

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	4
1. CADRE THEORIQUE	5
1.1 LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	5
1.2 LE LANGAGE ORAL	6
1.3 LES APPORTS DE FLORIN	8
1.3.1 IDEES PEDAGOGIQUES	8
1.3.2 LES GROUPES DE PAROLE: HYPOTHESES ET FONCTIONS DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA LANGUE	9
1.4 ROLE DE L'ENSEIGNANT	11
1.4.1 DANS L'APPROPRIATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE	11
1.4.2 DANS LA PROGRESSION DES ACQUIS LANGAGIERS	13
1.5 SYNTHESE	14
2. PROBLEMATIQUE	15
2.1 QUESTIONS DE RECHERCHE	16
2.2 HYPOTHESES	16
3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	17
3.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE	17
3.2 PLAN DE LA RECHERCHE	17
3.3 MODALITES DE RECOLTE DES DONNEES	19
3.4 INTERVENTION: CHOIX DES ACTIVITES	19
3.4.1 ACTIVITES EN GROUPES	19
3.4.2 ANALYSE DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE : LE SCHEMA NARRATIF	20
3.5 MODALITES D'ANALYSE DES DONNEES	23
3.5.2 ANALYSE QUALITATIVE	25
4. ANALYSE DES RESULTATS	27
4.1 RESULTATS QUANTITATIFS	27
4.2 RESULTATS QUALITATIFS	30
4.2.1 ANALYSES DETAILLEES DES SEANCES 1 DANS LES TROIS GROUPES DE LANGAGE : CONSTATS ET CONFRONTATION DE NOS HYPOTHESES	30
FEEDBACKS DE LA SEQUENCE 1	30
4.2.1 CONFRONTATION DES CHANGEMENTS D'ORGANISATION DE LA PLANIFICATION 1 POUR CHACUN DES GROUPES	35
4.2.4 ANALYSES DETAILLEES DES SEANCES 2 DANS LES TROIS GROUPES DE LANGAGE : CONSTATS ET CONFRONTATION DE NOS HYPOTHESES	36
FEEDBACKS DE LA SEQUENCE 2	36
4.2.5 ANALYSES DETAILLEES DES SEANCES 3 DANS LES TROIS GROUPES DE LANGAGE : CONSTATS ET CONFRONTATION DE NOS HYPOTHESES	39
FEEDBACKS DE LA SEQUENCE 3	39
4.2.6 SUIVI DU GROUPE DES GRANDS PARLEURS, DURANT LES TROIS SEANCES	42
5. SYNTHESE DES PROTOCOLES :	47
6. CONCLUSION	50

6.1 CONFIRMATION OU INFIRMATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE ET REPONSE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	50
6.2. OUVERTURES ET PISTES DE DEVELOPPEMENT ULTERIEURES	52
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	54
<u>ANNEXES</u>	56
SEANCE 1 - GROUPE 1	56
SEANCE 1-GROUPE 2	70
SEANCE 1- GROUPE 3	81
SEANCE 2 – GROUPE 1	96
SEANCE 2 – GROUPE 2	104
SEANCE 3 - GROUPE 1	114
SEANCE 3 – GROUPE 2	125
SEANCE 3- GROUPE 3	134
LE PARAPLUIE	141

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier :

- **La praticienne formatrice** de la classe qui a participé à cette recherche, afin de nous avoir permis de mener ce travail au sein de sa classe et pour son aide précieuse lors de la récolte des données
- **Les élèves** de cette classe pour avoir participé pleinement aux activités menées
- **Mme Katja de Carlo** pour nous avoir accompagnées tout au long de ce mémoire et pour nous avoir fait bénéficier de ses précieux conseils et retours afin de progresser dans notre recherche

INTRODUCTION

Comment faire pour que tous les élèves se sentent capables de prendre la parole au sein du groupe classe ? C'est la question que s'est posée Agnès Florin dans ses recherches (1991, 1999). Effectivement, lors des moments collectifs, on remarque que ce sont souvent les mêmes enfants qui prennent spontanément la parole. En conséquence, il s'avère que ces mêmes élèves sont plus souvent sollicités par l'enseignante lors de ces échanges. Ce constat nous a interpellé et nous avons souhaité nous pencher de plus près sur la démarche entreprise par Florin pour favoriser la prise de parole de tous les élèves. Pour ce faire, elle a mesuré le nombre de prise de parole de chaque élève lors d'une séance en collectif et les a ensuite répartis en trois groupes de parole, à savoir les grands parleurs, les moyens parleurs et les petits parleurs. S'en sont suivis plusieurs séances d'activité autour du langage menées par l'enseignante avec ces petits groupes, puis une nouvelle mesure afin de voir si la participation des élèves s'était améliorée dans le grand groupe.

Nous avons souhaité mener une recherche inspirée de celle-ci au sein d'une classe de cycle initial (CIN) du Gros-de-Vaud et ainsi pouvoir en évaluer les effets sur la participation des élèves. Nous verrons donc dans ce travail comment le travail en groupes homogènes peut influencer la prise de parole des élèves. Au-delà des mesures quantitatives réalisées avant et après le travail en petits groupes, notre recherche s'étend également sur un axe qualitatif. Nous avons cherché à savoir quelles catégories d'interventions sont privilégiées par l'enseignante lors de ces séances en groupes. Nous verrons donc quelles sont ces dernières et quelle en est l'influence sur les interventions des élèves.

Afin de mener ces séquences d'enseignement, nous avons choisi de nous baser sur un livre¹, sans texte, afin de solliciter la parole des élèves. Au travers de ce livre, nous avons visé de travailler l'objet d'apprentissage du schéma narratif. Ainsi nous observerons comment les élèves semblent intégrer cet objet d'apprentissage travaillé durant ces séances et quel rôle tient l'enseignant dans cette appropriation.

Finalement nous verrons quels sont les éléments importants à retenir de cette recherche et dans quelle mesure elle ouvre de nouvelles perspectives pour notre pratique future.

¹ Schubert, D. & I. (2011). *Le Parapluie*. Namur : Mijade.

1. CADRE THEORIQUE

Premièrement, à travers ce cadre théorique, il est nécessaire de définir les différents éléments importants à considérer dans le cadre de notre recherche. Nous commencerons par définir le développement du langage chez l'enfant ainsi que ses composantes, puisque le langage oral est un des objets centraux de notre travail.

Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur la recherche réalisée par Florin et son équipe, afin d'en définir les origines, les hypothèses et le déroulement.

1.1 Le développement du langage

Nous nous intéressons ici aux fondements théoriques en lien avec le développement du langage chez l'enfant, tant au niveau de la perception qu'à celui de la production.

Perception

Lorsqu'il est encore fœtus, à savoir dès la 35^{ème} semaine de gestation, un bébé est capable de percevoir des sons, dont la parole humaine. Il perçoit les différentes voix qui l'entourent, mais serait plus sensible à la voix maternelle, du fait qu'il l'entend aussi bien de manière aérienne que de manière interne.

Une recherche de Lecanuet (dans Pouthas et Jouen, 1993), a montré que « *des fœtus de 36 à 40 semaines distinguent des groupes de deux syllabes, comme babi/biba ou des phrases comme « le rat poursuit la souris » et « le chat poursuit la souris »* ». Rien ne peut attester de la compréhension de ces phrases par le fœtus, cependant, il réagit lorsqu'il décèle une nouveauté.

Durant les deux premiers mois de sa vie, avant que les premières vocalises n'apparaissent, le nourrisson met en place un système de communication non verbale.

Jusqu'à 5 mois, les bébés affinent leur perception du langage et catégorisent les sons. Dès 7 mois, ils sont plus sensibles et préfèrent le *motherese*², autrement dit le langage adressé aux bébés. De 7 à 10 mois, les bébés comprennent leurs premiers mots isolés et commencent à détecter les frontières entre les mots dès la fin de la première année.

² Langage adressé aux enfants (LAE), avec des caractéristiques d'adaptation, comme la modulation de la prosodie : rythme de la parole, tempo, accent et intonation sont modifiés. (Florin, 1999).

Production

C'est aux alentours de 7 mois que l'enfant commence à babiller, ce qui signifie que l'enfant répète des suites de syllabes rythmées. Au delà de la maîtrise de la voix, ce babillage permettrait à l'enfant de maîtriser la production de sons. Le premier mot apparaît entre 10 et 12 mois.

L'apparition des premiers mots et le rythme de développement du lexique varient beaucoup selon les enfants, mais l'on dit qu'il faut environ 5 ou 6 mois après l'apparition des premiers mots pour que le lexique de l'enfant soit constitué d'une cinquantaine de mots. La taille de ce vocabulaire augmente progressivement jusqu'à 18 mois.

Entre 18 et 36 mois, on parle alors d'explosion du lexique. En effet, durant cette période, les enfants apprennent plusieurs mots par jour et leur répertoire se constitue alors de plusieurs centaines de mots.

1.2 Le langage oral

Langage humain

Maîtriser le langage, ce n'est pas seulement associer des signes ou des mots à des objets, ce que font certains animaux ; c'est aussi établir une relation avec un univers abstrait dans lequel un mot, quel qu'il soit, peut entretenir des relations avec des objets sans rapport entre eux ; c'est également une capacité de produire des discours originaux : pouvoir créer, pour soi et pour autrui, tout un ensemble de représentations grâce aux signes, là réside probablement la part spécifiquement humaine du langage. (Florin, 1999, p.11)

Nous nous alignons avec l'auteur en considérant le langage oral comme spécifique à l'être humain. Comme décrit dans l'ouvrage de Raynal et Rieunier (2009), ce qui différencie majoritairement la fonction du langage entre le singe et l'homme c'est le contexte de son utilisation. En effet, les singes utiliseront essentiellement le langage dans un contexte de demande, autrement dit où la fonction du langage est impérative. L'humain, utilise au-delà de la fonction impérative, une fonction déclarative, qui permet d'apporter des informations sur le monde. Cette fonction permet donc à l'homme d'utiliser également le langage pour échanger des informations.

1.2.2 Fonctions du langage

Dans son livre « Le développement du langage », Florin (1999) définit différentes fonctions du langage selon leur ordre d'apparition:

- La fonction instrumentale

Cette fonction est présente dès le début de la vie, dans le cadre de la communication non verbale. Elle permet au bébé de demander et donc d'obtenir ce qu'il désire (cris, gestes de pointage,...)

- La fonction personnelle

Cette fonction est acquise par les enfants aux alentours de la deuxième année et leur permet d'exprimer leurs sentiments, leurs intérêts ou leurs goûts.

- La fonction régulatrice

Le but de cette fonction est de contrôler le comportement d'autrui (« Donne », « Fais ça »)

- La fonction interpersonnelle

L'enfant utilise cette fonction pour entrer en relation avec quelqu'un d'autre ou pour maintenir le contact (« Bonjour », « Coucou », « Ca va ? »)

- La fonction heuristique

Arrivée plus tardivement, cette fonction permet à l'enfant de développer ses connaissances sur le monde (« Dis, pourquoi...? »)

- La fonction imaginative

Permet à l'enfant de créer son propre environnement (invention d'un récit, etc.).

- La fonction informative

Grâce à cette fonction, l'échange d'informations entre interlocuteurs est possible.

1.3 Les apports de Florin

Pour mener notre recherche, nous nous sommes basée sur celle effectuée par Florin et son équipe de chercheurs. Agnès Florin est professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'université de Nantes. Elle a créé un laboratoire de psychologie LABECD (laboratoire Éducation, Cognition , Développement).

Nous allons donc en définir les grandes idées, les hypothèses et la structure.

