbes au passé, soit 4 élèves sur 8, ou encore la moitié de l'échantillon total. En revanche, N3 et G7 ne produisent que la moitié de leurs verbes au passé. Nous remarquons également, lors de cette séance, la présence de formes incorrectes du passé simple à plusieurs reprises : « elle ouvra », « elle disa » et « elle ria ». Ces verbes sont tout de même comptabilisés dans les passés simples malgré les erreurs de morphologie. Notons que les verbes qui ne sont ni au passé simple, ni à l'imparfait sont majoritairement au passé composé.

7.1.2.2. *L'utilisation de la double négation*

Lors de cette séance 7, 11 contextes de négation sur 21 au total contiennent le « ne » de négation. M2 et B5 réalisent tous leurs contextes de négation avec la double négation tandis que N3, M4 et C8 ne réalisent pas de double négation. R1, V6 et G7 utilisent la double négation mais pas de manière systématique. À chaque fois que la double négation est présente, les élèves utilisent les structures du texte initial telles que « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ! ». Si je compare ces résultats à ceux de la recherche faite par Buson (2022), je remarque qu'ils utilisent le « ne » de négation de manière plus importante que les enfants de leur âge et ce grâce à la récitation de cette structure. En effet, dans cette étude réalisée auprès d'élèves de cycle 1, la double négation était présente dans seulement 2% des contextes.

7.1.2.3. *L'utilisation des marqueurs discursifs*

Nous nous focalisons maintenant sur l'utilisation des marqueurs discursifs lors de cette séance ; les élèves utilisent les MD suivants : « hum », « euh » et « en fait ». Le MD « euh » est employé uniquement par B5 à deux reprises :

B5 : un peu plus loin le petit bonhomme de pain d'épice rencontra une vieille jument qui ruminait au soleil euh... euh l'épice dit « cours, cours tant que tu voudras hum... le chat gris hum... la petite vieille, le petit vieux le chat gris ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus »

Le MD « hum » est utilisé par M4 et par M2 une fois, par B5 et par N3 à deux reprises et par R1 à trois reprises.

Le MD « en fait » qui n'était pas présent en séance 2 est employé en séance 7 par M4 et par G7 à deux reprises :

M4 : en fait, il ... il y avait le petit pain d'épice qui.... qui avait passé devant la jument qui broutait et la jument disait : « arrête-toi, arrête-toi petit pain d'épice » « cours, cours tant que tu voudras, tu m'attraperas pas » hum et il continua à courir

G7 : en fait ... en fait elle faisait le petit bonhomme de pain d'épice et puis elle lui fait une bouche, et les yeux des boutons sur son vêtement et elle lui fait un chapeau de toutes les couleurs

Seuls V6 et C8 n'en utilisent pas dans cette séance.

Tableau 8 : utilisation de marqueurs discursifs (MD) lors de la séance 7

Elèves	Mots discursifs (MD)	Total de mots	Pourcentages de MD
R1	3	117	3%
M2	1	91	1%
N3	2	124	2%
M4	2	134	1%
B5	5	85	6%
V6	0	79	0%
G7	2	122	2%
C8	0	52	0%
Total	15	752	2%

Sur l'ensemble des élèves, 15 mots discursifs sont prononcés sur un total de 752 mots au total, ce qui correspond à un pourcentage de 2%. Nous constatons que, dans le tableau 8, le pourcentage individuel de mots discursifs reste très faible, surtout pour des élèves de MS.

7.1.2.4. *La reprise des structures et du lexique du texte initial*

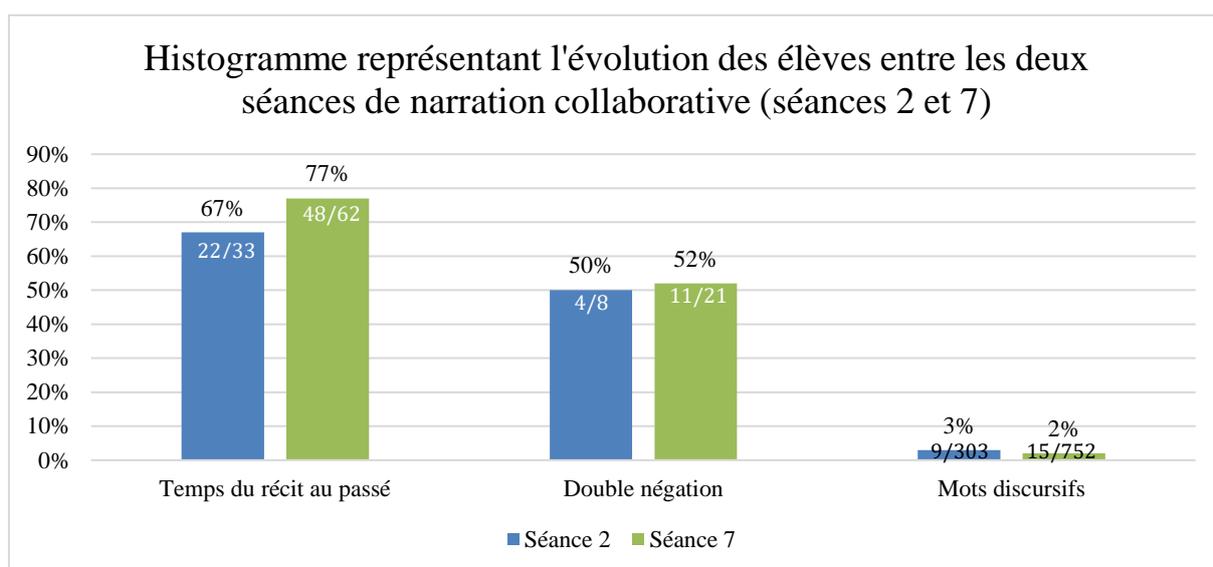
À propos des reprises des structures du texte initial, toutes les structures attendues sont présentes sur l'ensemble de l'échantillon. Dans le groupe violet, M4 utilise la formule du conte « il était une fois » (cf. transcription 14, annexe 4, pp.24-26), mais elle est absente dans le groupe vert. Dans les deux groupes, nous observons les structures cibles « arrête-toi ! Arrête-toi ! » et « Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus ! ». Toutes les structures ont donc été reprises au cours de cette séance.

Concernant les reprises du lexique cible, les élèves du groupe violet utilisent les mots ou groupes de mots suivants : « sauter », « brouter », « avaler », « tambouriner », « arroser », « buisson », « pâte », « four », « à bout de souffle », « queue », « dos » et « nez ». Dans le groupe vert, nous pouvons relever les mots et groupes de mots suivants : « sauter », « ruminer », « buisson », « four », « jardiner », « soudain », « yeux », « bouche », « queue », « dos »,

« tête » et « nez ». Nous constatons que, lors de cette séance, G7 utilise le terme « yeux » (cf. transcription 15, annexe 4, p.26), B5 le verbe « jardiner » (cf. transcription 15, annexe 4, p.26) et M2 l'expression « à bout de souffle » (cf. transcription 14, annexe 4, p.26) alors que ces termes n'ont pas été utilisés lors des autres séances. Si je compare les deux groupes, il y a certains mots qui reviennent dans les deux groupes et d'autres non ; ce ne sont pas les mêmes détails qui sont retenus chez les élèves. Ces détails sont retenus et repris grâce au travail réalisé tout au long de la séquence et grâce à l'accès des images par les élèves.

7.1.3. Evolution entre les deux séances de narration collaborative

Graphique 1 : évolution des élèves entre les deux séances de narration collaborative



Pour permettre de comparer et d'observer une possible évolution entre les deux séances de narration collaborative, j'ai réalisé un histogramme (graphique 1) représentant les pourcentages de verbes au passé sur le nombre total de verbes conjugués, de « ne » de négation sur le nombre total de contextes de négation et de marqueurs discursifs sur le nombre total de mots lors de ces deux séances. Mais les pourcentages n'étant pas significatifs pour la double négation et les marqueurs discursifs, j'ai rajouté les chiffres réels sur le graphique.

Concernant les temps du récit au passé, nous constatons une nette évolution (10%) entre la séance 2 et la séance 7 : lors de la séance 2, 67% des verbes sont conjugués au passé tandis que, lors de la séance 7, 77% des verbes le sont. Cela veut dire qu'il y a davantage de verbes conjugués au passé sur le nombre de verbes conjugués au total. Le nombre de verbes conjugués au passé et le nombre total de verbes ont quasiment doublé entre les deux séances. Chez chaque élève, le nombre de verbes au passé a augmenté. Cela pourrait s'expliquer par l'avancée dans

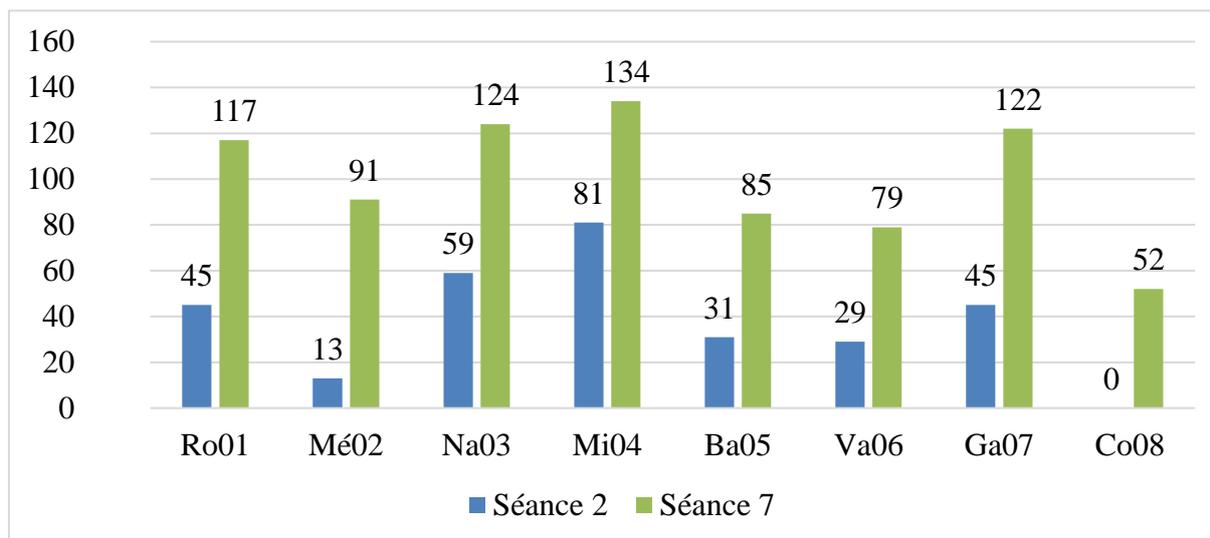
la séquence, puisque, grâce au travail approfondi sur l'album, les enfants ont mémorisé l'histoire et assimilent davantage de détails. Ils ont sans doute compris que le récit est raconté au passé et qu'il existe deux formes pour s'exprimer à ce temps : le passé simple et l'imparfait.

A propos de l'utilisation du « ne » de négation, nous observons une augmentation entre les 2 séances : lors de la séance 2, 4 contextes de négation sur 8 contiennent le « ne » de négation tandis que, lors de la séance 7, 11 contextes de négation sur 21 comportent la double négation. Cela signifie qu'il y a donc davantage de « ne » de négation produits par rapport au nombre de contextes. Nous remarquons que tous les élèves produisent des phrases négatives, donc le nombre de contextes de double négation a augmenté entre les deux séances. Cette augmentation de phrases négatives et donc de double négation pourrait s'expliquer par l'augmentation de l'utilisation de structures négatives du texte initial. Les élèves ont en effet retenu la structure principale et la reprennent de façon identique, c'est-à-dire avec le « ne » de négation.

Au sujet des mots discursifs, il n'y a pas d'évolution significative : en effet, lors de la séance 2, les élèves produisent 9 mots discursifs sur 303 mots au total (3%) tandis que, lors de la séance 7, ils en produisent 15 sur 752 (2%). Cette différence n'est pas significative mais nous pouvons tout de même mettre en avant le fait que le pourcentage de mots discursifs soit très faible lors des deux séances pour des élèves de MS. Grâce au calcul du pourcentage de mots discursifs, nous observons que le nombre de mots produits par l'ensemble des élèves augmentent forcément entre les deux séances : nous passons de 303 mots à 752 au total. Cela pourrait appuyer le fait que les élèves connaissent davantage l'histoire et qu'ils hésiteraient moins au moment de raconter l'histoire.

En ce qui concerne les reprises de structures et du lexique, nous pouvons mettre en avant une évolution entre les deux séances. Toutes les structures sont présentes en séance 7 et sont pour la plupart identiques au texte initial. Quant au lexique cible repris, il a nettement augmenté en séance 7 ; en effet, 22 éléments du lexique ont été repris sur 29 attendus alors qu'en séance 2, il n'y en avait que 10. Cette évolution est donc très marquée entre ces deux séances ; les élèves ont donc appris du lexique au cours de cette séquence qu'ils ont su réinvestir.

Graphique 2 : histogramme montrant l'évolution du nombre de mots par élève entre la séance 2 et la séance 7



Grâce à ce graphique, nous pouvons remarquer une importante évolution chez chacun des élèves concernant leur temps de parole : cela se voit grâce à l'augmentation du nombre de mots. La durée de chaque séance a également augmenté puisque les élèves ont davantage parlé en séance 7 : pour le groupe violet, la séance 2 a duré 9 minutes 15 et la séance 7, 10 minutes 02 ; pour le groupe vert, la séance 2 a duré 6 minutes 42 et la séance 7, 9 minutes 33. Chez tous les élèves, le nombre de mots a doublé sauf chez M4 ; ce dernier reste tout de même l'élève ayant produit le plus de mots lors des deux séances. Les élèves sont moins timides et ont pu prendre confiance au cours de la séquence. En effet, chez tous les élèves, le nombre de mots a augmenté.