1.3.1 Idées pédagogiques

Suite à des observations de conversations scolaires menées par Florin (1991) dans de nombreuses classes maternelles, divers constats ont pu être réalisés. Le principe de ces conversations est le suivant : « l'adulte prend la parole pour produire un ou plusieurs énoncés et solliciter collectivement le groupe ; répond qui peut ou qui veut ; l'enseignant reprend la parole et utilise l'une des réponses fournies par les élèves et sollicite à nouveau la classe ; etc. ». (p. 48)

Dans ces conversations :

- l'adulte parle à lui seul plus que tous les enfants réunis
- quelle que soit la conversation, le langage magistral conserve les mêmes caractéristiques
- dans ces situations, les enfants doivent se conformer aux choix thématiques de l'enseignant, réagir à des sollicitations magistrales rarement personnalisées, répondre à de nombreuses questions, souvent fermées

Les conséquences de ces constats sont les suivantes :

- les plus jeunes produisent souvent des réponses incorrectes
- leurs énoncés sont peu complexes
- à tous les niveaux scolaires, un tiers des enfants environ ne participe pas, et ce de façon régulière, à de tels échanges, sans que des difficultés de langage puissent suffire à expliquer de tels écarts de participation avec les *grands parleurs* de la classe
- les enfants *petits parleurs* qui restent à l'écart de la conversation scolaire tendent à demeurer dans cette position les années suivantes

Suite à ces constats et dans une perspective visant à réduire les inégalités, Florin a expérimenté certains aménagements des situations conversationnelles. En effet, avec la participation d'enseignants, elle a mis en place des groupes de paroles. Ces groupes sont formés selon le nombre d'énoncés produits par les élèves en grand groupe conversationnel et sont de taille équivalente. Il y a les *grands parleurs*, les *moyens parleurs* et les *petits parleurs*. Dans ces groupes, ce n'est pas la qualité de l'expression qui est prise en compte, mais bien la quantité de participation verbale.

Une fois les groupes formés, plusieurs séances sont menées autour de divers objets ou supports ayant toutes le même objectif : susciter l'expression de chaque élève. A la suite de ces quelques séances, une nouvelle mesure de la quantité de participation est effectuée et les progrès mesurés. Dans le cadre de sa recherche, Florin a pu observer rapidement des résultats importants.

1.3.2 Les groupes de parole: hypothèses et fonctions dans le développement de la langue

Objectifs

Dans le cadre de l'enseignement, Florin (1991) se pose la question suivante : « Est-il possible de mettre en place des situations langagières où tous les enfants, au sein d'un groupe, trouvent l'occasion de communiquer avec l'enseignante de façon soutenue ? » (p.48). Elle aborde différents aspects de l'enseignement à prendre en considération.

- Les effectifs dans les classes maternelles

L'auteure explique qu'il est difficile de faire en sorte que tous les enfants puissent s'exprimer dans une classe de 20 ou 30 élèves. C'est pour cette raison que les groupes conversationnels doivent selon elle être réduits lors de la mise en place de situations de langage.

- Pourquoi parle-t-on en situation de langage

Il est nécessaire de laisser suffisamment de place à « une communication faite d'échanges, d'informations, d'expériences mises en commun, dans lesquels chacun peut apprendre quelque chose de l'autre, en quelque sorte des situations « plus authentiques » (Roulet, 1981), des dialogues « vrais » (Leroy, 1970), où on parle « pour de bon » (GFEN, 1979) » (Florin,

1991, p.49). Ces situations de langage sont nécessaires pour contrebalancer avec les interventions de l'enseignante visant à vérifier les connaissances des enfants.

- La place de l'enseignante dans la conversation

Florin met en évidence que la majorité des énoncés produits par les enfants sont en réalité des réponses aux interventions de l'enseignante. Il serait donc important de concevoir aussi des situations de communication plus proches de certains types d'échanges familiaux, où l'enfant fonctionne davantage comme partenaire-sujet, prenant plus souvent l'initiative du thème et des apports d'information (cf. François, 1981).

- la place des histoires

Les séances de langages menées avec les tout-petits ont fréquemment lieu autour d'histoires racontées par la maîtresse. Or, le temps de la séance est souvent consacré à faire raconter l'histoire par les enfants. Le but étant de maintenir l'intérêt des élèves, il n'est pas nécessaire de supprimer les histoires, mais de chercher à améliorer la participation des élèves. Pour que les enfants développent le désir et la possibilité de parler, il est judicieux de traiter de choses qui les préoccupent et des scripts simples et ordonnés leur permettant de faciliter le développement des habiletés conversationnelles. Plusieurs conditions sont définies par l'auteure pour mener à bien ces situations:

- le temps de parole ne doit pas être accaparé par quelques enfants
- le thème général doit être connu de tous
- l'enfant peut jouer le rôle de « sujet » (il faut que l'enfant puisse avoir l'initiative d'apporter des informations personnelles et non sollicitées par l'enseignante)
- le langage doit permettre à l'enfant d'agir sur la réalité

Dimension du groupe

Lorsque la taille du groupe augmente, le nombre de sujets qui ne parlent pas augmente (Gibb, 1951). C'est donc sur la base de ce constat et dans le but de favoriser les échanges et la prise de parole des enfants, que les chercheurs ont choisi d'aménager les séances de langage en petits groupes. Il n'y a pas de nombre de sujets préalablement défini, cependant, selon Hare (1962), le nombre optimal de participants se situe entre 3 et 12 individus. Dans la recherche menée par Florin et son équipe, les groupes se composent généralement de 6 à 9 enfants.

Composition du groupe

Suite à des observations faites lors de séances de langage en groupe, le constat est le suivant : il ne suffit pas de réduire la taille du groupe pour favoriser la prise de parole. En effet, les élèves qualifiés de *grands parleurs* risquent de s'accaparer la parole, laissant ainsi peu de place aux plus petits parleurs pour s'exprimer. C'est pour cette raison que les chercheurs ont voulu constituer des groupes de parole homogènes.

Les hypothèses de Florin

Florin et les chercheurs de son équipe ont émis les hypothèses suivantes quant aux bénéfices du travail en petits groupes :

les séances de langage en petits groupes homogènes permettraient, par rapport aux situations habituelles en grand groupe :

- à la maîtresse, de mieux répartir les prises de parole, de solliciter davantage chaque enfant individuellement, de lui assurer plus de feedback, de mieux adapter la complexité de son langage propre à la complexité de celui des enfants ;
- à chaque enfant, dans la mesure où il est davantage encouragé par l'enseignante, grâce aux sollicitations et aux feedback de celle-ci, de participer davantage : nombre de prise de paroles, nombre d'énoncés produits.

1.4 Rôle de l'enseignant

Nous trouvons nécessaire, dans ce chapitre, de parler du rôle de l'enseignant et de l'impact que celui-ci peut avoir sur les apprentissages des élèves. Notre recherche ayant aussi une perspective qualitative, notamment par rapport aux interactions entre l'enseignant et les élèves, il nous a semblé pertinent de traiter du rôle de l'enseignant au sein des activités avec les élèves.

1.4.1 Dans l'appropriation de l'objet d'apprentissage

Comme l'explique Bautier (2006), le but de tout enseignant est de faire apprendre ses élèves.

Présenter explicitement ce que l'on va apprendre, construire une situation de travail, la valider, ou encore utiliser le langage, certains supports, organiser le temps de la classe, toutes ces pratiques ont une cohérence, une récurrence et des effets de cumul qui d'après les analyses faites, conduisent les élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et donc du travail engagé (p.109).

Elisabeth Bautier parle alors de « socialisation scolaire » qui va être développée par les élèves. Cela signifie que les élèves vont développer des habitudes de traitement durable des tâches proposées, et cela va donc définir comment ils vont interpréter les enjeux cognitifs derrière les tâches proposées. C'est à ce niveau là notamment que l'enseignant a un rôle à jouer. Il doit être attentif à la visée que les élèves attribuent aux tâches car ce n'est pas forcément dans les productions qu'ils réalisent que ces différences apparaissent, d'où l'importance pour l'enseignant de clarifier les enjeux cognitifs et les objets de savoir des tâches proposées.

Cette clarification a pour but de permettre aux élèves de secondariser³ l'objet de savoir afin de pouvoir effectuer des apprentissages. Bautier explique aussi les difficultés qu'éprouvent certains élèves à passer des échanges collectifs au sein de la classe, parfois sur des connaissances quotidiennes, à la construction de concepts et de savoirs. C'est cette « scolarisation » d'objets du quotidien qui permettra aux élèves de secondariser et de changer leur regard. Ils devront changer leur perception et effectuer une transformation cognitive de l'objet en ne le considérant pas comme une source de distraction ou d'utilisation ordinaire, mais comme objet d'observation et d'apprentissage.

Cette secondarisation n'est pas spontanée, « elle s'inscrit au contraire dans la durée, la reprise et la construction d'une situation et d'un objet spécifique de travail » (p.109) Par là Bautier entend qu'il est nécessaire que cette construction soit progressive et pensée, afin que les élèves ne soient pas perturbés par l'apparente familiarité de cet objet.

³ « Un même objet d'enseignement peut revêtir pour l'élève plusieurs facettes : objet d'étude, objet empirique, objet affectif même parfois. Il doit s'en saisir mais dépasser sa simple manipulation au profit d'un traitement cognitif et langagier second au sens de Mikhaïl Bakhtine, *genres seconds qui absorbent et transmutent les genres premiers (...) et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui*. Le savoir peut se construire dans le genre langagier second. Nous parlons donc par extension de secondarisation des objets par l'école. » (Bautier, 2008, p. 181)

Toujours dans la clarification des enjeux aux yeux des élèves, Caffieaux (2011), traite elle des informations fournies aux élèves par le biais des feedback. « Quand un enseignant réagit à la réponse d'un élève, il lui fournit un feedback. Celui-ci peut éventuellement constituer un indice pour cet élève qui l'aide à comprendre l'enjeu de la tâche en cours. » (p. 61). Pour que ce feedback constitue un indice pour l'élève, il est nécessaire de s'intéresser aux comportements de l'élève qui réalise la tâche plutôt qu'au produit fini. En ce sens, Caffieaux entend qu'un feedback visant uniquement à valider ou invalider la réponse, ou encore à désigner les enfants jusqu'à obtention de la bonne réponse, peut laisser croire aux élèves que seul le produit fini et la bonne réponse ont une importance. Or, ce qui compte en réalité pour l'enseignant est de comprendre le raisonnement, la démarche employée par les élèves, ainsi que les justifications qu'ils peuvent apporter. Un feedback visant à faire émerger ces aspects, par le questionnement notamment, n'est possible que lorsque le savoir en jeu va au-delà de la simple accumulation d'informations.

Pour expliquer ses propos, Caffieaux prend l'exemple de la description de la première de couverture parfois demandée aux élèves par l'enseignante. Il démontre alors que lorsque ce qui est demandé se limite à de la simple description d'image, les feedback alors fournis seront limités à leur rôle de validation ou d'invalidation des propos de l'élève. Cependant, si les questions posées visent à permettre aux élèves d'émettre des hypothèses qui pourront être vérifiées après la lecture de l'histoire, des échanges pourront ainsi être engagés entre les élèves. Ces derniers pourront être amenés à débattre, à argumenter leurs choix et à les justifier. C'est ainsi que les élèves pourront prendre de la distance face à l'activité réalisée et en déceler les réels objets d'apprentissage et enjeux.

1.4.2 Dans la progression des acquis langagiers

Dans le document d'accompagnement des programmes (2002), le SCEREN aborde le rôle de l'enseignant dans l'évolution du langage des enfants. Dans ce document est expliqué en quoi l'enseignant des degrés préscolaires a un rôle privilégié dans l'évolution du langage. En effet, sa présence est très forte, d'un point de vue didactique comme pédagogique. C'est lui qui programme et met en œuvre les situations, choisit les objets culturels qu'il va présenter. Il peut ainsi observer les comportements des élèves face à leur travail et évaluer la progression de ceux-ci. D'un point de vue pédagogique comme socioaffectif, l'enseignant peut rassurer l'enfant, dans la mesure où il ne se contente pas de parler « à » l'enfant, mais cherche à parler

« avec » lui. De ce fait, l'enfant se sent exister aux yeux de ce tuteur expert et aura ainsi confiance en lui pour s'investir dans certaines activités parfois plus redoutées. L'écoute active et réactive de l'enseignant, permettra de considérer les interventions des élèves comme des « trouvailles » dont l'enseignant va vanter, valoriser la tentative, même si celle-ci n'est pas aboutie. Cette valorisation rappelle qu'il faut « se tromper avant de savoir et que l'on ne peut pas réussir tout de suite » (SCEREN, 2006, p.18)

Au delà de l'aspect socioaffectif, c'est le langage produit par l'enseignant qui va fournir une aide aux élèves, dans le perfectionnement de leur langage. Il va en effet moduler son langage et s'adapter aux besoins des élèves. Il va employer les reformulations afin de fournir des modèles phonologiques adéquats à ses élèves, ainsi que pour enrichir leur vocabulaire et leur syntaxe. L'enseignant doit veiller à ne pas laisser les élèves dans l'à peu près.