Ces évolutions sont dues principalement à l'avancement dans la séquence ; en effet, la séance 2 a lieu juste après la découverte de l'album et constitue l'évaluation diagnostique tandis que la séance 7 arrive après l'ensemble des séances de travail sur l'album. L'album est donc maîtrisé par les élèves, ils ont eu le temps d'assimiler l'histoire et les différentes étapes et ils connaissent mieux les détails du conte. Ils réussissent donc mieux à restituer les détails, comme le confirment les reprises des structures et du lexique du texte.

Pour conclure sur l'hypothèse, la narration collaborative avec l'accès aux images a permis aux élèves de s'approprier les codes de l'écrit puisque nous remarquons une augmentation de ceux-ci en séance 7. Les élèves ont pu constater, grâce à cette séquence, qu'il y a une différence de codes entre l'écrit et l'oral.

7.2. La dictée à l'adulte comme moyen d'acquisition des structures de l'écrit

Dans cette deuxième partie, l'hypothèse à vérifier est la suivante : « la dictée à l'adulte permet à l'élève de s'imprégner des structures de l'écrit ». Pour ce faire, nous analysons l'emploi des temps du récit au passé de manière quantitative et l'utilisation de la double négation de manière plus qualitative.

Lors de cette séance située en milieu de séquence, après une première séance de narration collaborative et une séance de remise en ordre des personnages, les élèves doivent imaginer un nouveau personnage qui pourrait s'insérer dans l'album et qui serait, lui aussi, à la poursuite du petit bonhomme de pain d'épice. Dans un premier temps, ils sont amenés à le dessiner afin d'avoir un support écrit à l'appui. Dans un second temps, ils doivent inclure leur personnage dans l'histoire en dictant le passage à l'adulte. La consigne donnée aux élèves est donc séparée en deux parties. La première est donnée collectivement : « vous allez chacun inventer et dessiner le personnage que vous avez envie d'ajouter dans l'histoire et qui va essayer d'attraper le petit bonhomme de pain d'épice et ensuite vous me raconterez votre histoire ». La seconde est donnée individuellement : « tu vas pouvoir ajouter ton personnage dans l'histoire et tu vas me raconter ce qu'il se passe avec le petit bonhomme de pain d'épice ». Nous attendons des élèves qu'ils racontent leur passage de la même manière que dans l'album en utilisant les temps du récit au passé ainsi que la double négation. Durant cette séance, l'enseignante ne corrige pas ces deux critères lors de l'écriture ; elle peut donc être amenée à écrire des phrases avec des verbes au présent et des phrases négatives sans le « ne » de négation. Cette activité a vraiment pour but de voir si les élèves ont assimilé les codes de l'écrit présents dans l'album.

7.2.1. L'utilisation des temps du récit au passé

Si l'on s'intéresse d'abord aux verbes conjugués à l'imparfait et au passé simple, nous observons que, sur l'ensemble des élèves, 88% des verbes conjugués utilisés par les élèves sont au passé simple ou à l'imparfait. En effet, ils ont repéré que l'histoire est racontée au passé puisqu'ils réutilisent ce temps. Par exemple, nous voyons que R1 dit « le lapin courait très vite après le pain d'épice et il était multicolore » (cf. transcription 5, annexe 4, p.15) ou encore que V6 dit « il rencontra des petits enfants qui marchaient sur la route » (cf. transcription 5, annexe 4, p.15). J'ai recensé tous ces verbes dans le tableau 9. Dans cette séance, je n'ai pas non plus pris en compte les verbes « dit » et « s'enfuit » ainsi que les verbes des dialogues.

Tableau 9 : utilisation des temps du récit au passé lors de la séance 4

Elèves	Verbes conjugués au passé simple ou à l'imparfait	Verbes conjugués au total	Pourcentages de réalisation
R1	9	9	100%
M2	7	9	78%
N3	13	14	93%
M4	1	3	33%
B5	2	2	100%
V6	21	21	100%
G7	2	2	100%
C8	2	5	40%
Total	57	65	88%

Parmi les 8 élèves de l'échantillon, 4 élèves (R1, B5, V6 et G7) conjuguent tous leurs verbes au passé simple ou à l'imparfait. M2 conjuguent 7 verbes au passé sur 9 et N3 13 sur 14. M4 et C8 conjuguent respectivement 1 verbe sur 3 et 2 verbes sur 5 aux temps du passé. Rappelons que C8 était absent lors de la deuxième séance de narration collaborative. Quant à M4, il ne s'est pas beaucoup exprimé, ce qui correspond au classement effectué par l'enseignante puisque M4 est considéré comme un petit parleur (cf. transcription 5, annexe 4, p.14).

Nous observons dans le tableau 1 une assez grande disparité entre les élèves ; en effet, le nombre maximal de verbes conjugués chez un élève s'élève à 21 tandis que, chez un autre élève, il est de 2. Le nombre de verbes produits par les élèves nous permet de constater la longueur de la dictée (plus ou moins de mots produits). Cela varie considérablement selon les élèves. Notons que les différences de longueur des textes proposés par les enfants ne correspondent pas forcément au classement des petits, moyens ou grands parleurs réalisé par l'enseignante. Par exemple, G7 et B5 sont considérés comme des grands parleurs alors qu'ils n'ont utilisé que 2 verbes conjugués chacun (cf. transcription 5, annexe 4, p.15). Nous pouvons faire l'hypothèse que le fait d'être « en face à face » avec un adulte peu connu diminuerait le temps de parole de certains élèves, qui prendraient plus facilement la parole dans un petit groupe et avec leur enseignante habituelle. A l'inverse, V6, considéré comme moyen parleur par l'enseignante, a produit 21 verbes au total (transcription ci-dessous), tous conjugués à l'imparfait ou au passé simple. Cet enfant, au contraire des deux précédents, est peut-être plus à l'aise dans des interactions duelles.

« Le petit pain d'épice s'enfuit par la porte. La petite vieille courait après le petit pain d'épice et disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! ». Le petit vieux dit « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » et il courait après le petit pain d'épice. Le chat disait

« arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » et il courait après le petit pain d'épice. Le serpent disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » et il suivait le petit pain d'épice. La vieille jument broutait de l'herbe et elle disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » au petit pain d'épice. Il rencontra des petits enfants qui marchaient sur la route. Le petit garçon disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » et la petite fille disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! ». Ils couraient après le petit pain d'épice. Il rencontra une vache qui broutait de l'herbe au soleil. Elle disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! ». Elle courait après le petit pain d'épice. Tout le monde était épuisé. Après il rencontra un renard et le renard dit « monte sur ma queue, monte sur mon dos, monte sur ma tête et après monte sur mon nez ». Il avala le petit pain d'épice. » (Dictée à l'adulte de V6, Annexe 4, transcription 5, p.15).

Nous pensons que cet élève est plus à l'aise « en face à face » avec l'enseignante et plus discret en compagnie d'autres élèves, notamment du fait que les groupes soient hétérogènes.

7.2.2. L'utilisation de la double négation

Si l'on s'intéresse à l'utilisation de la double négation, nous constatons qu'elle est utilisée dans 7 contextes sur 8 par 3 élèves sur 8. Cela varie fortement selon les élèves. Deux élèves (R1 et N3) effectuent la double négation dans l'ensemble de leurs contextes, c'est-à-dire 2 sur 2 pour R1 et 4 sur 4 pour N3 et une élève (G7) emploie 1 fois la double négation sur 2 contextes (cf. transcription 5, annexe 4, p.15). Nous remarquons qu'elles reprennent une des structures principales du texte contenant cette variable : « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! ». Ayant retenu cette structure, elles la réutilisent et s'imprègnent de la double négation. La reprise de cette structure pourrait donc bien faciliter l'utilisation de la double négation. Concernant les 5 autres élèves présents, ils n'ont produit aucune phrase négative lors de la dictée à l'adulte donc nous n'avons pas de données à analyser (cf. transcription 5, annexe 4, pp.14-15).

Pour conclure cette première analyse concernant la dictée à l'adulte, certains élèves se sont imprégnés des deux codes de l'écrit que sont les temps du récit au passé ainsi que la double négation. En effet, N3 et R1 ont réutilisé ces deux éléments dans la dictée à l'adulte. Pour Ga01, les temps du récit sont davantage maîtrisés que l'emploi de la double négation puisqu'elle l'utilise seulement dans 1 contexte sur 2. Chez les autres élèves, nous ne pouvons pas conclure sur la double négation mais, concernant les temps du récit au passé, cette notion est en cours d'acquisition pour 6 élèves sur 8 et acquise chez 2 élèves (B5 et V6) qui ont conjugué

l'ensemble de leurs verbes au passé simple ou à l'imparfait. Pour conclure sur cette hypothèse, il semblerait que la dictée à l'adulte favoriserait le recours à certains codes de l'écrit, notamment les temps du récit au passé.

7.3. Les images séquentielles et les marottes comme moyens de restitution d'une histoire

Dans cette dernière partie, l'hypothèse à vérifier est la suivante : « le recours aux images séquentielles ou aux marottes facilite la restitution de l'histoire ». Cette dernière guide nos séances 3 et 6. Pour ce faire, nous étudions, de manière qualitative, la réutilisation des structures et du lexique du texte initial par les élèves. Nous avons établi précédemment, dans la partie « dispositif » (p. 15), une liste des structures cibles et du lexique attendu.

7.3.1. Les reprises des structures et du lexique du texte initial avec les marottes

Lors de cette séance 3, après la séance de découverte du livre et celle de narration collaborative, les élèves doivent remettre dans l'ordre tous les personnages de l'histoire en les collant au fur et à mesure sur un poster (cf. annexe 5, p.29). La consigne est la suivante : « Dans l'histoire, plusieurs personnages couraient après le petit bonhomme de pain d'épice. On va essayer de les retrouver et de les remettre dans l'ordre. Pour pouvoir coller le personnage à la suite du petit bonhomme de pain d'épice, il faudra faire une phrase complète pour expliquer ce que faisait le personnage dans l'histoire ». Pour s'assurer de la compréhension de cette dernière, nous avons fait un exemple tous ensemble. Cette séance se fait en atelier, par groupe de 4-5 élèves qui sont interrogés chacun à leur tour et qui ont donc tous la possibilité de parler à propos d'un personnage.

Si l'on s'intéresse tout d'abord à la réutilisation des structures du texte initial, nous n'en avons observé qu'une seule, reprise par 3 élèves dans le groupe vert (B5, V6 et C8) : « arrête-toi ! Arrête-toi ! ». Lors de la lecture, cette phrase est la plus marquante car elle est courte et avec une ponctuation forte, induisant une intonation marquée. Dans le groupe violet, il n'y a que N3 et R1 qui ont utilisé des structures : « arrête-toi ! Arrête-toi ! », et « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille, le petit vieux et le chat gris ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ! » et ses variantes (cf. transcription 4, annexe 4, pp.13-14). Ces structures sont reprises plus ou moins à l'identique par les élèves, par exemple chez N3 (cf. transcription 4, annexe 4, pp.13-14) : « cours, cours tant que tu voudras, et la vieille et le vieux ils m'ont pas attrapé, tu m'attraperas pas aussi ! ». Dans ce groupe, R1 utilise une fois

la deuxième structure et N3 trois fois. C'est également N3 qui utilise la première structure. Nous remarquons que la structure initiale du conte, « il était une fois », n'a pas été utilisée.

Concernant les aspects lexicaux, dans les deux groupes, nous observons l'utilisation des verbes « brouter », « sauter » et « avaler », même s'ils ne sont pas toujours conjugués à la même forme que dans le texte initial. Pour le groupe vert, B5, C8 et V6 utilisent ces verbes et pour le groupe violet, ce sont N3 et M4 qui les utilisent. Dans le groupe vert, nous constatons la reprise du mot « arrosoir » par G7 et dans le groupe violet, la reprise des mots « buisson » et « rivière » par M4. Nous constatons donc que ce ne sont pas les mêmes mots qui sont réutilisés par les élèves et qu'ils n'ont pas encore retenu tous les détails. Dans cette séance, les élèves produisent des phrases brèves et racontent l'histoire de manière assez succincte. Cette modalité de travail n'a donc pas permis aux élèves de raconter l'histoire à la manière de l'album et d'utiliser les codes de l'écrit. Elle ne permet donc pas de développer les compétences narratives attendues.

7.3.2. Les reprises des structures et du lexique du texte initial avec les images séquentielles

Durant la séance 6, les élèves ont réalisé un rappel de récit par binôme. Les élèves doivent sélectionner et organiser les éléments du récit afin de raconter l'histoire. Un élève manipule les images et va devoir les mettre dans l'ordre pendant que l'autre élève raconte l'histoire au fur et à mesure. La contrainte imposée lors de cette tâche pour l'élève qui raconte l'histoire est de commencer par « il était une fois ».

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la reprise des structures du texte. La structure cible « il était une fois » a bien été reprise à chaque début d'histoire ; les élèves ont bien retenu cette contrainte sauf G7 (cf. transcription 7, annexe 4, p.17) à qui l'enseignante le rappelle. L'emploi de cette formule dans l'énoncé n'est pas toujours syntaxiquement conforme (absence du pronom relatif). En effet, V6 (cf. transcription 6, annexe 4, p.16) propose « il était une fois un petit vieux regardait [...] ». Quant à C8, B5, M2 et N3, ils utilisent cette structure dans une phrase simple, par exemple « il était une fois une petite vieille et un petit vieux ». De plus, R1, M4 et G7 l'utilisent correctement dans des phrases complexes ; par exemple, chez R1 (cf. transcription 12, annexe 4, p.23), « il était une fois une petite vieille et un petit vieux qui habitaient [...] ». Concernant les deux autres structures cibles, elles ont été reprises par tous les élèves. Mais, certains n'ont pas utilisé la structure « Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus ! » dans sa totalité. Nous remarquons que les reprises ne se font pas toujours à l'identique. En

effet, nous pouvons constater la disparition du « ne » de négation à l'oral ; par exemple, chez V6, « cours, cours tant que tu voudras, tu m'attraperas pas ». Dans le tableau 10 ci-dessous, nous remarquons que tous les élèves utilisent des structures du texte initial mais ne produisent pas la double négation dans tous les cas.