Les interactions avec l'enseignant accompagnent l'activité de l'enfant. Ces interactions précèdent l'appropriation et l'intériorisation des savoirs par les élèves en assumant « la responsabilité stratégique de la tâche » (p.18), puis en la laissant progressivement à la charge de l'enfant. Cette modulation décroissante est encouragée de manière générale par l'explicitation maximale : « Cette manière de conduire la classe permet aux enfants de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux, de valider certaines procédures et d'en rejeter d'autres, d'emprunter aux autres des manières de faire. » (p.18).

1.5 Synthèse

A l'issue de ce cadre théorique, nous pensons que plusieurs éléments sont importants à retenir pour élaborer notre recherche. Nous retenons donc que le langage est un processus qui est en permanente évolution et que les interactions, avec les pairs comme avec l'enseignante ou les parents, ont un rôle décisif.

Florin et ses chercheurs se sont penchés sur la place qu'a le langage au sein de la classe et la manière dont celui-ci est encouragé par les enseignantes. Ils ont ensuite cherché à mettre en place des situations dans lesquelles la prise de parole se verrait encouragée de la même manière pour tous et en sont arrivés à la formation de groupes de paroles homogènes : les petits, moyens et grands parleurs. C'est dans cette direction que notre recherche va se dérouler.

Nous avons également cherché à définir le rôle que peut avoir l'enseignant, aussi bien dans l'acquisition des savoirs que dans la valorisation de la participation des élèves en classe. En nous basant sur les propos de Bautier (2006, 2008), Caffieaux (2011) ou encore sur les programmes du SCEREN (2006), nous constatons que l'enseignant a un rôle primordial dans l'identification des enjeux par les élèves et que ses feedbacks ou autres relances vont favoriser plus ou moins cette identification. D'autre part, une attitude bienveillante et rassurante est nécessaire de la part de l'enseignant s'il veut encourager la prise de parole de ses élèves et ainsi pouvoir les aider à progresser. Ce rôle important sera aussi l'objet de nos observations et analyse dans cette recherche.

2. PROBLEMATIQUE

Suite à nos lectures au sujet des groupes de parole, nous avons tout d'abord souhaité expérimenter ce dispositif et les présupposés théoriques qui le soutiennent dans une classe du cycle initial. Nous avons aussi voulu affiner l'analyse en prenant en compte de manière plus systématique le rôle de l'enseignant.

Notre recherche est conçue donc sur deux axes. Premièrement, nous sommes à la recherche de résultats quantitatifs, dans la mesure où nous cherchons à observer les effets du travail en groupes de parole sur la participation au sein du groupe classe en termes de quantité de prises de parole. En effet, comme mentionné dans le cadre théorique, la recherche de Florin avait pour but de favoriser la prise de parole des élèves dans le grand groupe. Nous voulons donc vérifier si ce fonctionnement en petits groupes amène réellement les élèves à prendre davantage la parole, dans le contexte qui nous concerne (classe de CIN sur le Canton de Vaud).

Deuxièmement, au-delà des résultats quantitatifs obtenus, nous souhaitons analyser plus finement le rôle de l'enseignant lors des séances en petits groupes. Dans chaque échange entre un enseignant et un ou plusieurs élèves, les questions posées ou les attentes de l'enseignant peuvent selon nous influencer de manière significative – cela est notre hypothèse - les réponses et les interventions des élèves. Nous souhaitons donc voir dans quelle mesure l'enseignante peut amener ou non les élèves à maîtriser l'objet d'apprentissage visé et

observer quelles sont les interventions les plus efficaces pour permettre l'acquisition de l'objet visé.

2.1 Questions de recherche

Nos questions de recherche sont les suivantes :

- **Le travail en groupes de parole, tels que définis par Florin (1991), a-t-il un impact sur la participation, la prise de parole des élèves au sein du groupe classe ?**
- **Quel impact les interventions de l'enseignant peuvent-elles avoir sur la maîtrise par les élèves de l'objet d'apprentissage visé?**

2.2 Hypothèses

Nous émettons donc différentes hypothèses de recherche.

Premièrement, en lien avec les travaux de Florin et de son équipe, **nous pensons que les séances menées en petits groupes permettent aux élèves de prendre plus facilement la parole, du fait de la plus grande homogénéité du groupe.** De plus, une telle disposition devrait permettre à l'enseignante d'être plus attentive à chaque élève et ainsi s'assurer que tous les élèves puissent prendre la parole, ce qui s'avère être bien plus difficile au sein du grand groupe.

D'un point de vue qualitatif, nous émettons l'hypothèse que **les interventions de l'enseignante jouent un rôle important dans l'acquisition par les élèves de l'objet d'apprentissage visé.** Nous préconisons donc que **certaines catégories d'interventions ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves,** et c'est ce que nous voulons mieux comprendre.

3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 Contexte de la recherche

La recherche s'est déroulée dans une classe du cycle initial dans la région du Gros-de-Vaud. La classe compte 20 élèves dont 4 élèves allophones, un enfant autiste, un élève bègue et deux enfants suivis en logopédie pour des défauts de prononciation. L'ambiance générale de la classe est bonne, chacun est intégré dans le groupe classe.

3.2 Plan de la recherche

Notre recherche s'est effectuée sur une durée 6 semaines, avec des interventions qui occupaient trois fois 25 minutes par sous-groupe.

Prise de données :

Tout d'abord, nous avons cherché à former les différents groupes de paroles sur la base du nombre d'interventions spontanées des élèves, selon la démarche de Florin (1991). Pour cela, nous avons utilisé comme moyen de comptage un livre sans parole intitulé « Le Parapluie » de Ingrid et Dietrich Schubert⁴.

Les six premières pages du livre ont été présentées aux élèves en deux temps. En premier, ils ont dû regarder les images sans émettre de commentaires et seulement dans un second temps, ils ont fait part de leurs observations. Pendant ce temps, une tierce personne⁵ s'est chargée de compter les prises de chaque enfant et de les inscrire dans un tableau. Le nombre d'interventions des enfants dans l'activité a permis de créer les 3 groupes de parole, grands parleurs, moyens parleurs et petits parleurs. Afin de clôturer la séquence et de permettre le début des séances de groupes, les élèves ont imaginé la suite de l'histoire et l'ont dessiné sur une feuille blanche.

Une fois les groupes formés, trois moments d'enseignement par groupe ont été réalisés sur le même objet d'apprentissage : la construction d'une histoire (le schéma narratif).

⁴ Ouvrage en annexe

⁵ Nous tenons à remercier cette personne pour son aide et sa contribution lors de notre recherche.

La première séquence⁶ : « Comment sait-on qu'une histoire est terminée ? »

Les événements des pages du livre ont été remémorés par les élèves des différents groupes. Ensuite, les dessins de la suite de l'histoire ont été présentés et remis dans le contexte. Le concept de « la fin d'une histoire » était l'objet principal du moment d'enseignement. Les élèves ont été amenés à réfléchir à la manière dont se termine une histoire et à comment faire pour que celle-ci puisse se terminer. Après plusieurs exemplifications et discussions, les idées de fin ont été dessinées à la suite du premier dessin (réalisé lors de la prise de données).

La deuxième séquence : « prise de conscience du schéma narratif d'une histoire »

Durant cette séquence, les élèves ont découvert la fin de l'histoire « Le Parapluie », imaginée par l'auteur. Ils se sont exprimés sur les aventures vécues par le chien, ensuite, la structure narrative d'une histoire a été présentée par l'enseignante. Les élèves ont découvert que, dans une histoire, il y a généralement trois parties : le début ou énigme, des aventures ou le développement, et une clôture ou fin. Le repérage des parties a été fait à partir du même livre. L'institutionnalisation de la structure a alors été proposée en faisant référence au livre « Le Parapluie » grâce au classement en trois parties.

La troisième séquence : « création d'une nouvelle histoire, celle du chat, permettant de mettre en pratique le schéma narratif de l'histoire »

A la fin du livre, un chat trouve le parapluie. Cela laisse penser que le chat va lui-même s'envoler. La tâche demandée, pour chaque groupe de parole, était d'inventer, de discuter et se mettre d'accord sur la création de l'histoire du chat et de son parapluie. A cet instant, le but était que les élèves réinvestissent les savoirs appris précédemment, notamment en trouvant un début, des aventures et une clôture à leur histoire. Comme trace finale des apprentissages effectués, un livre composé de dessins et textes réalisés par la dictée à l'adulte a été créé pour chaque groupe de parole.

Enfin, pour valoriser leur travail, et de générer une nouvelle situation de prise de parole les histoires ont été présentées au groupe classe une fois celles-ci terminées.

Prise de données finale :

⁶ Planifications des séances en annexe

Afin d'évaluer l'évolution sur le plan quantitatif de la prise de parole des élèves en groupe classe, un nouveau livre sans parole a été présenté. Le nombre d'interventions des élèves a à nouveau été comptabilisé afin d'observer l'impact des séances en groupes de parole homogènes sur la participation orale des élèves en classe.

3.3 Modalités de récolte des données

Les données récoltées lors des interventions en classe se sont faites sous la forme d'enregistrements audio. Toutes les séquences en petits groupes ont donc été enregistrées et retranscrites afin de pouvoir les analyser. Lors de la première et de la dernière séance en collectif, en plus de l'enregistrement, une enseignante s'est chargée de compter le nombre d'interventions effectuées par chaque élève.

3.4 Intervention: choix des activités

Notre choix s'est porté sur l'album cité précédemment, car c'est un livre sans texte, ce qui nous a semblé pertinent afin de faire participer les élèves. C'est également un livre de qualité, dont nous apprécions l'histoire et les illustrations.

De plus ce livre permet à la fois d'animer la prise de données en grand groupe ainsi que les séances en groupes de paroles.

3.4.1 Activités en groupes

Les activités menées avec les groupes de parole homogènes se sont toutes concentrées autour du même objet d'apprentissage : le schéma narratif. Il s'agissait surtout de permettre aux élèves d'intégrer les trois parties principales d'une histoire, à savoir le début, les aventures, puis la fin. Au-delà de cet objet, nous avons aussi abordé le concept d'auteur. Par là nous entendons qu'à plusieurs reprises nous avons insisté sur la différence entre les choix de l'auteur et ceux des élèves. En effet, nous souhaitons que les élèves comprennent que l'histoire et son déroulement avaient été choisis par quelqu'un et que lorsqu'on leur demandait d'inventer un bout d'histoire, ce n'était plus les choix de l'auteur, mais bel et bien les leurs.

3.4.2 Analyse de l'objet d'apprentissage : le schéma narratif

Nous souhaitons que les élèves intègrent la notion de construction d'une histoire, à savoir début, milieu (action) et fin. Le but était qu'ils comprennent quels sont les éléments essentiels d'une histoire. Pour ce faire, il nous a été nécessaire de nous intéresser au schéma narratif, à ses origines et à ses composantes afin de pouvoir en transmettre l'essentiel aux élèves.

Définition⁷

Le **schéma narratif** d'un récit est un concept issu de la linguistique structurale, née dans les années soixante, et constitue la structure d'un récit.

Composantes

Dans le cas d'un récit d'aventure, il est constitué des éléments suivants :

- **Situation initiale** qui présente les éléments nécessaires à la mise en route du récit et à la compréhension de celui-ci ; dans un récit au passé, les verbes y sont souvent à l'imparfait, la situation du héros n'évolue, pas elle reste stable

- **Élément déclencheur** dit aussi élément perturbateur, qui modifie la situation initiale et fait perdre l'équilibre de cette dernière, cet évènement est souvent raconté au passé simple et est introduit par un connecteur temporel ;

- **Déroulement** (toutes les actions), qui sont les évènements provoqués par l'élément modificateur et qui entraînent la ou les actions entreprises par le ou les héros pour atteindre leur but ; dans un récit au passé, les verbes y sont souvent au passé simple ;

- **Élément de résolution** (dénouement), qui met un terme aux actions et conduit à la situation finale ;

- **Situation finale** qui est le résultat, la fin du récit.