Tableau 10 : utilisation de la double négation selon le nombre de contextes présents dans les structures du texte initial

Elèves	Utilisation de la double négation	Contexte de double négation
R1	12	13
M2	6	8
N3	5	11
M4	0	5
B5	6	15
V6	1	13
G7	9	13
C8	1	4
Total	39	78

Concernant les reprises du lexique cible, les élèves du groupe violet utilisent les mots ou groupes de mots suivants : « pâte », « tambouriner », « four », « sauter », « arrosoir », « brouter », « à bout de souffle », « buisson », « avaler », « cultiver », « ruminer », « chaise à bascule », « rivière », « buisson », « queue », « dos » et « nez ». Dans le groupe vert, nous pouvons relever les mots et groupes de mots suivants : « pâte », « four », « sauter », « brouter », « avaler », « cultiver », « surgir », « jardiner », « grimper », « tambouriner », « chaise à bascule », « arrosoir », « pont », « passerelle », « rivière », « bouche », « yeux », « four », « ruminer », « soudain », « buisson », « queue », « dos », « tête » et « nez ».

Tableau 11 : reprise des mots du lexique initial par les élèves

Elèves	Nombre de mots repris du lexique du texte initial	Groupe des élèves
R1	17	Violet
M2	11	Violet
N3	18	Violet
M4	10	Violet
B5	22	Vert
V6	19	Vert
G7	18	Vert
C8	12	Vert
Total	115	

Nous constatons que les 3 élèves qui produisent le nom « pont » produisent également le nom « passerelle » ; cela est dû au fait que ces deux mots soient dans la même phrase avec une structure particulière : « il n'y a ni pont ni passerelle » (cf. annexe 2, p.5). C8 a tenté de reprendre le groupe nominal « chaise à bascule » mais a dit « fauteuil à bascule ». Nous remarquons que plusieurs verbes, groupes nominaux et adverbes ont été repris. Ces reprises sont certainement facilitées par l'accès aux images par les élèves ainsi qu'à la progression dans la séquence.

7.3.3. Comparaison entre l'utilisation des marottes et celle des images séquentielles

Afin de répondre au mieux à notre hypothèse, nous pouvons comparer les deux séances : l'utilisation des marottes et l'utilisation des images séquentielles lors du rappel de récit. Nous remarquons que l'utilisation de la formule « il était une fois » n'est utilisée qu'à la séance 6 puisque cela est demandé explicitement. Nous voyons également que les deux autres structures cibles sont utilisées par tous les élèves en séance 6, avec ou sans le « ne » de négation et parfois de manière incomplète, tandis qu'en séance 3, le premier groupe (B5, V6, G7 et C8) n'a utilisé que la structure « arrête-toi ! Arrête-toi ! ». A propos du lexique cible, nous notons une augmentation de son réemploi chez les élèves en séance 6. Les verbes, groupes nominaux et adverbes sont plus nombreux en séance 6 qu'en séance 3.

Globalement, nous remarquons une évolution entre les deux séances avec une augmentation du nombre de structures et du lexique repris du texte initial chez l'ensemble des élèves en séance 6. Cela peut s'expliquer par l'avancement dans la séquence ; en effet, entre les deux séances, il y a eu la séance de dictée à l'adulte et la séance de narration collaborative avec étayage de l'enseignant. De plus, les conditions de travail sont peut-être plus favorables en séance 6 pour les petits parleurs : le travail en binôme favorise leur prise de parole. En outre, la présence des images séquentielles pourrait aider les élèves à se remémorer l'histoire afin de la raconter au mieux.

Pour conclure sur cette hypothèse, la séance avec les images séquentielles permet davantage aux élèves d'utiliser les structures et le lexique du texte initial. En comparaison avec la séance 3, les phrases sont plus longues et détaillées. De plus, chaque élève a l'occasion de raconter l'ensemble de l'histoire. Dans cette séance 6, les élèves développent des compétences narratives et sont amenés à utiliser les codes de l'écrit.

8. Discussion et conclusion

8.1. Recontextualisation

Ce mémoire avait pour objectif de répondre à la problématique suivante : comment aider les élèves de maternelle à s'approprier les codes de la langue écrite lors d'ateliers langage en MS à l'aide d'un album en randonnée ? De cette problématique ont découlé trois hypothèses qui ont été vérifiées : la narration collaborative, la dictée à l'adulte ainsi que l'utilisation d'images séquentielles favorisent l'assimilation des codes de l'écrit chez les élèves ; pour l'utilisation des marottes, cette imprégnation est moins flagrante. L'utilisation d'un album de jeunesse en randonnée a permis aux élèves de développer de nouvelles compétences syntaxiques, morphologiques et verbales visant une appropriation des codes de l'écrit tout au long de cette séquence. À la fin de la séquence, les 8 élèves de MS de l'échantillon ont réussi à réinvestir les structures cibles du texte initial. 5 élèves sur 8 produisent la double négation grâce à la reprise de ces structures. Tous les élèves utilisent l'imparfait et le passé simple en grande majorité pour raconter l'histoire. De plus, les marqueurs discursifs utilisés sont en très faible quantité par rapport au nombre de mots produits. En observant la séquence dans sa globalité, nous remarquons que tous les élèves ont progressé au niveau du langage. Le langage oral de ces élèves se rapprochent donc petit à petit des codes du langage écrit ; c'est alors qu'on peut parler du phénomène d'acculturation à l'écrit. Les élèves prennent conscience que le langage oral et le langage écrit ont des codes différents. Ce phénomène permet aux élèves de se préparer à l'écriture et à la lecture, prévues en cycle 2. Pour pouvoir appuyer ces observations, nous aurions également pu analyser les présences de double sujet chez les élèves ; en effet, le double sujet est caractéristique de l'oral mais n'est pas présent à l'écrit.

8.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Lors des recherches effectuées en amont de notre étude, le fait de travailler l'oral et l'écrit en lien était essentiel pour le développement de compétences chez les élèves. Ce travail pouvait donc s'appuyer sur un album de jeunesse choisi par rapport aux objectifs d'apprentissage visés. Comme nous le précisent Canut & Vertalier (2012), il est important de faire parler les élèves sur le récit pour s'intéresser davantage à leurs productions langagières. Ce travail s'est répété tout au long de notre séquence afin que l'élève découvre et s'imprègne du fonctionnement de l'écrit autant sur les plans syntaxique, lexical, morphologique et verbal. Javerzat (1998) exposait les avantages de la dictée à l'adulte pour le développement de ces compétences. Une

organisation en ateliers langage favorisait alors ce travail sur l'album afin que tous les élèves puissent prendre la parole.

8.3. Limites et perspectives

Néanmoins, malgré une augmentation de l'utilisation des codes de l'écrit chez les élèves, il ne faut pas tirer de conclusion trop rapidement. En effet, cette utilisation est présente lorsque les élèves doivent raconter l'histoire étudiée mais nous ne savons pas si elle sera présente dans d'autres circonstances telles que la narration d'un autre album, qui n'est pas forcément écrit au passé, ou encore lors d'une dictée à l'adulte pour la double négation. Nous ne pouvons pas savoir si les élèves sauront utiliser ces compétences dans d'autres contextes. Par la suite, nous pourrions alors réaliser une autre séquence leur permettant de les mobiliser dans différentes situations afin qu'ils les assimilent et qu'ils en développent de nouvelles.

Lors de la réalisation de cette séquence, j'ai rencontré des difficultés dans la mise en place et l'analyse de mes données ; en effet, lors de l'écoute des enregistrements audio, je me suis rendu compte que certains étaient presque inaudibles à cause des bruits extérieurs. En outre, il a été compliqué pour moi de ne pas intervenir dans la production de certains élèves pour reformuler leurs propos ou les corriger lorsqu'ils n'utilisaient pas les temps du passé ou la double négation. La limite de l'étayage est complexe à percevoir afin que cela n'influe pas sur les dires des élèves utiles à l'analyse des données. De plus, pour faciliter davantage la prise de parole de tous, il aurait été préférable de former des groupes de niveaux, c'est-à-dire des groupes homogènes : un groupe avec les petits parleurs, un groupe avec les moyens parleurs et un groupe avec les grands parleurs. En effet, Lentin (1999) nous explique que les petits parleurs ne le sont pas dans toutes les situations. Pour compléter ces propos, Florin (1991) démontre que les petits parleurs ne le sont plus lorsqu'ils sont dans des groupes restreints homogènes car ils ne subissent plus la pression du grand groupe ainsi que la participation élevée des grands parleurs. Malheureusement, nous n'avons pas pu réaliser cette séquence dans ces conditions puisque cela aurait été trop contraignant pour l'enseignante. Si je devais refaire cette séquence, je veillerais à faire écouter aux élèves leurs productions orales afin qu'ils puissent les comparer avec l'album pour repérer ce qui va et ce qui ne va pas. Pour aller plus loin, il pourrait être intéressant d'attribuer à un élève un personnage et faire une représentation théâtrale par exemple, sans accès au livre ou aux images.

8.4. Conclusion

Grâce à la réalisation de cette séquence, j'ai pu me rendre compte de l'importance de travailler sous forme d'ateliers en maternelle. En effet, les niveaux de langage sont très hétérogènes entre les élèves. Il s'avère essentiel de travailler des compétences syntaxiques ciblées pour que chaque élève évolue et progresse à son rythme. Cette manière de fonctionner permet à l'enseignant de mieux voir la progression de chacun pour telle ou telle compétence. De plus, la présence d'albums de jeunesse est nécessaire au bon développement de l'enfant, mais ils ne doivent pas être simplement présents dans le coin bibliothèque ; en effet, certains doivent être lus par l'enseignant pour une lecture offerte ou pour un travail postérieur. Le travail sur un album permet aux élèves d'acquérir de nombreuses compétences, sachant qu'il est un support motivant et intéressant pouvant reprendre des thèmes du quotidien de l'enfant. Les séquences à partir d'albums permettent aux élèves de progresser dans le dispositif « raconter ». En outre, ce travail de recherche m'a permis d'approfondir des connaissances sur le développement du langage chez l'enfant, à la fois oral et écrit. Ces deux modalités du langage doivent être développées en collaboration, notamment grâce à l'exercice de dictée à l'adulte. J'ai également découvert les différentes pratiques d'étayage qui s'offrent à l'enseignant pour s'adapter à chaque élève et le guider au mieux. Pour faciliter la progression des enfants, il est également important de les faire parler lors d'ateliers langage. Ce mémoire m'a apporté des connaissances nécessaires pour l'exercice futur du métier de professeur des écoles, autant didactiques que pédagogiques.

9. Bibliographie

Bidaud, E. & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61 (3), 19-24.

Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris, PUF.

Buson, L. (2022). Pratiques stylistiques en contexte scolaire : usages contrastés du 'ne' de négation chez les adultes et les enfants d'une école maternelle française. SHS Web of Conferences, 138. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806018>

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

Canut, & Gauthier, F. (2009). De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. *Dyptique*, 17, 45-72.

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

Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : Un rocher de Sisyphe ? *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, 199-219.

Cheng, W. (2012). *Exploring corpus linguistics : language in action*. Abingdon : Routledge.

Daunay, B. (1997). La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? *Recherches*, 27.

Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? *Recherches*, 54 (1), 7-15.

Ducoulombier-Tourret, S. (2011). La dictée à l'adulte : Des situations variées sollicitant de nombreuses capacités langagières en maternelle. *Recherches*, 54, 55-78.

Fabre-Giacometti, C. (2002). Chapitre 4. L'organisation de classe en ateliers tournants : les groupes d'acceptabilité réciproque comme fondement de la coopération entre enfants. Dans : T.

Nault & J. Fijalkow (dir.), *La gestion de la classe* (pp. 85-101). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fijal.2002.01.0085>"

Florin, A. (1991). *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF.

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses.

Froment, M. (2010). *Un atelier de langage particulièrement favorable au développement des conduites langagières*.

Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, speech, and hearing services in schools*, 33, 268-282.

Goigoux, R. (2003). *Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.

Hassan, R. (2006). Entrée dans l'écrit et relations oral/écrit en maternelle. Questions pour/à la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 39 (2), 28-32.

Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères*, 17(1), 127-137.

Lentin, L. (1999). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF éditeur.

Manesse, D. & Grellet, I. (1991). L'oral contre l'écrit. *Repères*, 3(1), 17-24.

Martinot, C. (1994). *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications* (Thèse de doctorat, Université Paris VIII).

Martinot, C. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Cognition, représentation, langage, HS-18*, 1-23.

Ministère de l'Education Nationale (2016). *Partie II - Lien oral-écrit - Texte de cadrage*. Eduscol. Consulté le 17 mars 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/13354/download>

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Partie IV – La littérature de jeunesse – Texte de cadrage*. Eduscol. Consulté le 17 mars 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/13387/download#:~:text=Les%20relectures%20des%20m%C3%AAs%20livres,en%20moyenne%20et%20grande%20sections.>

Ministère de l'Éducation Nationale (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.