⁷ Source : Wikipedia

Il nous importe également de nous intéresser à quelles sont les **questions** posées par cet objet / ce savoir, les "problèmes" ou enjeux qui sont reliés à cet objet, qu'il faut traiter et clarifier avant de le transformer en objet d'apprentissage. Quelles questions à garder en tête?

- Il est important de permettre aux élèves de généraliser, en les amenant à comprendre les concepts de début (+ élément déclencheur), milieu (aventures) et fin.
- Qu'est-ce qui définit le début / la fin d'une histoire ?
- Pourquoi est-il important de finir une histoire ?
- Qu'est-ce qui rend intéressant la partie des aventures ?
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi telles ou telles aventures et pas d'autres ?
- Quels sont les choix de l'auteur ? Sont-ils les seuls choix possibles ?

Savoirs en jeu : découpage d'une histoire en parties, identification des parties.

Selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), ces savoirs deviendront objets d'apprentissages en passant d'abord par l'identification, la capacité à reconnaître ces parties dans une histoire. Ensuite, les élèves analyseront ces parties en cherchant à savoir ce qui les définit et leur utilité. Finalement, les élèves pourront réinvestir ces savoirs dans la création d'une nouvelle histoire.

En référence à Bautier

Lorsqu'elle aborde l'acquisition de savoirs dans les activités ordinaires, Bautier (2008) appelle « objet d'enseignement », « ce que l'enseignant utilise ou fait utiliser à l'apprenant afin de lui permettre de construire un savoir » (p.181). L'enseignant a donc une réelle intention lorsqu'il choisit un objet, puisque ce dernier doit permettre à l'élève de construire le savoir visé. L'enseignant va ensuite mettre en scène cet objet et les élèves vont porter différents point de vue sur celui-ci, que Bautier caractérise de trois façons : *l'investigation sensorielle*, *l'investissement procédural* et *l'étude* (p.182).

- Investigation sensorielle

Cette investigation ne permet pas de construire le savoir visé, il s'agit d'une exploration de l'objet sans autre visée que la découverte sensorielle.

En rapport au schéma narratif - objet d'enseignement de nos séances - nous pouvons imaginer que les élèves ont entendu des histoires lues par d'autres personnes, qu'ils ont découvert et manipulé différents livres, vu des films ou dessins animés.

- Investissement procédural

« Ce point de vue éloigne l'élève du savoir visé pour le centrer sur la procédure » (Bautier, 2008, p. 182). Autrement dit, l'élève se focalise sur l'activité, sans chercher à comprendre le but de cette dernière ou ce qu'elle permet de conclure.

A ce niveau, nous pouvons imaginer qu'en rapport à notre objet d'apprentissage (le schéma narratif), les élèves pourraient alors se focaliser sur l'activité de lire une histoire, répondre aux questions portant sur son contenu, son début ou sa fin, sans pour autant inférer ce que cela représente, ou encore argumenter sur ce qui leur a permis de répondre à de telles questions.

- Etude

Il n'y a que l'étude qui permette l'apprentissage visé. L'élève se mobilise sur le savoir visé. Il travaille dans un registre de savoir adapté et un langage spécifique permettant la mise en mot de ce savoir. « Un objet d'enseignement devient objet d'apprentissage lorsqu'il est *étudié* par l'élève. » (p.182).

Pour que l'objet d'enseignement devienne objet d'étude, il faut alors que les élèves analysent, de manière approfondie les différentes parties ainsi que la structure de l'histoire. Ils pourraient

ensuite réinvestir les apprentissages issus de cette étude dans la création d'une histoire, d'un récit en s'assurant de la présence et de la pertinence des différentes parties.

Il nous a paru nécessaire de faire l'analyse de notre objet d'apprentissage selon cette perspective afin de pouvoir être attentives à ce que nous allions devoir réaliser en classe pour que cet objet d'enseignement devienne effectivement objet d'apprentissage.

3.5 Modalités d'analyse des données

Afin d'analyser les données récoltées en classe, nous avons choisi deux modalités : une quantitative et une qualitative.

3.5.1 Analyse quantitative

Cette analyse s'est portée uniquement sur le nombre de prises de parole par élève lors de la première et de la dernière séance. En effet, comme dans la recherche de Florin (1991), nous avons compté le nombre de prises de paroles de chaque élève, puis les avons regroupées et organisées sous forme de tableau. Ces résultats nous ont permis de créer les groupes de paroles : *petits*, *moyens* et *grands parleurs*. Après la première séance collective nous avons effectué diverses séances avec les groupes de paroles constitués. Suite à ces séances, nous avons à nouveau effectué une séance en collectif et mesuré le nombre d'interventions des élèves afin d'évaluer l'effet de ces séances en petits groupes sur le nombre de prises de paroles des élèves au sein du grand groupe.

Résultats obtenus pour la réalisation des groupes :

	Prises de paroles	Commentaires		Prises de paroles	Commentaires
Elèves			Elèves		
Ni	12x		Jo	1x	Atteint d'autisme
Jo	3x	Allophone	Hu	malade	
Ad	3x	Retard de langage	Ke	7x	

Marg	2x		Kel	8x	Déf. prononciation
Na	7x	Bègue	En	7x	Allophone
Le	1x		Mar	2x	Allophone
Be	4x		Enz	3x	
Ti	7x		Li	4x	
Ma	1x		Ro	7x	
Fl	2x		Go	2x	Allophone

Formation des groupes :

<i>Grands parleurs</i> : entre 7 et plus d'interventions	Nombre d'élèves :	7
<i>Moyens parleurs</i> : entre 3 et 6 interventions	Nombre d'élèves :	5
<i>Petits parleurs</i> : moins de 3 interventions	Nombre d'élèves :	7

Résultats obtenus à la fin des séquences d'apprentissage:

	AVANT	APRES	Commentaires		AVANT	APRES	Commentaires
Elèves							
Ni	12x	9x		Jo	1x	2x	Atteint d'autisme
Jo	3x	5x	Allophone	Hu	malade	3x	
Ad	3x	3x	Retard de langage	Ke	7x	7x	
Marg	2x	4x		Kel	8x	7x	Déf. prononciation
Na	7x	7x	Bègue	En	7x	7x	Allophone
Le	1x	2x	Allophone	Mar	2x	3x	Allophone
Be	4x	2x		Enz	3x	4x	
Ti	7x	6x		Li	4x	2x	
Ma	1x	3x		Ro	7x	5x	
Fl	2x	3x					

3.5.2 Analyse qualitative

Au-delà des résultats quantitatifs obtenus par le comptage des interventions des élèves, nous nous sommes penchées sur les interventions de l'enseignante lors des séances en groupes de parole. Plus précisément, nous avons cherché à catégoriser les interventions de l'enseignante et ainsi observer dans quelle mesure ces interventions pouvaient amener l'élève à s'approprier au mieux l'objet d'apprentissage visé. Pour ce faire, nous avons donc défini des catégories d'analyse pertinentes pour nos intérêts de recherche, puis créé une légende, permettant d'analyser nos protocoles de manière identique.

Notre grille d'analyse est donc la suivante :

Catégorie	Définition
Consigne	Ordre donné pour faire exécuter un travail. Enoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. (Raynal,F. & Rieunier, A., 2010)
Relance	Revenir sur la question posée, le but est de permettre aux élèves d'y répondre et de ne pas s'égarer.
Reformulation/Citation	- Reprendre à son compte ce que dit l'enfant, peut permettre au groupe de mieux comprendre. Peut concerner le lexique, la syntaxe ou l'articulation. - L'enseignante se contente de citer et complète ce que l'enfant a dit.
Guidage	Guider l'attention de l'élève (apprenant) sur l'objet d'apprentissage, le rendant présent.
Pointage	Montrer les éléments essentiels de l'objet d'apprentissage.
Transmission de savoir	Transmettre un savoir nouveau aux élèves,

	une information, une précision.
<u>Questionnement cognitif</u>	Poser des questions sur l'objet d'apprentissage, sur ce qu'il y a à savoir/apprendre/comprendre
Questionnement métacognitif	Questionner l'apprenant de manière à lui permettre d'analyser son propre fonctionnement intellectuel. Permettre une auto-analyse des systèmes de traitement de l'information que tout individu met en œuvre pour apprendre.
Questionnement sur la tâche	Poser des questions sur ce qui est à faire afin d'assurer le bon déroulement de la tâche ou se remémorer ce qui a été fait.
Quittance positive ou négative	Valider ou invalider ce qui est dit.
Demande de justification	Pousser l'enfant à aller plus loin et expliciter davantage ce qu'il avance. Questions majoritairement composées du « pourquoi »
Confrontation entre plusieurs énoncés	Reprendre les points de vue, les amener à l'enfant, relever les éventuelles controverses.
Demande de précision	Amener l'enfant à en dire plus, à compléter sa réponse.
Interventions disciplinaires, gestion	Non codé

Les protocoles, insérés dans un tableau, se présentent sous cette forme :

Prise de parole de l'enseignante	Commentaires	Prise de parole des élèves

Les protocoles sont constitués de trois colonnes :

- prise de parole de l'enseignante
- prise de parole des élèves
- commentaires

Nous avons laissé la colonne du milieu pour pouvoir inscrire différents commentaires lors de notre analyse. Cette colonne nous permet de commenter et de voir l'intervention de l'enseignant et celle de l'élève qui en découle.

Au sein d'un protocole, voici un exemple de l'analyse réalisée :

<p>D'accord. Et puis, qui c'est qui les a dessinés ces dessins ? En ?</p> <p>Mais qui a dessiné ces dessins ?</p> <p>Ro ?</p> <p>C'est qui « nous » ? Qui c'est « nous » ?</p> <p>Na ?</p> <p>C'est les élèves, d'accord ? Et pis, moi j'ai encore une autre question : on avait fait quand ces dessins ? Après quelle activité ?</p>	<p>L'enseignante pousse l'élève à expliciter davantage sa réponse.</p> <p>Il y a là le concept d'auteur qui est sous-jacent mais non encore explicité</p>	<p>En : ça, c'est moi !</p> <p>Ro : C'est nous</p> <p>Na : Ben...C'est nous tous !</p>
---	---	--

4. ANALYSE DES RESULTATS

4.1 Résultats quantitatifs

Nous allons répondre à nos questions et valider notre hypothèse de recherche quantitative, concernant la prise de parole des élèves en groupe.

- **Le travail en groupes de parole, tels que définis par Agnès Florin, a-t-il un impact sur la participation, la prise de parole des élèves au sein du groupe classe ?**

Afin de mettre en exergue les progrès de la classe, voici un tableau de comparaison des résultats obtenus en début et en fin de séquence.

	AVANT	APRES	Commentaires		AVANT	APRES	Commentaires
Elèves							
Ni	12x	9x S-		Jo	1x	2x S+	Atteint d'autisme
Jo	3x	5x S+	Allophone	Hu	malade	3x A	
Ad	3x	3x S	Retard de langage	Ke	7x	7x S	
Marg	2x	4x A		Kel	8x	7x S-	Déf. prononciation
Na	7x	7x S	Bègue	En	7x	7x S	Allophone
Le	1x	2x S+	Allophone	Mar	2x	3x A	Allophone
Be	4x	2x D		Enz	3x	4x S+	
Ti	7x	6x S-		Li	4x	2x D	
Ma	1x	3x A		Ro	7x	5x S-	
Fl	2x	3x A		Go	2x	3x A	Allophone

Grands parleurs, moyens parleurs, petits parleurs

Grille de lecture du tableau :

Changement de groupe suite aux progrès ou baisse en fonction des résultats :

A : L'élève est passé au groupe de langage supérieur.

D : L'élève est descendu au groupe de langage inférieur.

S : L'élève est resté stable dans ses apprentissages.

S+ : L'élève est resté dans le même groupe et a amélioré sa prise de parole.

S- : L'élève est resté dans le même groupe et a baissé sa prise de parole.