Parent, & Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio*, 8(1), 37–55.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

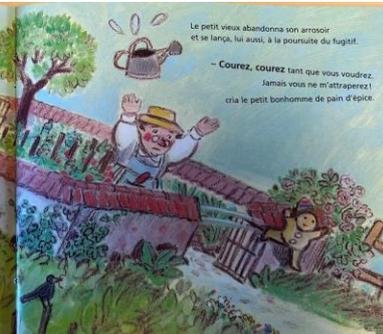
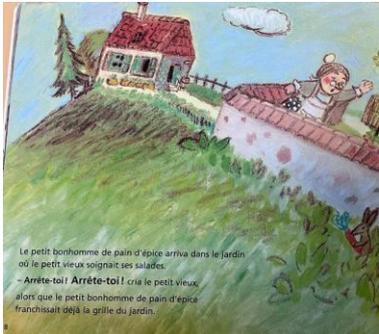
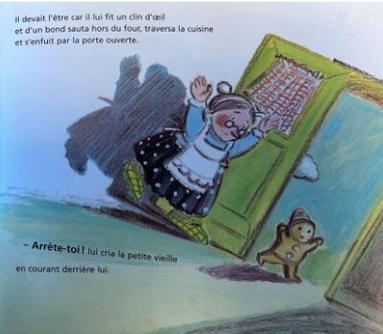
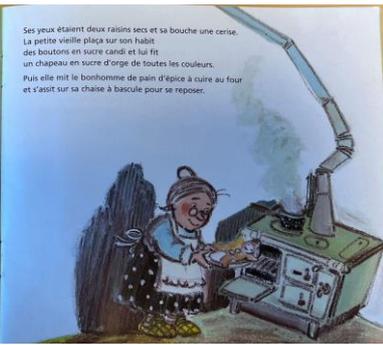
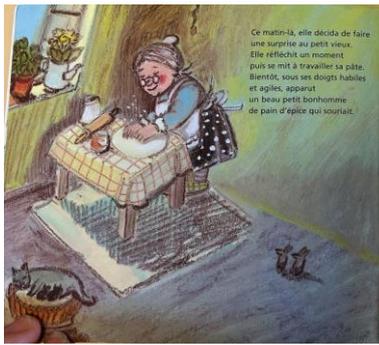
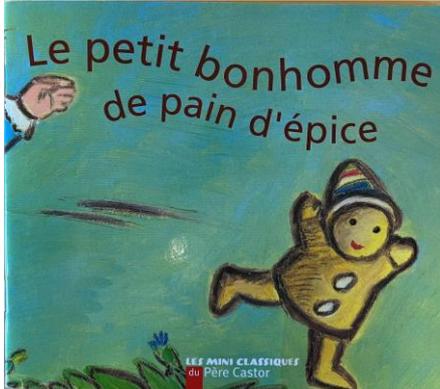
Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S., & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères*, 52, 77-96.

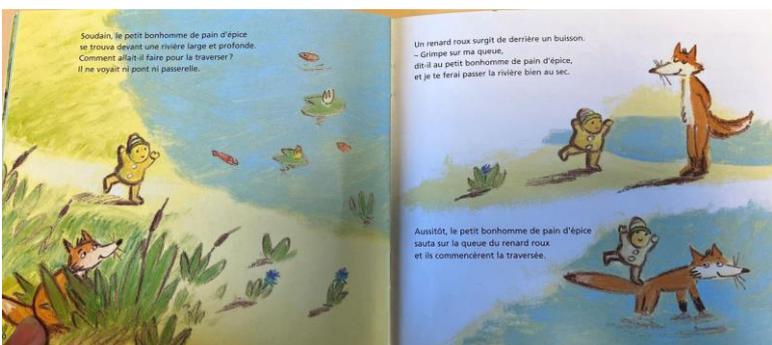
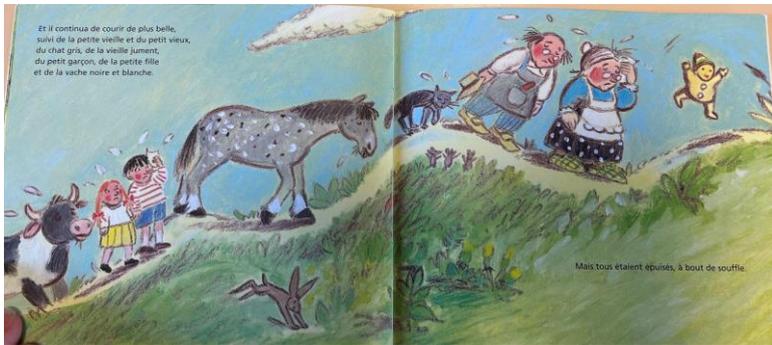
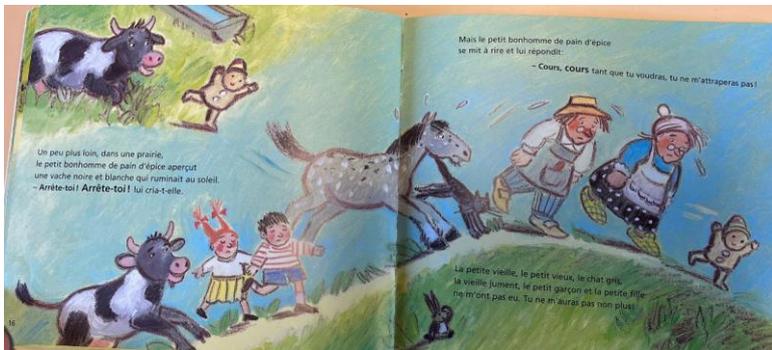
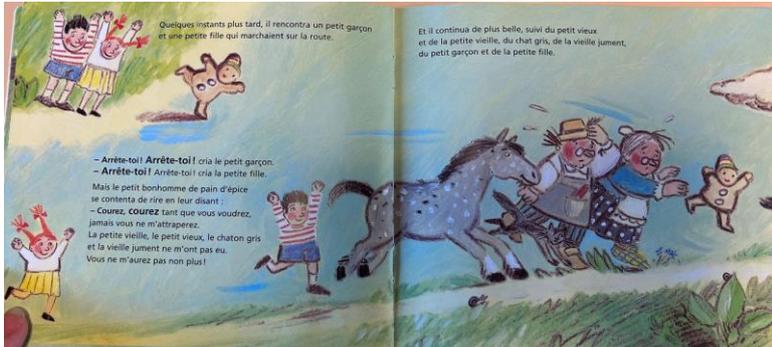
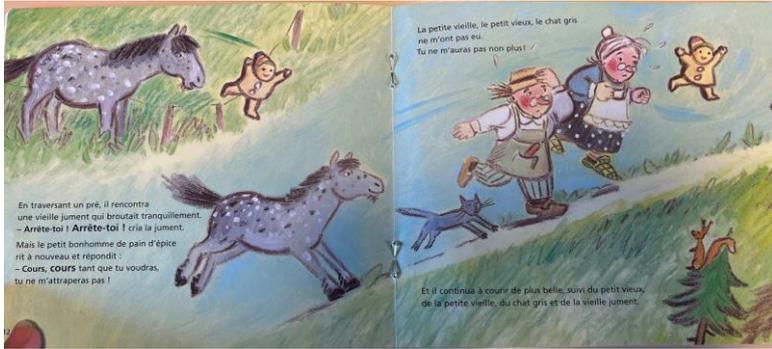
Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans les contextes des centres de la petite enfance*. Toronto : Centre Hanen.

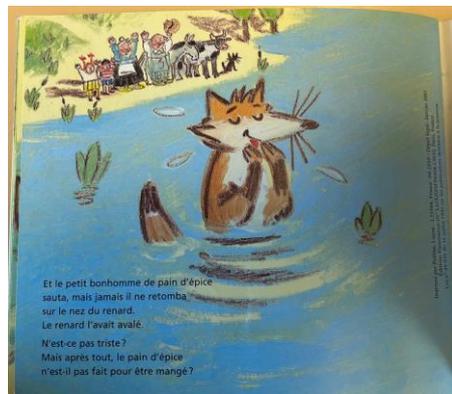
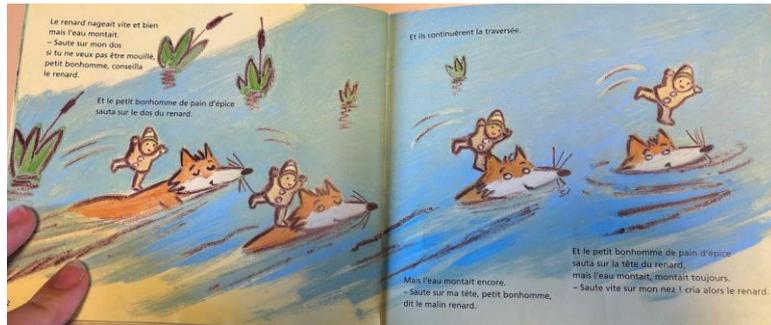
Annexes

1. Annexe 1 : album “Le petit bonhomme de pain d’épice” (Anne Fronsacq)	1
2. Annexe 2 : tapuscrit de l’album	3
3. Annexe 3 : tableau de la séquence d’apprentissage	5
4. Annexe 4 : transcriptions des séances	7
5. Annexe 5 : support séance 3 (poster avec marottes)	29

1. Annexe 1 : album “Le petit bonhomme de pain d’épice” (Anne Fronsacq)







2. Annexe 2 : tapuscrit de l'album

Il était une fois un petit vieux et une petite vieille qui habitaient une jolie maison tout en haut d'une colline. Le petit vieux aimait jardiner dans son jardin. Il cultivait toutes sortes de légumes et passait de longues heures à les regarder pousser. La petite vieille, elle, aimait travailler bien au chaud dans sa cuisine. Chaque jour, elle confectionnait pour son époux de délicieux gâteaux. Ce matin-là, elle décida de faire une surprise au petit vieux. Elle réfléchit un moment puis se mit à travailler sa pâte. Bientôt, sous ses doigts habiles et agiles, apparut un beau petit bonhomme de pain d'épice qui souriait. Ses yeux étaient deux raisins secs et sa bouche une cerise. La petite vieille plaça sur son habit des boutons en sucre candi et lui fit un chapeau en sucre d'orge de toutes les couleurs. Puis elle mit le bonhomme de pain d'épice à cuire au four et s'assit sur sa chaise à bascule pour se reposer.

La petite vieille somnolait quand elle entendit tambouriner à la porte du four. Elle se leva et ouvrit le four pour voir si le petit bonhomme de pain d'épice était cuit. Il devait l'être car il lui fit un clin d'œil et d'un bond sauta hors du four, traversa la cuisine et s'enfuit par la porte ouverte.

- Arrête-toi ! lui cria la petite vieille en courant derrière lui.

Le petit bonhomme de pain d'épice arriva dans le jardin où le petit vieux soignait ses salades.

- Arrête-toi ! Arrête-toi ! cria le petit vieux, alors que le petit bonhomme de pain d'épice franchissait déjà la grille du jardin. Le petit vieux abandonna son arrosoir et se lança, lui aussi, à la poursuite du fugitif.

- Courez, courez tant que vous voudrez. Jamais vous ne m'attraperez ! cria le petit bonhomme de pain d'épice.

Au détour du sentier, il passa devant un chat gris perché sur une barrière.

- Arrête-toi ! Arrête-toi ! Arrête-toi ! cria le chat.

Mais le petit bonhomme de pain d'épice se mit à rire et lui répondit :

- Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus !

Et il continua de courir de plus belle, suivi de la petite vieille, du petit vieux et du chat gris.

En traversant un pré, il rencontra une vieille jument qui broutait tranquillement.

- Arrête-toi ! Arrête-toi ! cria la jument. Mais le petit bonhomme de pain d'épice rit à nouveau et répondit :

- Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille, le petit vieux, le chat gris ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus ! Et il continua à courir de plus belle, suivi du petit vieux, de la petite vieille, du chat gris et de la vieille jument.

Quelques instants plus tard, il rencontra un petit garçon et une petite fille qui marchaient sur la route.

- Arrête-toi ! Arrête-toi ! cria le petit garçon

- Arrête-toi ! Arrête-toi ! cria la petite fille

Mais le petit bonhomme de pain d'épice se contenta de rire en leur disant :

- Courez, courez tant que vous voudrez, jamais vous ne m'attraperez. La petite vieille, le petit vieux, le chaton gris et la vieille jument ne m'ont pas eu. Vous ne m'aurez pas non plus !

Et il continua de plus belle, suivi du petit vieux et de la petite vieille, du chat gris, de la vieille jument, du petit garçon et de la petite fille.

Un peu plus loin, dans une prairie, le petit bonhomme de pain d'épice aperçut une vache noiree et blanche qui ruminait au soleil.

- Arrête-toi ! Arrête-toi ! lui cria-t-elle.

Mais le petit bonhomme de pain d'épice se mit à rire et lui répondit :

- Cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! La petite vieille, le petit vieux, le chat gris, la vieille jument, le petit garçon et la petite fille ne m'ont pas eu. Tu ne m'auras pas non plus !

Et il continua de courir de plus belle, suivi de la petite vieille, du petit vieux, du chat gris, de la vieille jument, du petit garçon, de la petite fille et de la vache noire et blanche. Mais tous étaient épuisés, à bout de souffle.

Soudain, le petit bonhomme de pain d'épice se trouva devant une rivière large et profonde. Comment allait-il faire pour la traverser ? Il ne voyait ni pont ni passerelle. Un renard roux surgit de derrière un buisson.

- Grimpe sur ma queue, dit-il au petit bonhomme de pain d'épice, et je te ferai passer la rivière bien au sec. Aussitôt, le petit bonhomme de pain d'épice sauta sur la queue du renard roux et ils commencèrent la traversée.

Le renard nageait vite et bien mais l'eau montait.

- Saute sur mon dos si tu ne veux pas être mouillé, petit bonhomme, conseilla le renard. Et le petit bonhomme de pain d'épice sauta sur le dos du renard. Et ils continuèrent la traversée. Mais l'eau montait encore.

- Saute sur ma tête, petit bonhomme, dit le malin renard.

Et le petit bonhomme de pain d'épice sauta sur la tête du renard, mais l'eau montait, montait toujours.

- Saute vite sur mon nez ! cria alors le renard.

Et le petit bonhomme de pain d'épice saute, mais jamais il ne retomba sur le nez du renard. Le renard l'avait avalé. N'est-ce pas triste ? Mais après tout, le pain d'épice n'était-il pas fait pour être mangé ?

3. Annexe 3 : tableau de la séquence d'apprentissage

<p>Séance 1 (21/03/2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre un texte lu par l'enseignante 	<p><u>Phase 1</u> : présentation et lecture de l'album en classe entière</p> <p><u>Phase 2</u> : lecture du livre en atelier langage</p> <p><u>Phase 3</u> : questions de compréhension et travail autour du vocabulaire</p>	<p><u>Modalités</u> : groupe classe puis groupe de 4-5 élèves</p> <p><u>Organisation de l'espace</u> : coin regroupement puis assis autour d'une table</p> <p><u>Matériel</u> : album + questions de compréhension et de lexique préparées au préalable par les expérimentateurs</p> <p>→ enregistrés et filmés (15-20 minutes)</p>
--	--	---

<p>Séance 2 (22/03/2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raconter un moment dans l'histoire de la même manière que l'histoire est racontée dans l'album • Redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte <p>→ Evaluation diagnostique</p>	<p><u>Phase 1</u> : lecture du livre en atelier langage</p> <p><u>Phase 2</u> : Narration collaborative : "qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là de l'histoire ?"</p>	<p><u>Modalités</u> : groupe de 4-5 élèves</p> <p><u>Organisation de l'espace</u> : assis autour d'une table (point de vue pratique : accès visuel à l'album + déplacement de l'enregistreur)</p> <p><u>Matériel</u> : album</p> <p>→ enregistrés et filmés (9-10 minutes)</p>
<p>Séance 3 (28/03/2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis • Raconter un moment dans l'histoire 	<p><u>Phase 1</u> : remettre les personnages dans l'ordre en racontant l'histoire</p>	<p><u>Modalités</u> : groupe de 4-5 élèves</p> <p><u>Organisation de l'espace</u> : assis autour d'une table puis coin regroupement (accès au tableau)</p> <p><u>Matériel</u> : marottes + fond de paysage</p> <p>→ enregistrés et filmés (5-10 minutes)</p>
<p>Séance 4 (29/03/2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer verbalement à la production d'un écrit • Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle 	<p><u>Phase 1</u> : les élèves inventent un nouveau personnage dans l'histoire et le dessinent</p> <p><u>Phase 2</u> : dictée à l'adulte : insertion d'un nouveau personnage dans l'histoire</p>	<p><u>Modalités</u> : en groupe puis seul face à l'expérimentateur</p> <p><u>Organisation de l'espace</u> : assis autour d'une table</p> <p><u>Matériel phase 1</u> : feuille vierge A5 + feutres</p> <p><u>Matériel phase 2</u> : album</p> <p>→ enregistrés et filmés (5-10 minutes)</p>
<p>Séance 5 (04/04/2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raconter un moment dans l'histoire de la même manière que l'histoire est racontée dans l'album 	<p><u>Phase 1</u> : Narration collaborative avec étayage - chaque élève raconte une double page</p>	<p><u>Modalités</u> : groupe de 4-5 élèves</p> <p><u>Organisation de l'espace</u> : assis autour d'une table</p> <p><u>Matériel</u> : album</p> <p>→ enregistrés et filmés (5-10 minutes)</p>
<p>Séance 6 (05/04/2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis 	<p><u>Phase 1</u> : rappel de récit (en binôme) : un élève manipulait les images et</p>	<p><u>Modalités</u> : en binôme (un petit parleur avec un grand parleur)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Raconter un moment dans l'histoire • Communiquer avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre 	l'autre racontait au fur et à mesure l'histoire.	<u>Organisation de l'espace</u> : face à face ou dos à dos autour d'une table <u>Matériel</u> : images séquentielles + marottes → enregistrés et filmés (5-10 minutes)
Séance 7 (11/04/2022) <ul style="list-style-type: none"> • Raconter un moment dans l'histoire de la même manière que l'histoire est racontée dans l'album → évaluation sommative	<u>Phase 1</u> : narration collaborative sans intervention de l'enseignant - chaque élève raconte une double page	<u>Modalités</u> : groupe de 4-5 élèves <u>Organisation de l'espace</u> : assis autour d'une table (point de vue pratique : accès visuel à l'album + déplacement de l'enregistreur) <u>Matériel</u> : album → enregistrés et filmés (9-10 minutes)

4. Annexe 4 : transcriptions des séances

Transcription 1 : séance 2 – groupe violet

PE : Alors les enfants avez-vous besoin qu'on vous relise l'histoire avant d'attaquer le travail d'aujourd'hui ?

Giu : non

PE : c'est bon ?

Giu : ouais

PE : Ok, alors je vais vous montrer une image du livre et vous allez devoir m'expliquer ce qu'il se passait à ce moment dans l'histoire. Chacun à votre tour. Est-ce que vous avez compris les consignes ?

Giu : oui

PE : *Giu* on commence par toi. Alors qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

Giu : euh... la dame mettait le gâteau dans le four

PE : d'accord et qu'est-ce qu'il se passait d'autre là-dedans ?

Giu : après la dame s'est assise sur son fauteuil

PE : Ok. Est-ce que quelqu'un a d'autres choses à compléter ? Oui R1, qu'est-ce que tu peux rajouter sur cette image ?

R1 : hum...

PE : qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là ?

R1 : elle entendut tambouriner à la porte du four

PE : d'accord, alors je pense que c'est la suite, là elle mettait le pain d'épice dans le four. Je pense que c'est la page d'après, on verra. Ok, quelqu'un d'autre a quelque chose à rajouter ?

M4 : il avait hum... après le petit pain d'épice... la vieille le regarde si le pain d'épice il était cuit et après il a ... et après il Et après il avait la vieille qui.... Qui a entendu tambouriner à la porte du four.

PE : Ok. Alors on va changer de page et de personne. Alors N3, qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

N3 : le petit pain d'épice il... il a vu un chat gris marcher sur une barrière

PE : d'accord et qu'est-ce qu'il se passait d'autre ?

N3 : le chat dit : « arrête-toi arrête-toi »

PE : oui très bien mais ensuite ? Tu as d'autres choses à dire dont tu te souviens ?

N3 : non

PE : est-ce que quelqu'un veut prendre la parole en nous parlant de cette image ? Qu'est-ce qu'il se passait d'autre sur cette image ? Qui c'est qui peut nous dire ? Oui N3 dis-nous

N3 : euh....

PE : Tu sais ? Tu as d'autres idées ?

N3 : non

PE : ok, alors on va passer à une autre page de l'histoire. Alors M2, qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

M2 : (temps de pause)

PE : tu te souviens de quoi ? Qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là dans l'histoire, sur cette page ? Qu'est-ce que faisait le pain d'épice là ?

M2 : (temps de pause)

PE : raconte-nous avec tes propres mots comme tu le sens. Je suis sûre que tu te rappelles en plus. Qu'est-ce que faisait le bonhomme de pain d'épice là-dedans ? Et qui c'est qu'il y avait à ce moment-là dans l'histoire comme personnage et qu'est-ce qu'il faisait ? Tu vois quoi sur l'image ?

M2 : la jument...

PE : et qu'est-ce qu'elle faisait la jument ?

M2 : elle poursuivait....

PE : elle poursuivait qui ?

M2 : le bonhomme en pain d'épice

PE : d'accord et tu sais pourquoi elle le poursuivait le bonhomme de pain d'épice ? Qu'est-ce qu'il faisait ?

Giu : il courait

PE : *Giu* laisse parler M2 s'il te plait. Dis-moi M2 qu'est-ce qu'il faisait le bonhomme de pain d'épice ? Pourquoi la jument la poursuivait ?

M2 : Je ne sais pas....

PE : d'accord, on va passer à une autre page. M4 qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là sur ces pages ?

M4 : je ne sais pas...

PE : qui sait qui il y avait comme personnage dans cette page ?

M4 : il y avait le petit pain d'épice qui s'était arrêté devant... devant la vache et la vache lui dit : « arrête-toi arrête-toi »

PE : d'accord et alors qu'est-ce qui se passait d'autre ? Tu te rappelles un peu ? Qu'est-ce que le petit bonhomme de pain d'épice lui a répondu à la vache quand elle lui disait cela ? Tu te rappelles ?

M4 : (soupire)

PE : tu ne te rappelles plus ?

M4 : (temps de pause)

PE : est-ce que quelqu'un peut l'aider ? N3dis nous

N3 : il était arrêté quand tout le monde étaient épuisés

PE : d'accord, R1... on termine par toi. Alors qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

R1 : euh... euh ... le petit pain d'épice il avait entendu des bruits dans les buissons

PE : d'accord

R1 : et c'était un renard

PE : d'accord et qu'est-ce que le renard disait au petit bonhomme de pain d'épice ?

R1 : il disait... je ... euh.... Je vais t'aider à traverser cette rivière

PE : d'accord, et comment il pouvait traverser cette rivière le petit bonhomme de pain d'épice ?

M4 : hum.... Il sautait sur la queue du renard

PE : Ok, est-ce que quelqu'un veut rajouter un élément ?

Giu : euh ouais moi... hum au moment où il a sauté sur ... sur euh ... sur son dos après il a sauté sur sa tête, après sur son nez et après euh.... Il a mangé le petit pain d'épice.

PE : d'accord, est ce que quelqu'un se souvient de ce que dit le petit bonhomme de pain d'épice quand les autres personnages lui couraient après ? Est-ce que quelqu'un se rappelle ?

N3 : moi

PE : oui tu te rappelles, dis-nous

N3 : il rigolait et il disait : courez comme vous voulez la vieille et le vieux ne m'ont pas attrapé, vous ne m'attraperez pas aussi.

PE : d'accord très bien N3. Est-ce que quelqu'un se rappelle d'autres choses ? Non ?

Giu : non

Transcription 2 : séance 2 – groupe vert

PE : Alors les enfants avez-vous besoin qu'on vous relise l'histoire avant d'attaquer le travail d'aujourd'hui ?

V6 : non c'est bon

P : Ok, alors je vais vous montrer une image du livre et vous allez devoir m'expliquer ce qu'il se passait à ce moment dans l'histoire. Chacun à votre tour. Est-ce que vous avez compris les consignes ?

B5 : oui

PE : Tu veux commencer ?

B5 : oui

PE : alors dis-moi, qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

B5 : le ... le bonhomme en pain d'épice ... il... il apparaissait dans... dans le plateau

PE : et qu'est-ce qu'il se passait d'autre ? Qu'est-ce que la petite vieille faisait par exemple ?

B5 : elle... elle sortait du four pour euh... le bonhomme en pain d'épice

PE : est-ce que tu as quelque chose d'autre à nous expliquer ?

B5 : non

PE : ok, alors est ce qu'un autre enfant peut me compléter ce que dit B5... ? *Em* est ce que tu as quelque chose à nous dire sur cette image ?

Em : (temps de pause) hum ... Elle prépare la pâte

PE : d'accord merci *Em* ... Alors on va passer à une autre page du livre. V6... ?

V6 : oui

PE : alors sur cette page, qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

V6 : il sautait du four

PE : alors non là il ne sautait pas du four. Qu'est-ce qu'il se passait ?

V6 : il... il courait

PE : d'accord, qu'est-ce que tu peux nous dire d'autre ? Qu'est-ce qu'elle faisait la petite vieille et le petit vieux ?

V6 : ils couraient...

PE : oui et après qui ?

V6 : le bonhomme en pain d'épice

PE : d'accord, et quels autres personnages couraient après le bonhomme de pain d'épice ?

V6 : je sais pas

PE : d'accord, est ce que quelqu'un peut l'aider ?

G7 : le chat

PE : le chat d'accord, qu'est-ce qu'il faisait le chat ?

G7 : il courait après le petit bonhomme de pain d'épice

PE : d'accord. Alors G... qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire à ce moment-là ?

G7 : le petit bonhomme en pain d'épice il rencontre des enfants

PE : d'accord et alors qui c'est qui courait après le bonhomme de pain d'épice ?

G7 : la jument... le petit vieux... et la petite vieille et les enfants

PE : D'accord très bien, et qu'est-ce qu'ils disaient les enfants au bonhomme de pain d'épice ?

G7 : « Arrête-toi ! »

PE : d'accord, est ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose ? Oui V6...

V6 : hum... (temps de pause) je sais plus

PE : ok, alors *Em*... qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là dans l'histoire ?

Em : le renard s'est dit : « viens à mon dos » et après... après le renard s'est dit « viens à ma tête et viens à mon nez » et après vais manger avaler

PE : d'accord, et pourquoi le renard lui disait de venir sur son dos, sur sa tête, sur son nez au petit bonhomme de pain d'épice ? Qu'est-ce qu'il voulait faire le petit bonhomme de pain d'épice ?

G7 : traverser la rivière

PE : Alors G7 laisse parler *Em*

Em : traverser la rivière

PE : d'accord, est ce que quelqu'un se souvient de ce que disait le petit bonhomme de pain d'épice aux personnages qu'ils lui couraient après ? Oui G7 dis-nous !

G7 : il disait « tu m'attraperas pas »

PE : il lui disait autre chose ou pas ?

V6 : Oui

PE : oui il lui disait quoi d'autre V6...

V6 : je sais plus

PE : d'accord

Transcription 3 : séance 3 – groupe vert

PE : vous avez vu ici, il y a une colline avec le ciel. Et c'est qui sur cette colline ?