En confrontant les résultats obtenus en début et en fin de séquence, de manière générale, le travail en groupe s'avère être positif pour la majorité de la classe. Sur vingt élèves, la moitié de la classe a progressé dans la prise de parole en collectif (symbole A et S+). Les progrès les

plus marqués se retrouvent dans le groupe des petits parleurs, car 6 élèves sur 7 ont augmenté leur prise de parole et donc on atteint le niveau des moyens parleurs. Il est vrai que le nombre d'interventions n'est pas très élevé, soit une prise de parole supplémentaire, néanmoins tout le groupe a été encouragé par ce dispositif.

Autre constat, le dispositif d'Agnès Florin semble avoir peu d'impact pour le groupe des grands parleurs. En effet, 3 élèves sur 7 sont restés stables (S) dans leur prise de parole, alors que la majorité du groupe était à la baisse (S-). Les élèves ne semblent pas avoir été plus particulièrement stimulés par le fonctionnement par groupe de langage.

A propos des moyens parleurs, le bilan final est mitigé, 2 élèves ont augmenté leur prise de parole et 2 élèves sont descendus, un seul élève est resté stable dans ses progrès. Finalement, les avantages sur le groupe des moyens parleurs sont peu démontrés. Deux élèves seraient même redescendus au groupe inférieur, les petits parleurs.

A présent, si l'on regarde plus en détail les avantages que peuvent tirer les élèves aux besoins spécifiques, 9 élèves sur 10 ont progressé dans l'expression orale. En effet, cette population semble avoir été influencée par le classement en niveau de langage. Aucun élève allophone n'a été pénalisé par les groupes. Quatre élèves allophones sur cinq ont d'ailleurs pris confiance pour s'exprimer en groupe classe. Deux élèves auraient atteint le groupe supérieur des moyens parleurs.

Enfin, le constat quantitatif final en ressort que le classement des élèves en groupe langagier est favorable pour la majorité de la classe en particulier pour les élèves participant le moins lors des séances en collectif. Au travers des chiffres, la conclusion finale serait que les groupes langagiers permettent certainement d'encourager la confiance chez les plus faibles et donc que le travail en petit groupe les a aidé à s'exprimer. A contrario, pour les grands parleurs, l'aspect quantitatif de la prise de parole n'a pas eu d'effet particulier. En revanche, comme démontré ci-dessus, le développement des compétences langagières a davantage pu être travaillé de façon différenciée grâce à la formation des groupes de langage et l'adaptation du maître et son public.

4.2 Résultats qualitatifs

4.2.1 Analyses détaillées des séances 1 dans les trois groupes de langage : constats et confrontation de nos hypothèses

Feedbacks de la séquence 1⁸

Séance 1

Impressions

Durant cette séance, l'enseignante s'est sentie limitée par le cadre imposé par la planification. Dans la planification, nous avons défini un certain nombre de questions à poser aux élèves. De ce fait, l'enseignante a voulu y être le plus fidèle et cela a, selon elle, perturbé son enseignement. En effet, la présence de la planification lors de l'intervention était perçue comme un obstacle à la liberté d'expression et la spontanéité. En conséquence, elle a eu le sentiment de perdre « son naturel » et que les élèves n'ont pas adhéré pleinement à l'activité.

Observation spontanée des séquences 1

Au départ, il fut difficile pour les élèves de se rappeler de l'origine des dessins car une semaine s'était déjà écoulée. De ce fait, l'enseignante a pris un certain temps pour remettre le contexte en place. Lors de l'observation des dessins réalisés par les élèves, l'enseignante leur a posé des questions quant à l'origine de leurs choix. Nous avons alors pu constater qu'il était difficile pour certains élèves de répondre à la question « pourquoi » et à justifier leurs choix.

Lorsque l'enseignante a voulu aborder l'objet d'apprentissage de cette séance, à savoir le concept de fin d'une histoire, elle s'est retrouvée confrontée à quelques difficultés. Premièrement, l'absence de parole des élèves laisse supposer que la compréhension de ce concept était hors de la zone proximale de développement telle que définie par Vygotski (1934/1985). L'enseignante ne s'attendait pas à ce que ce concept soit si peu parlant pour le groupe. En effet, lorsque l'enseignante a abordé la question « Comment on sait que l'histoire est terminée ? », elle a vite remarqué que les élèves ne percevaient pas réellement le sens de la question, ou du moins qu'ils n'arrivaient pas à fournir une réponse conforme à ce qui était attendu. Par conséquent, elle a choisi d'exemplifier avec des ouvrages lus en classe, et par un contre-exemple amenant les élèves à répondre : «- *Pourquoi on dirait pas que le petit chien il*

⁸ Nous introduisons la partie d'analyse qualitative avec des « feedbacks » à chaud de celle qui a réalisé les séquences en classe.

continue à voler ? Et puis voilà, moi je vous dit que l'histoire elle est finie...Vous êtes contents ? » ou encore « Est-ce que vous auriez aimé qu'il reste tout le temps en l'air ? ».

Ainsi les élèves ont pu répondre par la négative et cela les a rapprochés du concept de fin.

Par la suite, l'enseignante a exemplifié par le biais d'un dessin d'élève, qui a ainsi pu proposer une fin cohérente. Il semble que cela ait permis à cet élève de se représenter concrètement ce qu'était la fin d'une histoire

Quel est le rôle de l'enseignant au travers des trois premières séquences d'enseignement?

Nous allons à présent faire ressortir différents points :

Quels sont les types d'interventions les plus fréquentes ? Y a-t-il un lien entre les types d'intervention et réactions des élèves les plus efficaces pour l'apprentissage ? Y a-t-il des liens entre les groupes de langages des grands, moyens et petits parleurs ? Quelles sont les interventions privilégiées par l'enseignante et quels sont leurs effets sur les apprentissages ?

Afin de pointer les fréquences d'apparition et utilisation des différentes catégories d'interventions pour chacun des groupes, un tableau a été établi :

Séance 1

Catégories	Groupe1	Groupe2	Groupe3	Total des interventions pour les 3 groupes confondus
Relance	5x	7x	5x	17
Reformulation/Citation	16x	13x	21x	50
Guidage	8x	10x	8x	26
Pointage	5x	3x	2x	10
Transmission de savoir	2x	1x	5x	8
Questionnement cognitif	20x	20x	43x	83
Questionnement	7x	3x	3x	13

métacognitif				
Questionnement sur la tâche	7x	2x	3x	12
Quittance positive ou négative	24x	16x	29x	69
Demande de justification	6x	5x	-	11
Confrontation entre plusieurs énoncés	7x	10x	5x	22
Demande de précision	2x	2x	11x	15
Interventions disciplinaires, gestion				

Tout d'abord, le bilan général qui ressort du tableau est que, les interventions de l'enseignante les plus fréquentes sont les catégories de type reformulations/citations, le questionnement cognitif et les quittances. En effet, celles-ci sont considérablement plus employées que les autres catégories, tous les groupes confondus.

D'autre part, les catégories guidage et confrontation entre plusieurs énoncés arrivent en seconde position. La fréquence d'apparition du guidage reste constante. En revanche, dans le groupe des petits parleurs, le nombre de confrontation entre les énoncés est plus bas.

Pour les catégories les moins employées, le pointage et la transmission de savoir apparaissent de manière faible.

Pour la comparaison des groupes de langage, il en ressort que chez les petits parleurs, l'enseignante emploie davantage les reformulations/citations, le questionnement cognitif et des quittances que pour les deux autres groupes de langage. Le pointage et question métacognitive sont, en revanche, moins stimulés par le maître. L'enseignante a davantage recourt à la catégorie de demande de justification.

Le premier constat lors de l'analyse des premières séances est qu'au travers des trois groupes de langage, l'enseignante interagit différemment selon le groupe. Lorsqu'elle est face à un

public de petits parleurs, les catégories utilisées ne sont pas les mêmes que pour le groupe des grands parleurs. En effet, l'enseignante semble avoir besoin d'utiliser des demandes de précision, des questions cognitives supplémentaires pour transmettre l'objet d'apprentissage souhaité. En revanche, les interactions plus poussées sur le point métacognitif, guidage, pointage sont sollicitées chez les grands et moyens parleurs.

Donc, il semblerait que les chemins utilisés par l'enseignante pour permettre aux élèves la secondarisation⁹ de l'objet d'apprentissage ne se ressemblent pas. La mise en évidence, à l'aide du pointage, des savoirs à percevoir et à maîtriser est plus fréquemment mise en œuvre par l'enseignant chez les grands parleurs et peu dans le groupe des petits parleurs. L'accent sur la compréhension, à l'aide de reformulation et des quittances, est visé. Le dialogue métacognitif est plus rare chez les petits parleurs.

Par exemple, on remarque qu'au fur et à mesure des trois séances, l'enseignant module ses catégories et attentes en fonction du public cible. La demande de justification induite par le « pourquoi » a été abandonnée dans les groupes et principalement chez les petits parleurs, car la demande semblait être trop écartée de leur zone proximale de développement.

<p>Il est aussi parti en Suisse, mais pourquoi tu l'as fait partir en Suisse ?</p> <p>Tu t'en souviens ?</p> <p>Pourquoi tu l'as fait partir en Suisse ? Parce que t'aimais bien ? T'avais envie qu'il vienne chez toi peut être ?</p>	<p>L'élève n'arrive pas à répondre à la question du</p>	<p>Ro :</p> <p>...</p> <p>....</p> <p>Ni : T'as pas dit le mien !</p>
--	---	---

L'élève semble incapable d'argumenter sur les raisons de son choix.

Une situation similaire a été vécue avec des élèves du second groupe :

⁹ Cf. cadre théorique

<p>Un arbre de Chine ? AH mais, pourquoi tu avais dessiné un arbre chinois, tu te souviens ? Non ? Jo ?</p> <p>Toi t'avais dessiné une cage, mais pourquoi, tu te souviens ?</p>	<p>La question « pourquoi » est difficile pour les élèves. Est-ce un biais dû aux habitudes scolaires et ils pensent que l'enseignante attend une réponse juste, où peut-être qu'ils ne savent pas justifier leurs choix.</p>	<p>En : Non...</p> <p>Jo : Une cage</p> <p>Jo : Non.</p>
---	---	--

Dans le cadre du questionnement cognitif, qui est le plus présent dans les trois séances, on remarque qu'il porte sur le contenu, et qu'il amène les élèves à participer et à répondre. Que cela soit sur les aventures du petit chien, sur celles créées par les élèves ou sur la fin potentielle de l'histoire, les élèves répondent volontiers et plus facilement. Le but de ce questionnement est d'amener les élèves à s'approprier l'objet d'apprentissage visé.

Dans le premier protocole, il y a davantage de questionnement sur la tâche. En effet, l'enseignante cherche à amener les élèves à se remémorer l'origine des dessins, et ce qui leur avait été demandé. Dans les deux autres protocoles, cette recontextualisation est moins présente. En effet, l'enseignante a choisi de ne pas s'attarder sur les raisons de la réalisation mais de passer directement au contenu, à savoir l'histoire du chien. Cet ajustement peut avoir été provoqué par la répétition des mêmes séances avec des groupes différents, et a nécessité une adaptation de la part de l'enseignante.

<p>Qu'est-ce qu'on vous avait demandé de faire ?</p> <p>Qu'est-ce qu'on vous avait demandé de dessiner, ou d'imaginer ?</p> <p>Pourquoi vous aviez fait ces dessins ?</p> <p>Kel ?</p> <p>Pour mes élèves ? Mmm, non. Ni ?</p> <p>Non, pas tout à fait !</p> <p>Pourquoi je vous avais demandé, déjà, qu'est-ce que je vous avais demandé de faire ?</p>	<p>Précision à la question du « quand ? ».</p> <p>Quelle était la réponse attendue ? Ce questionnement a-t-il permis aux élèves de fournir la réponse attendue ?</p> <p>Lien avec l'objet d'apprentissage</p> <p>Ce « pourquoi » permet de faire émerger des malentendus.</p> <p>Intervention de la Prafo a certainement généré des malentendus (école des maîtresses)</p>	<p>Moi je sais, moi je sais !!</p> <p>Kel : pour tes élèves</p> <p>Ni : Pour que tes élèves ils lisent...</p>
---	--	---

On peut effectivement observer ici que l'enseignante accorde de l'importance à savoir pourquoi les élèves avaient fait ces dessins, les élèves ne semblent pas percevoir les attentes de la maîtresse. Ils confondent le pourquoi avec le « pour qui », certainement une habitude scolaire consistant à faire le travail pour quelqu'un, dont ils ont du mal à se détacher.

4.2.1 Confrontation des changements d'organisation de la planification 1 pour chacun des groupes

Pour chaque groupe de langage, la première planification envisagée était identique. Cependant, après l'analyse des trois protocoles, il en ressort que l'enseignante a modifié de façon spontanée l'organisation de la séquence en fonction du groupe de langage qu'elle avait en face, mais aussi en fonction des résultats et difficultés observés dans les groupes antérieurement. En d'autres termes, l'enseignante a modifié l'itinéraire prévu, par rapport à la planification de départ, pour arriver à une toute autre mise en scène de l'objet d'apprentissage lors de la séquence du groupe 3, les petits parleurs. Les gestes professionnels et le rôle d'accompagnement des élèves par l'enseignante, pour la construction du nouveau savoir, s'avèrent être différents dans les trois groupes.

Par exemple, lors de la séance 1 groupe 1, le maître, influencé par la planification à suivre, a longuement laissé « patauger » le groupe avant de pointer les éléments essentiels à retenir. Les exemplifications et demandes de justifications étaient nombreuses et le dialogue installé entre maître et élève n'accompagnait pas, de manière efficace, le groupe vers l'acquisition de l'objet d'apprentissage. Les questions posées par l'enseignante restaient souvent sans réponse des élèves. Le pointage des éléments essentiels n'arrive qu'en fin de séquence, au moment où le groupe semble avoir décroché.

Pour le groupe 2, l'enseignante a raccourci les moments d'exemples et de justifications pour arriver plus rapidement dans la séquence à pointer les dimensions essentielles à retenir. Le pointage est rapidement mis en avant dans la première partie de la séquence. L'impact de ce changement semble être efficace, car le groupe répond aux attentes de l'enseignante plus rapidement.

Lors de l'exercice avec le groupe 3, l'enseignante modifie complètement l'organisation prévue, car elle mixe la planification 1 avec la planification 2. En effet, le pointage des éléments à retenir, à savoir les 3 parties d'une histoire, est énuméré au même moment que la découverte de la fin de l'histoire, prévue en planification 2. En effet, cette combinaison des deux planifications, dans le groupe des petits parleurs, semble avoir été plus efficace dans l'accompagnement des élèves dans la compréhension de la tâche, car la relation entre les éléments à retenir et le repérage instantané dans l'histoire, semble avoir été plus parlant pour le groupe. Grâce à cette modification de parcours, l'enseignante peut aller plus loin avec le groupe et cela lui permet aussi d'éviter de laisser « patauger » le groupe au risque de les éloigner considérablement du savoir enseigné.

Le dispositif de Florin, à savoir travailler un objet d'apprentissage en trois sous groupes, permet donc, selon nos analyses, à l'enseignant de réguler et d'améliorer son enseignement au fur et à mesure de la passation des groupes. Le maître peut ainsi se positionner en tant que praticien réflexif sur sa pratique et modifier en temps voulu son enseignement afin d'accompagner la classe vers les objectifs attendus d'une manière efficace et constructive aussi bien pour les élèves que pour lui-même. D'autre part, comme les élèves sont regroupés de façon homogène, l'enseignante peut encore ajuster ses interventions et catégories les plus efficaces en fonction du niveau langagier des élèves.

4.2.4 Analyses détaillées des séances 2 dans les trois groupes de langage : constats et confrontation de nos hypothèses

Feedbacks de la séquence 2

Séance 2

Impressions

Après avoir effectué la planification 2, l'enseignante qui a géré l'activité a trouvé qu'il était quand même frustrant pour les enfants d'avoir attendu autant de temps avant d'avoir pu découvrir la fin de l'histoire du chien. En effet, entre le commencement et la découverte de la fin du livre, 2 semaines s'étaient déjà écoulées. L'enseignante se pose alors la question de l'efficacité de ce processus. L'enseignante n'était plus certaine que les enfants sont mieux capables de faire des liens entre l'objet d'apprentissage et l'outil de l'apprentissage qui est le livre.

Personnellement, l'enseignante s'est sentie plus à l'aise durant la séquence 2 que lors de la planification 1. Afin de prendre de la distance face à la planification à suivre, elle a surligné les questions importantes à ne pas oublier. Grâce à cette stratégie, ses yeux étaient moins collés aux feuilles et donc elle était plus libre. Cependant la ligne conductrice de la séquence a été gardée grâce aux repères principaux mis en couleurs. Dans l'ensemble, les séances se sont bien déroulées, néanmoins, il est vrai que les élèves ont eu de la difficulté à percevoir les raisons de la fin d'une histoire, et à répondre à la question de savoir « Comment sait-on qu'elle se termine ? ».

Observation spontanée des séquences 2 :

Après avoir pu faire passer la planification 2 aux trois groupes, l'enseignante se rend compte que le temps de reformulation du livre était peu concluant dans les groupes 1 et 2. Donc, spontanément, elle a mélangé la planification 1 avec la 2 afin mieux pointer les éléments essentiels et s'est dite que le transfert des savoirs appris pourrait ainsi spontanément être confrontés plus naturellement avec la fin du livre.

Par la suite de ce changement, il est vrai que le rythme de la transmission du savoir a été plus soutenu et semble avoir été plus efficace pour le groupe 3 : celui des petits parleurs. Les éléments essentiels à retenir ont été plus évidents à percevoir grâce au lien direct avec le livre.

La fréquence d'apparition et d'utilisation des différentes catégories d'interventions pour chacun des groupes des planifications 2 sont répertoriées au sein du tableau ci-dessous:

Catégories	Groupe1	Groupe2	Groupe3	Total des interventions pour les 3 groupes confondus
Relance	1x	0x	5x	6
Reformulation/Citation	24x	28x	19x	71
Guidage	8x	6x	6x	20
Pointage	3x	5x	2x	10
Transmission de savoir	3x	7x	4x	14

Questionnement cognitif	33x	40x	39x	112
Questionnement métacognitif	0x	2x	3x	5
Questionnement sur la tâche	10x	6x	3x	19
Quittance positive ou négative	24x	24x	22x	70
Demande de justification	3x	0x	-	3
Confrontation entre plusieurs énoncés	3x	6x	3x	12
Demande de précision	0x	4x	10x	14
Interventions disciplinaires, gestion				

En faisant un bilan général, les catégories de langage les plus utilisées lors des planifications 2 sont identiques à celles des planifications 1. Les reformulations, questions cognitives ainsi que les quittances sont les catégories le plus employées par l'enseignante.

En seconde position arrivent aussi les catégories de guidage et de transmission de savoir. En revanche, les interventions de type métacognitif sont davantage formulées lors de la séquence 1. Et effet, l'enseignante a davantage eu recours aux questions cognitives. D'autre part, les relances sont plus sollicitées lors des leçons 1 que dans les leçons 2 car il est possible que pour mettre en avant le schéma narratif à inférer, l'enseignante ait utilisé les relances pour rendre visible l'objet à apprendre. Lors de la séquence deux, si l'on se réfère à la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), on passe de l'habileté « restituer », « reconnaître », à l'habileté « comprendre », voire « analyser ».

Au sujet des similitudes et différences entre les groupes de langage, les moyens parleurs présentent le plus d'interactions, en général, dans toutes les catégories confondues.

D'autre part, il est intéressant de souligner que la modification d'itinéraire des planifications 1 et 2 pour le groupe 3 semble apparaître dans le tableau. En effet, comme l'enseignante avait regroupé les deux séquences en une, les interactions du groupe trois sont différentes pour

certaine catégorie. Par exemple, **les relances** apparaissent de plus nombreuses fois ainsi alors que le **pointage** diminue par rapport aux grands et moyens parleurs. En effet, nous pouvons en déduire que les composantes d'apprentissages sont perçues et de suite mises en contexte grâce aux relances de l'enseignante. Les éléments ne sont pas pointés véritablement par le maître mais plus fréquemment nommés par les enfants. C'est eux qui vont reconnaître l'objet d'apprentissage dans son contexte. Ces observations expliqueraient l'hypothèse du plus grand nombre de relances pour le groupe 3.

De plus, à propos de la catégorie d'interaction, **questionnement sur la tâche**, celle-ci est en diminution par rapport aux autres groupes. Nous comprenons cette diminution comme l'effet positif d'introduire les nouvelles composantes d'apprentissage dans son contexte. L'enseignante a recourt à moins d'explications sur la tâche. Le maître va droit au but sans s'attarder sur des questions autour de la tâche en elle-même.

Constat final, suite au changement d'organisation inconscient engendré par le maître pour les séquences 2, il est plus difficile de tirer des constats fiables car le groupe 3 est composé de deux moments d'apprentissage confondus. En revanche, l'hypothèse soutenue dans l'analyse des planifications 1 reste identique lors des planifications 2. Le maître varie ses catégories de langage selon les groupes.

Par contre, un nouveau questionnement apparaît, est-ce que la répétition des leçons dans les groupes 1 et 2 permet à l'enseignante lors du groupe 3 de moduler son intervention en utilisant et en diminuant certaines catégories ? L'enseignant semble faire appel à d'autres catégories lorsque les séquences ont déjà été menées précédemment. L'enseignement donné semble alors être plus efficace et va à l'essentiel.

4.2.5 Analyses détaillées des séances 3 dans les trois groupes de langage : constats et confrontation de nos hypothèses

Feedbacks de la séquence 3

Séance 3

Impressions :

Pour l'ensemble des trois groupes, l'enseignante a trouvé que les idées d'histoire étaient bonnes. Elle a été impressionnée de voir à quel point le contexte de la classe et les éventuelles

discussions vécues préalablement durant la journée pouvaient influencer et même parfois faire émerger des idées dans la création de l'histoire du chat.

Sur le point de la réussite de la tâche, il n'a pas été facile que les groupes réinvestissent les trois parties du schéma narratif de façon autonome. L'enseignante a eu l'impression de beaucoup avoir dû diriger et influencer l'avancée de l'histoire. Et par faute de temps, elle n'a parfois pas laissé le choix des idées aux élèves afin de pouvoir terminer l'histoire à la fin de la séquence.

Observation spontanée des séquences 3 :

Il aurait été préférable de faire une ou deux séquences supplémentaires afin d'approfondir l'objet d'apprentissage et s'assurer la mise en relation de l'histoire inventée et le schéma narratif découvert comme objet d'apprentissage. L'enseignante observe avec du recul qu'au final, les élèves ne semblent pas avoir véritablement inféré la structure d'une histoire. Il aurait été nécessaire de revoir les histoires inventées et continuer l'interrogation du schéma narratif autour de l'histoire créée.

A présent, la fréquence d'apparition et d'utilisation des différentes catégories d'interventions pour chacun des groupes des planifications 3 sont répertoriées au sein du tableau ci-dessous :

Catégories	Groupe1	Groupe2	Groupe3	Total des interventions pour les 3 groupes confondus
Relance	4x	3x	7x	14
Reformulation/Citation	19x	23x	14x	56
Guidage	7x	6x	2x	15
Pointage	2x	5x	6x	13
Transmission de savoir	3x	6x	6x	15
Questionnement cognitif	25x	24x	25x	74
Questionnement métacognitif	0x	5x	7x	12

Questionnement sur la tâche	4x	3x	5x	12
Quittance positive ou négative	16x	21x	25x	72
Demande de justification	6x	5x	-	11
Confrontation entre plusieurs énoncés	14x	5x	7x	26
Demande de précision	6x	1x	1x	8
Interventions disciplinaires, gestion				

Concernant les planifications 3, les catégories de langages les plus employées pour les groupes de langage confondus sont les mêmes que dans les planifications 1-2 à savoir les **reformulations**, le **questionnement cognitif** et les **quittances**. Majoritairement, ces catégories dépassent la moyenne des autres catégories répertoriées.

Ce qui diffère principalement des deux autres planifications, est que, globalement, le nombre d'interventions de l'enseignante a diminué. Une hypothèse qui pourrait expliquer cette diminution d'intervention serait le fait que cette séance était centrée sur la construction de l'histoire, d'où l'importance de plus élevée la prise de parole de tous les élèves des groupes.