V6 : Le petit bonhomme de pain d'épice

PE : très bien. Donc le petit bonhomme de pain d'épice il s'enfuit. Il y a des personnages qui lui courent après. Alors dans l'histoire, plusieurs personnages couraient après le petit bonhomme de pain d'épice. On va essayer de les trouver et de les remettre dans l'ordre. Pour pouvoir coller le personnage à la suite du petit bonhomme de pain d'épice, il faudra faire une jolie phrase pour expliquer ce que faisait le personnage. On va faire un exemple ensemble. Qui se souvient du premier personnage qui courait après le petit bonhomme de pain d'épice ?

G7 : la petite vieille.

PE : c'est la petite vieille. Donc je prends la petite vieille et je viens la coller ici. Mais pour la coller, il faut que je dise une petite phrase. Par exemple on peut dire « la petite vieille cuisinait un bonhomme de pain d'épice pour le petit vieux. Pendant qu'elle somnolait, le petit bonhomme de pain d'épice tambourinait à la porte alors la petite vieille ouvrit la porte et le petit bonhomme de pain d'épice s'enfuit. La petite vieille lui courut après ». Et là on colle son personnage et c'est ensuite le deuxième personnage qui vient. Qui veut faire le deuxième personnage et nous dire une jolie phrase ?

G7 : le petit vieux lâcha son arrosoir et il courait euh coura après le petit bonhomme de pain d'épice.

PE : très bien, je te laisse l'accrocher ! Après qui veut nous donner le troisième personnage ?

C8 : euh le chat gris il courait après le pain d'épice.

PE : très bien, je te laisse aller le mettre. Qui se rappelle quel personnage il y avait après ?

B5 : euh c'était la vieille jument, elle ... elle broutait ... elle broutait de l'herbe et elle lui disa « arrête-toi ! arrête-toi » et ensuite elle a couru après le petit bonhomme de pain d'épice.

PE : d'accord, super ! tu vas la coller. Qui c'est qu'il y a après ?

V6 : les deux petits enfants, le petit garçon il disait « arrête-toi ! Arrête-toi » au petit bonhomme de pain d'épice et la deuxième ... la petite fille elle disait « arrête-toi ! Arrête- toi » au petit bonhomme de pain d'épice.

PE : je te laisse aller accrocher le petit garçon. On va demander à *Em* qui vient après le petit garçon.

Em : la petite fille, elle a aussi dit « arrête-toi ! Arrête- toi ! » à le petit bonhomme.

PE : alors la petite fille disait au petit bonhomme de pain d'épice « Arrête-toi ! Arrête- toi ».

Très bien, tu peux aller accrocher la petite fille au tableau. Après qui c'est qu'il y a ?

C8 : alors après la vache elle broutait et ensuite elle disait « Arrête-toi ! Arrête- toi » au petit pain d'épice.

PE : très bien, tu peux l'accrocher ! A la fin, qui est le dernier personnage ? qu'est-ce qu'il faisait et qu'est-ce qu'il disait ?

V6 : le renard disait « monte sur ma queue, euh saute sur mon dos, la tête et le nez » au petit bonhomme de pain d'épice et après il l'avalait ».

PE : vas-y, tu peux le poser !

Transcription 4 : séance 3 – groupe violet

PE : vous avez vu ici, il y a une colline avec le ciel. Et c'est qui sur cette colline ? qui reconnaît ce personnage sur la colline ?

R1 : le petit bonhomme de pain d'épice

PE : alors dans l'histoire, plusieurs personnages couraient après le petit bonhomme de pain d'épice. On va essayer de les trouver et de les remettre dans l'ordre. Pour pouvoir coller le personnage à la suite du petit bonhomme de pain d'épice, il faudra faire une jolie phrase pour expliquer ce que faisait le personnage. On va faire un exemple ensemble. Qui se souvient du premier personnage qui courait après le petit bonhomme de pain d'épice ?

M2 : la petite vieille

PE : très bien. Pour pouvoir la coller je vais dire une belle phrase : « la petite vieille cuisinait un bonhomme de pain d'épice pour le petit vieux. Pendant qu'elle somnolait, le petit bonhomme de pain d'épice tambourinait à la porte alors la petite vieille ouvrit la porte et le petit bonhomme de pain d'épice s'enfuit. La petite vieille lui courut après ». On peut donc coller la petite vieille. Qui veut nous dire le deuxième personnage ?

M4 : euh le vieux il aimait bien travailler dans euh dehors et le vieux bah il suivait le petit bonhomme.

PE : très bien, je te laisse venir le coller ! Qui se souvient du troisième personnage ?

N3 : le chat gris courait après le vieux et la vieille et le petit pain d'épice et le petit pain d'épice se mit à rigoler et il a dit « cours, cours tant que tu voudras, et la vieille et le vieux ils m'ont pas attrapé tu m'attraperas pas aussi ! »

PE : très bien, tu peux le coller ! qui est le prochain personnage ?

R1 : la vieille jument courait après le petit pain d'épice et il lui dit « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! la petite vieille, le petit vieux et le chat gris ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ! »

PE : très bien, tu peux y aller ! ensuite, quel personnage y-a-t-il ?

N3 : c'étaient le garçon et la fille qui étaient ... marchaient sur la route et le petit bonhomme a dit « cours, cours tant que tu voudras et tu m'attraperas pas ! la vieille, le vieux, le chat gris et la vieille jument ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ! »

PE : je te laisse mettre le petit garçon et *Giu* va nous dire qui il y a avec le petit garçon.

Giu : euh la petite fille elle marchait sur la route et courait après le bonhomme. Il dit « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas ! »

PE : très bien, va poser ! qui y'a-t-il ensuite ?

N3 : la vache noire et blanche, elle broutait de l'herbe au soleil et elle a dit « arrête-toi ! Arrête-toi ! ». Il dit « la petite vieille, le petit vieux, le chat gris, la vieille jument, le petit garçon et la petite fille m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ! cours tant que tu voudras, tu m'attraperas pas ! »

PE : super, qui veut nous faire le dernier personnage ?

M4 : le renard, en fait le petit pain d'épice il plongeait derrière le buisson et il a dit « mais comment je vais traverser cette rivière ? » et euh et il a dit le renard « saute sur ma queue je vais te faire traverser l'eau tout au sec, après sur le dos, après sur la tête et après sur le nez » et après il a tout avalé, le renard il a avalé le petit pain d'épice.

PE : super tu peux aller l'accrocher !

Transcription 5 : séance 4 - dictée à l'adulte

M4 : Le chat jaune disait « Arrête-toi ! Arrête-toi petit pain d'épice ». Le petit pain d'épice il est sorti du four et il s'est échappé par la porte ouverte.

M2 : ma maman poursuivait le petit pain d'épice. Le petit pain d'épice courait et il avait vu une rivière. Il a entendu quelque chose dans les buissons, c'était le renard. Le petit pain d'épice traversait la rivière mais c'était le renard qui lui avait fait un pont et il l'a avalé.

N3 : il y avait un papa qui courait après un petit pain d'épice. Le bonhomme regarda le ciel et le petit pain d'épice rentra dans sa maison toute rouge. Le bonhomme n'a pas pu rentrer dans la maison du pain d'épice et le bonhomme avait vu une maison qui était toute bleue. Quand le petit pain d'épice sortit de sa maison, le bonhomme était en train de dormir. Quand le petit pain d'épice sortit à l'école, le bonhomme n'avait pas mangé le pain d'épice. Le petit pain d'épice avait vu une vache et la vache avait dit « arrête-toi ! Arrête- toi ! » et le petit pain d'épice rigola en disant « la vieille et le vieux ne m'ont pas attrapé tu ne m'auras pas non plus ! »

V6 : le petit pain d'épice s'enfuit par la porte. La petite vieille courait après le petit pain d'épice et disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! ». Le petit vieux dit « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » et il courait après le petit pain d'épice. Le chat disait « arrête-toi ! Arrête- toi !

Arrête- toi ! » et il courait après le petit pain d'épice. Le serpent disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » et il suivait le petit pain d'épice. La vieille jument broutait de l'herbe et elle disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » au petit pain d'épice. Il rencontra des petits enfants qui marchaient sur la route. Le petit garçon disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! » et la petite fille disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! ». Ils couraient après le petit pain d'épice. Il rencontra une vache qui broutait de l'herbe au soleil. Elle disait « arrête-toi ! Arrête- toi ! Arrête- toi ! ». Elle courait après le petit pain d'épice. Tout le monde était épuisé. Après il rencontra un renard et le renard dit « monte sur ma queue, monte sur mon dos, monte sur ma tête et après monte sur mon nez ». Il avala le petit pain d'épice.

C8 : le tigre de Sibérie poursuit le petit pain d'épice et le vent poursuit le pain d'épice aussi et le soleil aussi poursuivait le petit pain d'épice. Et ensuite il y a le rond qui poursuivait le petit pain d'épice.

G7 : l'oiseau poursuivait le petit bonhomme de pain d'épice. Le petit bonhomme de pain d'épice lui dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ». Le petit bonhomme de pain d'épice rencontra un petit lapin qui lui dit « arrête-toi ! arrête-toi ! arrête-toi ! ». Mais le petit bonhomme de pain d'épice lui dit « cours, cours tant que tu voudras, l'oiseau ne m'a pas attrapé tu m'attraperas pas ».

B5 : le crocodile courait pour attraper le petit bonhomme de pain d'épice. Après il s'était essoufflé.

R1 : le lapin courait très vite après le pain d'épice et il était multicolore. Le petit pain d'épice disait « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas » et le lapin disait « cours, cours très vite petit bonhomme parce que je cours très très vite ». Le petit pain d'épice était à bout de souffle et le lapin continua de courir après le petit pain d'épice. Soudainement, le petit pain d'épice sauta dans un trou et il ressortit et il continua à courir en disant « c'est bon on arrête de courir ». Le petit pain d'épice dit au lapin « viens on est copain mais promets-moi de ne pas me manger ».

Transcription 6 : séance 6 - V6 et G7

PE : Alors les enfants aujourd'hui on va faire un concours de rappel. Donc G7 je vais te donner des images de l'histoire et V6 toi tu vas devoir raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice et en même temps que tu racontes l'histoire G7 va devoir mettre les images dans l'ordre sur la table face à V6. Et après on échangera. On commence par « Il était une fois ». Est-ce que c'est compris ?

V6 : oui !

G7 : oui

V6 : Il était une fois un petit vieux regardait pousser ses salades, ses carottes et ses tomates
(temps de pause)

PE : Alors oui et ensuite ?

V6 : la petite vieille préparait... un gâteau pour le petit vieux et après ... elle préparait un petit pain d'épice. La petite vieille dit au pain d'épice « arrête-toi, arrête-toi »

PE : Oui, alors tu as oublié une partie de l'histoire. Qu'est-ce qui se passait ici dans l'histoire ?

V6 : Elle metta le petit pain d'épice dans le four. Elle lui faisait un... un bonnet en beaucoup de couleurs. Ensuite elle s'assoit sur sa chaise à bascule.

PE : Oui, alors ensuite ?

V6 : elle s'assoit sur sa chaise à bascule. Après elle attend « toc, toc » dans le four. Elle va voir si le petit pain d'épice est... est cuit, et quand elle ouvra la porte du four il sauta et après il s'enfuit dans... sur la porte ouverte. Après la petite vieille lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice ria « quand tu voudras...cours, cours quand tu voudras tu m'attraperas pas... »

PE : Alors après tout cela, qu'est-ce qui se passa dans l'histoire ?

V6 : Le petit vieux dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice ria « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas ». Après il coura après le petit pain d'épice. Après il franchit la grille. Après il coura à la poursuite du petit pain d'épice... Après il rencontra le chat qui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice ria « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas. Le petit vieux, la petite vieille et le petit vieux... tu m'auras pas non plus...

PE : ensuite ?

V6 : il rencontra une vieille jument qui broutait de l'herbe lui disait : « arrête -toi, arrête-toi, arrête-toi » le petit pain d'épice ria « cours, cours, tant que tu voudras, tu m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille, le chat gris tu m'auras pas non plus »

PE : « tu ne m'auras pas non plus »

V6 : tu m'auras pas non plus...

PE : Alors ensuite qu'est-ce qu'il se passait dans l'histoire ?

V6 : le petit pain d'épice rencontra deux petits garçons qui marchaient sur la route

PE : Alors non c'est une petite fille et un petit garçon qui marchaient sur la route

V6 : il dit « arrête-toi, arrête-toi » la petite fille et « arrête-toi, arrête-toi » le petit garçon. Et après continua à rire « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille, le petit chat et la petite jument m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus »

PE : D'accord ensuite ?

V6 : il rencontra une vache qui broutait de l'herbe « arrête-toi, arrête-toi » lui a dit mais le petit pain d'épice continua à rire « cours, cours tant que tu voudras, tu m'attraperas pas ». Après le petit pain d'épice continua de rire « cours, cours tant que tu voudras, tu m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille, le chat gris et la vieille jument, et le petit garçon et la vache ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ». Ensuite la rivière « comment je vais passer ? Il n'y a pas de pont ni de passerelle » Soudain un renard sortit d'un buisson. Il dit « monte sur ma queue... il lui dit : « monte sur ma queue, monte sur mon dos, monte sur ma tête » et le renard.
PE : Non ensuite monte sur mon ?

V6 : monte sur mon nez et ensuite il retomba dans la bouche du renard et le renard avalait

PE : et le renard ?

V6 : et le renard l'avait mangé

Transcription 7 : séance 6 – G7 et V6

PE : alors à toi G7, raconte-moi

G7 : En fait le petit vieux il ... il cultivait

PE : Alors il était une fois ...

G7 : il était une fois une petite vieille... qui habitait une petite maison ... le petit vieux aimait cultiver des salades et la petite vieille aimait rester bien au chaud dans la maison.

PE : Alors ensuite qu'est-ce que tu me dis sur l'histoire ?