Concernant les différences entre les groupes de langage, il est particulièrement frappant d'observer l'absence de **questions métacognitives** chez les grands parleurs contre un total de 7 interventions dans le groupe des petits parleurs. Avec du recul, cet ajustement pourrait marquer l'importance du soutien de l'expert pour ainsi permettre la construction de l'histoire. Les petits parleurs ont certainement eu besoin de davantage de soutien pour ainsi parvenir à un structure narrative cohérente. Ou alors, les questions catégorisées comme métacognitives tendaient en réalité peut-être davantage à être du questionnement cognitif, et peut-être qu'elles n'ont plus été catégorisées comme telles à la fin de l'analyse.

D'autre part, la diminution de la catégorie **confrontation entre plusieurs énoncés** montre que l'enseignante n'a pas cherché à faire argumenter les élèves du groupe de langage au sujet de leur idée d'histoire. C'est donc pour cette raison que les résultats affichés ci-dessus seraient plus faibles au niveau des interventions entre les pairs.

4.2.6 Suivi du groupe des grands parleurs, durant les trois séances

Nous avons choisi de nous intéresser au groupe des grands parleurs, afin de suivre son évolution et les interventions proposées au cours des trois séances.

Catégories	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Relance	5x	1x	3x
Reformulation/Citation	16x	24x	17x
Guidage	8x	5x	5x
Pointage	5x	3x	1x
Transmission de savoir	2x	3x	1x
Questionnement cognitif	20x	33x	24x
Questionnement métacognitif	7x	-	-
Questionnement sur la tâche	7x	7x	4x
Quittance positive ou négative	24x	24x	18x
Demande de justification	6x	3x	-
Confrontation entre plusieurs énoncés	7x	3x	14x
Demande de précision	2x	2x	8x
Interventions disciplinaires, gestion			

On remarque que les catégories les plus employées sont les mêmes au cours des trois séances, à quelques variations près. Ces variations peuvent notamment être dues à la durée de la séance qui n'est pas toujours identique.

Les reformulations et les citations, ainsi que les quittances, semblent indépendantes de l'objet de la séance. En effet, quel que soit l'objectif visé lors d'une séance, l'enseignante est

systématiquement amenée à reformuler ou citer les propos des élèves, ainsi que de les quitter, que cela les valide ou non. La citation comme la quitter peuvent, d'une manière générale, être un moyen de montrer aux élèves que l'enseignante les a entendus.

Le questionnement cognitif est la catégorie d'interventions la plus employée par l'enseignante. En effet, c'est ce questionnement qui est la substance de la séance, quel que soit l'objectif de cette dernière. Cette catégorie est assez vaste, ce qui permet d'y inclure différents types de questions.

En revanche, on peut constater que le **pointage** fait par l'enseignante a diminué au cours des séances. Si l'on se penche sur les raisons de cette diminution, on constate que l'enseignante n'a pas eu besoin de faire autant de pointage au début qu'à la fin car les élèves ont certainement davantage intégré l'objet d'apprentissage.

Par exemple dans la séance 1, lorsque l'enseignante parle du concept de fin, elle doit à plusieurs reprises pointer afin de rendre concret ce concept. A la page 9, elle commence par demander aux enfants comment ils font pour savoir qu'une histoire est terminée. Voyant que cela n'est pas à leur portée, elle pointe plusieurs fois en faisant référence à des livres qu'ils connaissent, qu'elle leur a lu précédemment (p. 9-10), puis, en fin de séance, le pointage lui permet de récapituler les notions importantes (p.13).

Durant la séance 2, l'enseignante pointe une fois pour resituer les trois parties importantes (p.7), mais son pointage s'intéresse également au concept d'auteur et à ce qui rend une histoire intéressante.

Durant la séance 3, l'enseignante pointe beaucoup au début, (p.2), afin d'introduire la structure de l'histoire à respecter, telle que vue dans les autres séances. C'est donc majoritairement au niveau du guidage que l'enseignante va amener les élèves à construire leur histoire du chat. Contrairement aux autres séances où le pointage venait plus tard, afin de permettre aux élèves d'intégrer des savoirs, durant cette séance, l'enseignante commence par pointer. Il est intéressant de voir que ce pointage montre implicitement que l'enseignante considère que les élèves ont intégré ce qui a été étudié précédemment et que c'est au travers de la construction d'une histoire qu'ils pourront réellement mettre en pratique ces savoirs.

Le **questionnement métacognitif** est présent dans la première séance, puis absent lors des deux autres. Si l'on analyse les questions posées par l'enseignante et les réponses des élèves, différents constats pourraient expliquer l'absence de cette catégorie par la suite.

Mais comment est-ce qu'on sait qu'une histoire elle est terminée ? Comment on sait ?		
--	--	--

Suite à cette question, l'enseignante n'a pas obtenu de réponse.

En. t'as une idée ? Il rencontre cet hippopotame et puis comment tu vas faire pour terminer cette histoire ?	En. a peut-être fait une fausse généralisation, en s'imaginant que la fin devait être en lien avec des girafes,	En : il rencontre des girafes
--	---	-------------------------------

Ici, la question est moins générale, elle porte directement sur l'histoire en cours. En. peut donc proposer une réponse. En soi, il ne répond pas à « comment tu vas faire ? » mais propose une réponse. Dans cet échange, En. emploie la fonction imaginative¹⁰ du langage, en créant ou imaginant une fin à cette histoire. Cependant, cette question laisse penser que l'enseignante attendait certainement qu'il définisse ce qui allait lui permettre de faire terminer l'histoire, en termes de planification notamment. Or, En. fait une proposition et si l'on observe la réponse de l'enseignante :

Il rencontre des girafes puis il rencontre un hippopotame puis il rencontre des girafes, est-ce qu'elle va s'arrêter cette histoire ?	« Magnifique ».	<u>Nooooon !</u>
---	-----------------	------------------

On remarque que l'enseignante, bien qu'elle ne valide pas la réponse d'En., attendait une suggestion, davantage qu'une planification. En. a donc finalement répondu selon les attentes de l'enseignante. Ce questionnement métacognitif semble en réalité être un questionnement

¹⁰ Cf. cadre théorique : fonctions du langage

se situant entre du cognitif et du métacognitif, puisqu'il avait pour but de permettre aux élèves de généraliser le concept de fin et de l'intégrer plutôt que de leur permettre de se rendre compte de leur façon de généraliser.

On peut donc imaginer que dans les autres protocoles, l'enseignante ne cherche plus à obtenir des informations sur le raisonnement des élèves, de manière à les aider à intégrer des concepts, mais davantage à rendre explicites ces concepts et à les mettre en pratique.

La **demande de justification**, souvent induite par le « pourquoi », a progressivement disparu au cours des trois séances. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la réponse à cette question n'est pas aisée pour les élèves, car ils peuvent être amenés à penser que nous attendons une réponse particulière, et qu'ils doivent donc la trouver. Ou encore, elle peut être confondue avec une demande de justification causale, alors que ce n'est pas le but de cette question aux élèves.

Dans la séance 1, l'enseignante pose davantage de questions sur le choix des élèves quant au voyage du petit chien. Ces derniers présentent de la difficulté à argumenter les raisons de leur choix. Dans la séance 2, les questions de l'enseignante cherchent à amener les élèves à expliquer pourquoi ils ont aimé cette histoire. A nouveau cela ne semble pas évident pour les élèves de répondre à de telles questions. Nous pensons donc que cette catégorie a inconsciemment été abandonnée en raison de difficultés manifestées par les élèves.

Ce qui est intéressant à observer, c'est l'emploi de la catégorie **confrontation entre plusieurs énoncés** qui est très présente lors de la dernière séance. En effet, cette séance constituant la réalisation d'une histoire, l'enseignante a cherché à ce que les élèves se mettent d'accord sur les choix des différents éléments. Durant les autres séances, les élèves n'avaient pas une tâche commune à réaliser, ils n'avaient donc pas réellement besoin de se mettre d'accord. Lorsque l'on analyse les échanges entre les élèves et l'enseignante, on se rend compte que l'enseignante semblait attacher de l'importance à ce que les élèves se mettent d'accord sur le choix des aventures du petit chat. Or, si l'on observe de près ces échanges, on réalise que c'est finalement l'enseignante qui induit les choix des élèves en se basant sur les premières interventions, les premières propositions faites par ces derniers.

envie c'est ça qui est chouette!	Le guidage de l'enseignante a fonctionné puisqu'un élève propose quelque chose de différent et d'un peu « fou ».	Dans la bouche d'un requin !
Dans la bouche d'un requin ? Ca peut être rigolo ça ! Qui est d'accord ?		Hihihihhi ! Moi ! Moi !

On remarque ici que la quittance de l'enseignante a pu avoir une influence sur la motivation des élèves à accepter cette idée. L'enseignante ici, ne demande pas vraiment aux élèves d'argumenter, mais cherche certainement à faire valider ce choix, puisque ce dernier prouve effectivement que l'élève a intégré le guidage réalisé par l'enseignante et s'est rapproché des objectifs visés. Cependant, l'enseignante ne met pas en avant cet aspect là, en précisant par exemple pourquoi elle trouve cette idée rigolote et pas les précédentes propositions des élèves.

Dk ! Qui a une autre idée ? Na. ?	Na. trouve une idée en lien avec la situation ; il a donc certainement réussi à prendre un peu de distance face à l'histoire du chien.	Na : il tape avec le parapluie dans le ventre !
« Han ! Je veux sortir ! » C'est ça hein ? Dui ça peut être une bonne idée, qu'est-ce que vous en pensez ? On fait ça pour la deuxième page ?	La M. encourage l'idée de Na., elle influence donc certainement les él. dans leur validation de la proposition.	<u>Quiiiiiii !!</u>

A nouveau, l'enseignante semble avoir validé le choix de l'élève en lien avec ses propres critères, elle souhaite donc certainement le faire approuver par les autres et ne cherche pas de nouvelles propositions. En effet, elle s'est contentée d'un « ok ! » pour l'élève précédent et a cherché de nouvelles propositions, ce qui signifie implicitement que celle proposée n'était pas adéquate ou moyennement intéressante. Il aurait été certainement intéressant pour les élèves que l'enseignante motive les raisons de ses validations ou non des propositions, afin de pouvoir rendre les choses plus claires aux yeux des élèves. L'enseignante aurait également pu expliquer qu'elle validait telle ou telle proposition car cette dernière faisait sens, et non par car celle-ci était émise par un certain élève.

La catégorie de la **demande de précision** est quant à elle restée stable durant les deux premières séances, puis lors de la construction de l'histoire du chat, cette dernière s'est vue

être passablement plus employée. Nous avons cherché à expliquer les raisons de cette utilisation plus importante au travers du protocole analysé et avons trouvé un certain nombre d'observations pouvant l'expliquer. Au delà d'une intervention (p1.) visant à éclaircir les propos de l'élève, dans un but de compréhension, comme ce fut le cas lors des deux autres séances, l'emploi de cette catégorie vise ici un autre but. Les interventions de l'enseignante permettent ici aux élèves d'assurer une certaine cohérence à l'histoire et à son enchaînement.

5. Synthèse des protocoles :

Après avoir porté un regard sur les trois planifications en général et le suivi d'un groupe au travers de l'ensemble de la séquence, nous allons maintenant terminer notre approche de réflexion sur une analyse plus approfondie des commentaires inscrits dans les protocoles¹¹ afin de mettre en exergue les comportements et gestes professionnels de l'enseignant qui nous semblent avoir été les plus efficaces durant les séquences d'enseignement de notre recherche.

Au commencement des séquences, l'enseignante s'est vue obligée de faire émerger les représentations des élèves pour ainsi sentir le niveau de compréhension et les limites que les groupes avaient face à l'objet d'apprentissage visé : le schéma narratif d'une histoire. Pour ce faire, l'enseignante a dû pousser les élèves à expliciter et mettre en mots leurs perceptions et leur compréhension du concept quotidien et ainsi faire apparaître leurs savoirs du moment présent. Les catégories telles que la demande de justification, les reformulations ainsi que les relances ont permis aux élèves d'entrer en interaction avec l'enseignante sur l'objet d'apprentissage visé.