G7 : Elle aimait préparer des biscuits pour son mari... Elle faisait un bonhomme de pain d'épice, elle mettait le pain d'épice au four après elle faisait les ... le chapeau... de toutes les couleurs. Elle l'a mis dans le four. Après elle... elle s'assoit sur sa chaise à bascule ... Après elle entend le petit bonhomme de pain d'épice tambouriner à la porte. Après elle ouvra le four et ensuite il s'enfuit du four. Il s'enfuya de la maison... et le petit vieux se mit à la poursuite du petit bonhomme de pain d'épice ... Après il s'enfuit du jardin et il part du jardin... Il rencontra un chat

PE : Qui rencontra un chat ?

G7 : le petit bonhomme de pain d'épice et après le chat dit : « arrête-toi, arrête-toi » et ensuite le petit bonhomme de pain d'épice il lui dit : « cours, cours tant que tu voudras tu m'attraperas pas »

PE : tu ne m'attraperas pas

G7 : tu m'attraperas pas. La petite vieille le petit vieux ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ». Il rencontre une vache

PE : oui mais avant de rencontrer la vache il rencontra qui ?

G7 : il rencontra une vieille jument puis la vieille jument lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit bonhomme de pain d'épice lui dit : « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attraperas pas, la petite vieille, le petit vieux et le chat gris ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus »

PE : ensuite ? Il rencontra qui ensuite ?

G7 : Après il rencontra deux petits enfants qui marchaient sur la route le garçon lui dit : « arrête-toi, arrête-toi la petite fille lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit bonhomme de pain leur dit « courez, courez tant que vous voudrez vous ne m'attraperez pas. Le petit vieux, la petite vieille, le chat gris et la vieille jument m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Il rencontra la vache noire et blanche qui ruminait au soleil, et elle lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit bonhomme de pain d'épice il lui dit : « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'auras pas. Le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la vieille jument, le petit garçon, la petite fille ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Il arriva vers une rivière sans pont ni passerelle et un renard surgit des buissons et lui dit : « monte sur ma queue, puis monte sur mon dos, puis monte sur ma tête, puis monte sur mon nez ». Le renard le mangea.

PE : D'accord très bien

Transcription 8 : séance 6 – C8 et Em

PE : Alors les enfants aujourd'hui on va faire un concours de rappel. Donc Em je vais te donner des images de l'histoire et C8 toi tu vas devoir raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice et en même temps que tu racontes l'histoire Em va devoir mettre les images dans l'ordre sur la table face à C8. Après on échange. Et on commence par « il était une fois ». Est-ce que c'est compris ?

C8 : oui

Em : oui

PE : Alors c'est parti

C8 : Il était une fois une petite vieille et un petit vieux...

PE : Qu'est-ce qu'ils faisaient ces deux personnages ?

C8 : En fait la petite vieille elle faisait un gâteau qui s'appelait le petit bonhomme de pain d'épice et ensuite elle a ouvert le four et le petit pain d'épice s'est enfuit.

PE : Alors attends tu as oublié quelques passages de l'histoire-là. Qu'est-ce que la petite vieille a fait avant d'ouvrir le four ?

C8 : Elle a mis le petit pain d'épice dans le four, ensuite elle est allée se reposer dans son fauteuil à bascule, ensuite elle a ouvert le four et le petit pain d'épice s'est enfuit. Ensuite le petit pain d'épice il a couru, couru et sa mémé lui a couru après et son grand père aussi et il a lâché son

arrosoir et du coup il le poursuivait et il avait un a ... ensuite il y a le chat qui lui disait : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice lui a dit : « cours, quand tu voudras tu ne m'attraperas pas » ensuite le... le ... comment s'appelle ?

PE : qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?

C8 : comment il s'appelle lui ? (Montre sur image)

PE : la vieille jument

C8 : la vieille jument et bah elle a couru, elle... elle.... Elle lui dit : « arrête-toi » et le petit pain d'épice lui a dit : « cours, cours, quand tu voudras tu m'attraperas pas ». Ensuite la vache à taches noires et blanches lui disa : « arrête-toi, arrête-toi »

PE : Non avant la vache c'est quel personnage ?

C8 : Les deux petits-enfants et bah ils lui disaient : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice « courez quand tu voudras mais tu m'attraperas pas » ensuite la vache en fait elle disait : « arrête-toi, arrête-toi » mais le petit pain d'épice lui dit : « courez quand tu voudras mais tu m'attraperas pas ». Ensuite il rencontra le renard ... « saute sur ma queue, sur mon dos, sur ma tête, sur mon nez » et ensuite il le mangea.

PE : Il a rencontré où le renard ?

C8 : À côté d'une rivière et d'un buisson

PE : D'accord

Transcription 9 : séance 6 – B5 et M2

PE : Alors les enfants aujourd'hui on va faire un concours de rappel. Donc M2 je vais te donner des images de l'histoire et B5 toi tu vas devoir raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice et en même temps que tu racontes l'histoire M2 va devoir mettre les images dans l'ordre sur la table face à B5. Ensuite on échangera. On commence par « il était une fois ». Est-ce que c'est compris ?

B5 : Il était une fois un petit vieux et une petite vieille... le petit vieux, lui, aimait... aimait regarder ... cultiver ses plantes et passer de longues heures à les regarder. La petite vieille, elle aimait cuisiner dans sa cuisine...elle préparait des gâteaux. Elle préparait un petit pain d'épice.

PE : ensuite ?

B5 : un jour elle décida de faire un cadeau au petit vieux, elle réfléchissa une minute et elle se metta au travail. Elle metta au four la pâte et ... et bientôt apparaît un petit bonhomme de pain d'épice

PE : ensuite qu'est-ce qui se passait dans l'histoire ?

B5 : je m'en rappelle plus

PE : Essaie de réfléchir. Qu'est-ce qui faisait le bonhomme de pain d'épice ensuite ?

B5 : il a ... le petit bonhomme de pain d'épice a fait un clin d'œil à ... à la petite vieille et puis après et bah d'un bond, il a sauté du four et il a ouvert la porte et il s'est enfui. La petite vieille elle a dit « arrête-toi, arrête-toi » et le petit bonhomme de pain d'épice disa « cours quand tu voudras, jamais tu m'attraperas pas, les autres m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus »

PE : et ensuite il a rencontré quel personnage ?

B5 : le chat gris qui lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit bonhomme de pain d'épice « cours, cours tant tu voudras, jamais tu m'attraperas, la petite vieille, le petit vieux ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ». Ensuite c'est la vieille jument qui lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice il dit : « cours, cours, quand tu voudras tu m'auras pas. Le petit vieux, la petite vieille, le chat gris ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ».

PE : Ensuite il rencontra qui ?

B5 : Une petite fille et un petit garçon après il leur a dit : « arrête-toi, arrête-toi » et après le petit bonhomme de pain d'épice dit : « cours, cours tant que tu voudras, tu m'auras pas. La petite vieille, le petit vieux, le chat gris et la vieille jument ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ». Un peu plus loin, le petit bonhomme de pain d'épice rencontra une vache noire et blanche qui ruminait tranquillement au soleil... hum... et elle disait d'arrêter et... « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice ... et bah « cours, cours tant que tu voudras jamais vous ne m'attraperez. Le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la vieille jument et le garçon et la fille ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Mais soudain il ... il... il se retrouva dans un lac mais il n'avait ni pont, ni passerelle. Un renard roux surgit de derrière un buisson « grimpe sur ma queue je te ferais passer bien au sec » mais l'eau montait « grimpe sur mon dos » dit le renard mais l'eau montait encore. « Grimpe vite sur ma tête » dit le renard et le petit bonhomme de pain d'épice monta sur la tête du renard mais l'eau montait, montait toujours. Alors le renard disa de monter sur son nez et le petit bonhomme de pain d'épice sauta sur son nez ... mais... quand le petit bonhomme sautait il ne retomba sur le nez du renard il l'avait avalé.

Transcription 10 : séance 6 – M2 et B5

PE : alors M2 à toi de nous raconter l'histoire. Il était une fois ...

M2 : Il était une fois une petite vieille... petit vieux ...

PE : qu'est-ce qu'ils faisaient ?

M2 : le petit vieux cultivait ses salades et la petite vieille faire ses gâteaux... Elle faisait un petit bonhomme de pain d'épice. Il s'échappe ...

PE : alors recommence elle a fait un petit bonhomme de pain d'épice

M2 : elle a mis le petit bonhomme de pain d'épice dans le four et elle a entendu tambouriner au four. Elle a ouvert la porte du four. Et le petit pain d'épice s'est échappé...

PE : qu'est-ce qu'il s'est passé ?

M2 : il est allé dans le jardin du petit vieux et le petit vieux a abandonné son arrosoir. Ensuite il s'est mis à sa poursuite.

PE : ensuite il a rencontré qui ?

M2 : il a rencontré un chat gris sur une barrière. Le chat il a dit : « arrête-toi, arrête-toi » le petit pain d'épice il a dit : « cours, cours tant que tu voudras la petite vieille et le petit vieux ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Ensuite il rencontra la jument et elle lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice a dit : « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attraperas pas le petit vieux, la petite vieille et le chat gris ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Ensuite il rencontra la petite fille et le petit garçon. La petite fille a dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit garçon a dit « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice a dit : « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'auras pas. La petite vieille, le petit vieux, le chat gris, la vieille jument ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Il rencontra la vache et elle a dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice a dit : « cours, cours, tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas. Le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la vieille jument, le petit garçon et la petite fille ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ».

PE : ensuite ?

M2 : il rencontra le renard et il est allé devant une rivière. Le renard a dit : « viens sur ma queue si tu ne veux pas être mouillé tu passeras au sec. Monte sur mon dos si tu ne veux pas être mouillé ». L'eau montait encore. Et il monta sur sa tête et l'eau monta encore et l'eau montait encore et ensuite sur son nez...

PE : et ensuite

M2 : il avala le petit pain d'épice

Transcription 11 : séance 6 – N3 et R1

PE : Alors les enfants aujourd'hui on va faire un concours de rappel. Donc R1 je vais te donner des images de l'histoire et N3 toi tu vas devoir raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice et en même temps que tu racontes l'histoire R1 va devoir mettre les images dans l'ordre sur la table face à N3. Ensuite on échangera. On commence par « il était une fois ». Est-ce que c'est compris ?

N3 : oui

R1 : oui !

PE : Aller c'est parti ! Il était une fois ...

N3 : il était une fois une vieille et un vieux. La vieille aimait faire des gâteaux dans sa cuisine au chaud toute seule et... et le vieux il passa de longues heures à regarder ses salades malades et elle monta travailler sa pâte la vieille. Elle metta au four le petit pain d'épice et se metta sur sa chaise à bascule pour regarder le pain d'épice si il était bien cuit et elle a entendu quelqu'un tambouriner à la porte du four, elle ouvre et ... et après ... et le petit pain d'épice coura, sauta ... sauta du four et la vieille... pendant que la porte était ouverte il s'est enfui et après la vieille, elle s'est mis à courir après le petit pain d'épice et le vieux disa : « arrête-toi, arrête-toi » il était déjà en train de franchir la haie et le ... le vieux a couru après le pain d'épice et... après ...

PE : Et après ?

N3 : il a vu un chat gris dit : « arrête-toi, arrête-toi » mais le petit pain d'épice rigola et disa : « cours quand tu voudras tu m'auras pas. La vieille et le vieux m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Le petit pain d'épice il a vu une vieille jument qui broutait et la vieille jument a dit : « arrête-toi, arrête-toi » mais le petit pain d'épice rigola en disant : « cours, cours quand tu voudras, la vieille le vieux, le chat gris ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Après il a vu un petit garçon et une petite fille et ils lui disent : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice se mit à rigoler et il a dit : « cours, cours quand tu m'auras pas le vieux, la vieille, le chat gris, la vieille jument, le petit garçon et la petite fille m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Et il a vu une vache noire et blanche elle a dit : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice rigola en disant : « cours, cours quand tu voudras, tu m'auras pas. La vieille, le vieux, le chat gris, la vieille jument, le petit garçon et la petite fille ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus ».

PE : ensuite ?

N3 : le renard sortit du buisson et... et ... après il a dit : « saute sur ma queue tu ne seras pas mouillé » il a sauté sur la queue mais l'eau montait toujours. Il a sauté sur le dos mais l'eau monte encore et ensuite sur la tête mais l'eau montait encore et encore et il a dit : « monte sur mon nez » mais il n'est même pas arrivé sur le nez qu'il était avalé.

Transcription 12 : séance 6 – R1 et N3

PE : alors R1 à toi de nous raconter l'histoire. Il était une fois ...

R1 : il était une fois une petite vieille et un petit vieux qui habitaient dans une maisonnette et la vieille aimait cuisiner dans sa cuisine et le petit vieux aimait cultiver des salades, toutes sortes de légumes, des tomates, des carottes et après elle faisait sa pâte ... hum... elle mit le petit pain d'épice au four et après elle s'est mise sur la chaise à bascule et ensuite elle entendit tambouriner

à la porte du four et elle ouvrit le four et il sauta du four le petit pain d'épice et ... et ... elle a dit : « arrête-toi, arrête-toi » et il a dit « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attraperas pas » ...

PE : Après ?

R1 : il rencontra le chat et le chat gris disa : « arrête-toi, arrête-toi » et le pain d'épice disa : « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas. La petite vieille, le petit vieux ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus » (temps de pause)

PE : Après il rencontra qui ?

R1 : il rencontra la vieille jument disa : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice disa : « cours, cours tant que tu voudras tu ne m'attraperas pas, la petite vieille, le petit vieux, le chat gris ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Après il rencontra le petit garçon et la petite fille...hum... Après il disa : « arrête-toi, arrête-toi » et ... hum... et le petit pain d'épice rigola « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas. Le petit vieux, la petite vieille, le chat gris, la vieille jument ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Après il rencontra la vache noire et blanche qui disa : « arrête-toi, arrête-toi » et... Le petit pain d'épice disa : « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas. La petite vieille, le petit vieux, le chat gris, la vieille jument, le petit garçon et la petite fille ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ». Après il rencontra le renard et lui disa : « saute sur ma queue » mais l'eau montait encore, « saute sur mon dos » mais l'eau montait encore, « saute sur ma tête » mais l'eau montait encore, « saute sur mon nez » mais plus jamais il ne retomba sur le nez du renard, il était avalé.

Transcription 13 : séance 6 – M4 et *Eli*

PE : Alors les enfants aujourd'hui on va faire un concours de rappel. Donc *Eli* je vais te donner des images de l'histoire et M4 toi tu vas devoir raconter l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice et en même temps que tu racontes l'histoire *Eli* va devoir mettre les images dans l'ordre sur la table face à M4. Ensuite on échangera. On commence par « il était une fois ». Est-ce que c'est compris ?

M4 : oui

PE : parfait !

M4 : il était une fois, une vieille petite...euh... vieille qui aimait bien travailler dans sa cuisine bien au chaud et le vieux il disait : « arrête-toi, arrête-toi petit pain d'épice », « cours, cours quand tu voudras, tu m'attrapes pas »

PE : et la petite vieille ?

M4 : elle courait après le ... le petit pain d'épice ... elle le mit au four et le petit bonhomme de pain d'épice sortit du four et il s'échappa ... il est sorti par la porte ouverte. Après, il s'est arrêté devant le petit chat gris. Ensuite, il dit : « arrête-toi, arrête-toi » et après « cours, cours quand tu voudras, tu m'attrapes pas ».

PE : ensuite ?

M4 : ensuite il était passé devant le cheval et dit : « arrête-toi, arrête-toi » « cours, cours quand tu voudras, tu m'attraperas pas ». Ensuite il y avait un garçon et une fille qui se promenaient sur la route et le garçon et la fille dit : « arrête-toi, arrête-toi » mais ... mais le petit pain d'épice dit « cours, cours quand tu voudras, tu m'attraperas pas » et après le petit pain d'épice il était passé devant une vieille vache noire et grise et il dit : « cours, cours quand tu voudras, tu me rattrapes pas »

PE : et ensuite ?

M4 : il entendit un surgissement derrière les buissons et ... et il dit : « saute sur ma queue je vais ... Je vais te faire traverser l'eau, mais l'eau il remonte, il remonte et après il dit le renard : « monte sur mon dos » mais l'eau remonte toujours « monte sur ma tête » le renard il dit. Mais l'eau remonte toujours « monte sur mon nez » mais après il a avalé le petit pain d'épice.

Transcription 14 : séance 7 – groupe violet

PE : Alors on va faire une activité en rapport avec ce livre. Chacun à votre tour vous allez raconter une page du livre d'accord ? Pour qu'on puisse raconter ce livre tous ensemble. Je vais tourner les pages et je vais demander à quelqu'un de nous raconter la première image. On se rappelle de la même manière que le livre. D'accord ? il faut que ce soit le plus complet possible, donc tout ce qu'on se souvient on le raconte. Alors M4 on commence « il était une fois »

M4 : il était une fois une vieille dame qui aimait bien travailler dans sa cuisine bien au chaud et le monsieur aimait bien travailler dehors avec ses légumes.

PE : d'accord tu veux rajouter quelque chose ?

M4 : non j'ai rien à dire

PE : d'accord, à toi N3...

N3 : hum... hum... la vieille elle a mis à faire sa pâte, elle a mis le petit bonhomme de pain d'épice dans le four elle entendit un bruit ... tambouriner, elle ouvra le four et le petit pain d'épice sauta du four et pendant que la porte était ouverte, il est passé par la porte.

PE : ok, très bien. A toi R1... tu nous racontes la suite de l'histoire

R1 : le petit pain d'épice rentrait dans le jardin et le petit vieux laissa tomber son arrosoir et cria : « arrête-toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice rigola et disa « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas » et ... et ...

PE : tu veux dire quelque chose d'autre ?

R1 : non

PE : M2.... Tu nous racontes cette page

M2 : il y avait un chat sur la barrière... Le chat dit : « arrête- toi, arrête-toi » et le petit pain d'épice rigola et dit « cours, cours tant que tu voudras, tu ne m'attraperas pas, le petit vieux, la petite vieille ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ».

PE : très bien ! Tu as autre chose à dire ?

M2 : non

PE : Ok, alors à toi M4 tu nous racontes cette page

M4 : en fait, il ... il y avait le petit pain d'épice qui.... qui avait passé devant la jument qui broutait et la jument disait : « arrête-toi, arrête-toi petit pain d'épice » « cours, cours tant que tu voudras, tu m'attraperas pas » hum et il continua à courir

PE : ok, très bien M4.... à toi N3...

N3 : le petit pain d'épice il a vu un petit garçon et une petite fille qui étaient en train de traverser la route. Le petit garçon a dit : « arrête-toi », la petite fille a dit « arrête-toi, arrête-toi » le pain d'épice rigola en disant « cours, cours quand tu voudras, la vieille, le vieux, le chat gris et la vieille jument m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus »

PE : Tu veux dire quelque chose de plus ?

N3 : non

PE : ok très bien ! Alors R1... à toi

R1 : après il rencontra la vache noire et blanche hum... qui disa : « arrête-toi, arrête-toi » hum... hum... et le petit pain d'épice dit « cours, cours tant que tu voudras, tu m'attraperas pas, la petite vieille, le petit vieux, le chat gris la vieille jument, le petit garçon et la petite fille ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus »

PE : tu veux ajouter quelque chose d'autre ?

R1 : non c'est bon

PE : ok merci R1... et maintenant à toi M2

M2 : ils étaient à bout de souffle. Il entendit le renard dans les buissons ... hum ...

PE : après ?

M2 : il l'a fait traverser au sec mais l'eau montait encore et encore et encore

PE : ok, tu veux dire autre chose ?

M2 : oui, il a fait avaler

PE : alors non ce n'est pas encore à ce moment-là. Là, regarde qu'est-ce qu'il a dit au bonhomme de pain d'épice ?

M2 : monte sur ma queue

PE : d'accord, et bien on va finir par M4...

M2 : l'eau elle montait, elle montait et le renard dit : « monte sur mon dos » mais l'eau elle montait toujours, toujours et le... le renard il dit « monte sur mon nez et je te ferai traverser l'eau ». Et après le renard, il a mangé le petit pain d'épice.

PE : ok super !

Transcription 15 : séance 7 – groupe vert

PE : Alors on va faire une activité en rapport avec ce livre. Chacun à votre tour vous allez raconter une page du livre d'accord ? Pour qu'on puisse raconter ce livre tous ensemble. Je vais tourner les pages et je vais demander à quelqu'un de nous raconter la première image. On se rappelle de la même manière que le livre. D'accord ? il faut que ce soit le plus complet possible, donc tout ce qu'on se souvient on le raconte. Alors B5... il était une fois

B5 : un petit vieux et une petite vieille... le petit vieux il... il jardinait dans son jardin (temps de pause) et ... et la petite vieille elle aimait travailler dans sa cuisine au chaud.

PE : d'accord tu as autre chose à nous dire ?

B5 : non

PE : ok alors G7... tu nous racontes la deuxième page ?

G7 : en fait ... en fait elle faisait le petit bonhomme de pain d'épice et puis elle lui fait une bouche, et les yeux des boutons sur son vêtement et elle lui fait un chapeau de toutes les couleurs

PE : d'accord

G7 : elle le met au four

PE : ok tu as quelque chose d'autre à nous dire ?

G7 : non

PE : ok, alors Em... tu nous racontes ce qu'il se passe sur cette troisième image

Em : le petit bonhomme ... le petit bonhomme ...

PE : alors qu'est-ce qu'il faisait le petit bonhomme ?

Em : faire ... hum...

PE : alors qu'est-ce que tu vois sur cette image ? Le petit bonhomme

Em : le petit bonhomme fait ...

PE : il est sorti d'où ?

Em : dans le four et ...

PE : et qu'est-ce qu'il faisait après être sorti du four

Em : courait

PE : alors tu me redis tout cela

Em : le petit bonhomme de pain d'épice sortit de dedans le four

PE : oui

Em : courir ...

PE : courir où ?

Em : dehors

PE : ok, est ce que tu as encore quelque chose à nous dire *Em* ?

Em : Non

PE : Ok, V6...

V6 : le petit pain d'épice la petite vieille « arrête-toi ! arrête-toi ! », le petit pain d'épice ria « cours, cours quand tu voudras, tu m'attraperas pas ». Le petit vieux, le petit pain d'épice passait devant lui et lui disa « arrête-toi ! arrête-toi ! ». Et le petit bonhomme de pain d'épice ria mais disa « cours, cours quand tu voudras, tu m'attraperas pas... la petite vieille m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus ».

PE : d'accord tu as quelque chose d'autre à dire ?

V6 : non

PE : d'accord, à toi C8...

C8 : le petit bonhomme de pain d'épice rencontra le chat et lui disa « arrête-toi ! arrête-toi ! » après le petit pain d'épice lui disa « cours quand tu voudras, tu m'attraperas pas »

PE : est-ce que tu as autre chose à dire ?

V6 : non

PE : OK, très bien ! B5 tu fais la suite ?

B5 : un peu plus loin le petit bonhomme de pain d'épice rencontra une vieille jument qui ruminait au soleil euh... euh l'épice dit « cours, cours tant que tu voudras hum... le chat gris hum... la petite vieille, le petit vieux le chat gris ne m'ont pas eu, tu ne m'auras pas non plus »

PE : très bien, tu n'as rien d'autre à ajouter ?

B5 : non

PE : à toi G7...

G7 : un peu plus loin le petit bonhomme de pain d'épice rencontra deux enfants qui marchaient sur la route. Le petit garçon lui dit : « arrête-toi, arrête-toi », la petite fille lui dit : « arrête-toi, arrête-toi » le petit bonhomme de pain d'épice lui dit « cours, cours tant que tu voudras, tu ne

m'attraperas pas. La petite vieille, le petit vieux, le chat gris, la vieille jument ne m'ont pas eu, tu m'auras pas non plus »

PE : tu veux ajouter quelque chose ?

G7 : non

PE : très bien G7... ! *Em*... Alors qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là ?

Em : la vache elle est ... ruminait l'herbe

PE : d'accord et ensuite ?

Em : ensuite ...

PE : la vache noire et blanche broutait de l'herbe. Le petit pain d'épice, qu'est-ce qu'il faisait ?

Em : « cours, cours tant... Attrapes pas ... La vieille, le vieux le chat gris, la vieille jument... la vieille jument, le garçon et la fille ... »

PE : ok, est ce que tu as d'autres choses à dire ?

Em : non

PE : alors à toi V6...

V6 : tout le monde était essoufflé sauf le petit bonhomme de pain d'épice. Soudain un renard sortit d'un buisson et disa : « monte sur ma queue »

PE : pourquoi il lui disait cela ?

V6 : pour le manger

PE : ok, tu as autre chose à rajouter ?

V6 : non

PE : Après qu'est-ce qui se passe C8... ?

C8 : là le renard dit : « monte sur mon dos, saute sur ma tête, sur mon nez » et ensuite il le mangea

PE : très bien !

5. Annexe 5 : support séance 3 (poster avec marottes)



Année universitaire 2022-2023

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le lien oral-écrit étudié en atelier langage en MS

Auteur : Marion PETIT

Résumé :

Le langage, autant oral qu'écrit, a une place primordiale à l'école maternelle ; c'est pour cette raison que j'ai choisi d'étudier le lien entre ces deux modalités pouvant être travaillé en atelier langage avec des élèves de MS. L'objectif principal de l'étude était de développer, chez l'ensemble des élèves, des compétences syntaxiques, morphologiques et verbales adaptées à un langage écrit. Ce dernier a impliqué la mise en place d'une séquence s'appuyant sur le conte en randonnée Le petit bonhomme de pain d'épice d'Anne Fronsacq (1999). Cette séquence a permis aux élèves de raconter l'histoire à la manière de l'album dans diverses activités : la narration collaborative, la dictée à l'adulte, les images séquentielles et les marottes. Le but de l'étude était de vérifier si ces quatre activités permettaient de développer les compétences attendues. Les résultats ont montré que toutes ces activités ont plus ou moins permis de les développer. De manière générale, tous les élèves ont progressé entre la première séance et la dernière séance de manière différente selon les méthodes et ont découvert les codes de l'écrit, différents de ceux de l'oral.

Mots clés : cycle 1, maternelle, MS, langage oral, langage écrit, album de jeunesse en randonnée, compétences syntaxiques, compétences morphologiques, compétences verbales

Abstract : Language, either oral or written, is essential during kindergarten years. It is why I have chosen to study the link between these two forms of language and how it can be taught to children in class of MS. The main purpose of that study was to develop, among all of the pupils, syntactic capacities, as well as morphological and verbal ones, adapted to a written language. This purpose involves the establishment of a teaching following the tale

« Le petit bonhomme de pain d'épice » by Anne Fronsacq (1999).

This teaching has allowed the children to tell the story themselves, following the album, into diverse activities : collaborating story-telling, dictation to an adult, sequential images and the use of puppets. The aim of this study was to check out if these four activities were a good way of developing the targeted capacities : in fact, all of them appear to have a greater or lesser role in this development. On a general viewing, all of the children have made their own personal progress between the first and the last class, according to the different methods, and have discovered how written words differ from the rules of the oral language.

Keywords : kindergarten, MS, oral language, written language, syntactic skills, morphological skills, verbal skills