Après lecture des commentaires des protocoles, il s'est avéré que des limites de compréhension et d'expression se sont posées. En effet, les élèves, dans les trois groupes confondus, ont eu de la difficulté à répondre aux questionnements posés par l'enseignante sur la forme du pourquoi. Le concept de fin de l'histoire n'a pas semblé être inféré par les groupes, car ils se sont vus dans la difficulté d'interagir avec l'enseignante en répondant aux questions posées sous la forme du « pourquoi ». Le dialogue qui s'était établi entre le maître et les élèves s'est soudain retrouvé à sens unique. Peu d'interventions provenaient des élèves, ce qui a rendu difficile l'obtention de feedback pour l'enseignante. L'hypothèse est que les questions initiées par le « pourquoi » de l'enseignante se situent hors de la zone proximale de

¹¹ Colonne du milieu

développement définie par Vygotski (1934/1985). Les élèves se sont retrouvés dans l'incapacité, la difficulté d'apporter une réponse correspondant aux attentes de l'enseignante sans l'aide de l'expert.

Suite à cet obstacle inattendu rencontré par les élèves, l'enseignante s'est vue amenée à devoir réguler son enseignement en utilisant d'autres moyens de compréhension comme support d'apprentissage afin de pouvoir entrer en relation avec les participants du groupe et pouvoir faire progresser la transmission du savoir en lien avec l'objectif d'apprentissage visé.

L'adaptation mise en place par l'enseignante a été de rattacher le concept scientifique à un des liens affectifs et connus de tous, les dessins des élèves et le livre du parapluie.

Cette adaptation a même modifié la planification 1 du groupe des petits parleurs. L'enseignante a combiné deux séquences d'apprentissage afin de rattacher le concept scientifique à des faits concrets. Suite à cette modification d'itinéraire, les gestes professionnels de l'enseignant sont différents et nous semblent être plus efficaces. Le maître, en s'appuyant sur des supports concrets, a réussi à rétablir le dialogue entre les pairs. Les élèves semblent avoir trouvé du sens et avoir réussi à mettre en mots leurs pensées au sujet de la construction narrative d'une histoire. Le pointage des éléments à retenir est perçu et ces derniers semblent être davantage intégrés par les participants. Les moments d'échange à sens unique diminuent et les élèves se retrouvent actifs et donnent des feedback à l'enseignante. Leurs réponses sont en relation avec les attentes du maître.

Nous pensons que le pointage de l'enseignant sur des éléments affectifs et compris par les élèves est une stratégie efficace pour la secondarisation de l'objet d'apprentissage. Lors de la construction de l'histoire du chat, l'enseignante se pose comme modèle pour ressortir les trois moments d'une histoire. A chaque moment, elle pointe le moment de l'histoire appartenant à l'action, au début, dans les aventures ou à la fin de l'histoire. La mise en relation du concept scientifique aux moments de l'histoire prend davantage de sens.

Cependant, sont apparues de fausses généralisations de la part des élèves sur la compréhension du concept de fin. Certains groupes ont en déduit que lorsque dans une histoire, les mots « bonjour » et « au revoir » apparaissent, l'histoire est terminée. Avec du recul, l'enseignante aurait dû rebondir pour aller plus loin dans la réflexion du concept. Ce travail d'approfondissement n'a pas été envisagé, l'objet d'apprentissage semble être resté en surface de compréhension. L'enseignante n'a pas semblé vouloir aller plus loin dans le raisonnement.

A présent nous allons confronter une observation, qui nous semblait avoir été efficace dans le rôle de l'enseignement, à savoir la mise en relation de l'objet d'apprentissage avec un contexte affectif, avec le point de vue de Bautier.

Selon l'ouvrage « Apprendre à l'école, apprendre l'école » (2008) un bon nombre d'objets d'apprentissages traités à l'école ont un usage dans la sphère privée. C'est pourquoi, le même objet sera découvert avec un regard différent en fonction du milieu d'échange. Suite à cela Bautier (2006) défend l'idée

qu'il faut « scolariser » ces objets, c'est à dire de faire en sorte que les élèves transforment leurs regards sur eux afin qu'ils deviennent objets d'apprentissage et de savoir, et pas seulement objet d'échanges verbaux d'expression et d'énoncés à leur propos (p.117).

Suite à cette remarque, nous nous posons la question de la fiabilité de notre remarque, à savoir le fait que l'enseignante se rattache aux dessins des élèves pour faire passer la matière à enseigner. Il est dit, selon les propos tenus par Bautier, que, pour arriver à secondariser l'objet d'apprentissage, l'enfant doit être capable de se détacher de l'affectif pour mieux entrer dans la découverte de l'objet d'apprentissage dit « scolarisé ». Ce point de vue met en avant l'importance de la durée des apprentissages. En effet, lorsque l'enfant découvre le nouvel apprentissage, il touche en premier lieu un lien affectif mais pour qu'il puisse dépasser cette étape dans l'évolution de ses apprentissages, il va devoir basculer, sur le long terme, dans un regard nouveau.

En conclusion, il en ressort que nos séquences passées semblent ne pas avoir permis de traiter l'objet d'apprentissage jusqu'à la secondarisation de l'objet car les élèves semblent être restés au stade de l'amusement et non être passés à l'analyse à proprement dit du schéma narratif. En effet, il aurait certainement fallu une planification générale beaucoup plus grande afin de garantir la secondarisation de l'objet.

6. CONCLUSION

6.1 Confirmation ou infirmation des hypothèses de recherche et réponse aux questions de recherche

Après notre recherche et nos analyses, nous pouvons aujourd'hui répondre à nos questions de recherche et vérifier nos hypothèses d'un point de vue quantitatif autant que qualitatif. Au départ, nous avons posé l'hypothèse que les séances menées en petits groupes permettraient aux élèves de prendre plus facilement la parole, du fait de la plus grande homogénéité du groupe. Nous pouvons aujourd'hui confirmer cette hypothèse en émettant quelques nuances. En effet, lorsque l'on analyse les résultats, on remarque que les *grands parleurs* sont globalement restés stables, que les *moyens parleurs* ont aussi bien progressé que régressé dans leur participation au sein du collectif. En revanche, tous les *petits parleurs* ont progressé, de manière plus ou moins significative. C'est donc suite à ces observations que nous pensons que cette recherche, du moins telle qu'elle a été menée par nous-mêmes, a fait ses preuves au sein du groupe des *petits parleurs*, mais n'a pas amené les *grands parleurs* à prendre davantage la parole au sein du groupe classe.

Notre seconde hypothèse, qualitative, consistait à dire que les interventions de l'enseignante lors des séances en petits groupes avaient un rôle important à jouer dans l'acquisition des savoirs par les élèves. En effet, après analyse, il a été très intéressant de découvrir quelles étaient les catégories d'interventions les plus employées par l'enseignante et l'impact qu'avait cet emploi sur les interventions des élèves. Au-delà de la maîtrise de l'objet d'apprentissage, nous avons pu observer quelles étaient les catégories majoritairement utilisées par l'enseignante et chercher les raisons de cette utilisation plus importante. A travers la retranscription, puis l'analyse de ces échanges, nous avons pu prendre de la distance face à ces interactions et cela s'est avéré être très bénéfique pour nous en termes de réflexion sur la pratique, puisque nous étions « partie prenante » de l'action d'enseignement. En effet, dans notre enseignement quotidien il est difficile de s'observer et de se distancer de nos paroles et nos actes. Ce travail nous a donc ouvert une nouvelle perspective afin de porter un regard constructif sur cet enseignement, et, bien que cela soit un investissement considérable, c'est un outil que nous pourrions employer dans le futur.

Suite à la vérification de nos hypothèses de départ, nous pouvons aujourd'hui répondre à nos questions de recherche.

Le travail en groupes de paroles, tels que définis par Florin (1991), a-t-il un impact sur la participation, la prise de parole des élèves au sein du groupe classe ?

Nous pouvons donc affirmer que ce travail a un impact sur la prise de parole des élèves, cependant, comme nous l'expliquions précédemment, nous avons observé que cet impact était plus marqué chez les élèves participant peu au sein du groupe classe, à savoir les petits parleurs.

Quel impact les interventions de l'enseignant peuvent-elles avoir sur la maîtrise de l'objet d'apprentissage visé par les élèves ?

Les interventions de l'enseignante, selon leur nature, vont davantage guider les élèves et les amener à progressivement confronter leurs concepts quotidiens à ceux définis scientifiquement. En revanche, certaines interventions peuvent mener les élèves dans une autre direction, en leur faisant construire de fausses généralisations par exemple. En ce sens il est intéressant d'observer ces interventions qui aux yeux de l'enseignant n'avaient a priori pas de conséquences, ou du moins pas celles observées avec la prise de distance réalisée.

Lorsque l'on reprend les propos de Caffieaux (2011) développés dans notre cadre théorique, on remarque effectivement que ce que nous avons nommé « quittances », et que lui appelle feedback, sont majoritairement de l'ordre de la validation ou de l'invalidation des réponses des élèves. Cela pose donc effectivement la question de la perception des enjeux inhérents à l'activité menée par les élèves. En effet, si l'on fait un lien avec Bautier (2006, 2008) et la secondarisation, on peut faire l'hypothèse que certains élèves sont ainsi restés dans la relation familière avec le livre et ne sont pas rentrés dans *l'étude* de ce dernier et des objets d'apprentissages qui y sont liés.

D'une manière plus générale, au-delà des interventions de l'enseignant, nous avons questionné le choix du support, à savoir le livre « Le Parapluie ». Non pas en raison de son contenu, ni de l'enchaînement des étapes, qui présentent une certaine logique, mais en raison de sa fin. Le concept de fin est devenu un objet d'apprentissage central, lors des trois séances. Cependant, si l'on observe ce livre, il présente un cas de figure particulier puisque la fin est en réalité le point de départ d'une nouvelle aventure. Or, lorsque nous avons voulu aborder ce concept avec les élèves, la fin présentée dans cet ouvrage ne correspondait pas à un exemple « typique » ou commun du concept que nous souhaitions que les élèves intègrent. C'est donc pour cette raison que nous pensons que le choix de cet ouvrage a peut-être biaisé en partie les

représentations des élèves, sans pour autant leur permettre de généraliser concrètement ce concept.

En définitive, nous dirions donc qu'en prenant de la distance sur nos échanges avec les élèves, on peut prendre conscience de plusieurs éléments qui peuvent passer inaperçus dans le quotidien de la classe et qui pourtant peuvent être de véritables outils pour le futur.

6.2. Ouvertures et pistes de développement ultérieures

Comme nous l'avons expliqué, les élèves qui ont considérablement amélioré leur participation au sein du groupe classe, sont les petits parleurs. D'un point de vue quantitatif donc, cette recherche a montré pour nous une certaine limite, dans la participation des grands parleurs. Nous nous questionnons alors si cela est dû au fait que ces élèves-là participent déjà suffisamment et ne peuvent donc pas réellement progresser beaucoup d'un point de vue purement quantitatif, ou alors si cela vient du fait que les séances étaient identiques pour les trois groupes. En ce sens, nous entendons que la structure des séances a peut-être été plus profitable pour les petits parleurs. Nous pensons donc qu'il pourrait être intéressant de différencier les séances et leur structure selon le groupe d'enfants concerné.

Si la participation des grands parleurs ne pouvait pas être considérablement augmentée, nous imaginons que continuer ce travail en groupe serait toujours pertinent, mais il pourrait être intéressant de trouver d'autres objectifs à travailler, soit d'ordre éducatif comme le respect du tour de parole, soit plus en lien avec les modalités d'apprentissage comme la nature des interventions des élèves et leur structure. Cela pourrait ainsi, non pas les amener à participer plus, mais à participer mieux, à être plus conscients de comment ils apprennent, à apprendre plus.

Une autre hypothèse quant au peu de progression dans le groupe des grands parleurs est en lien avec la planification et l'ordre des séances. En effet, dans notre recherche, l'ordre de passage des groupes pour les séances est toujours resté le même, à savoir les grands parleurs en premier, les moyens parleurs en second et les petits parleurs en dernier. Or, l'enseignante, lors de la première séance notamment, a manifesté des difficultés à devoir se référer en permanence à la planification. Elle ne s'est pas sentie totalement libre dans son enseignement

et cela a certainement eu une incidence sur les enfants. Elle s'est ensuite petit à petit libérée de cette planification, et lors de la séance 1 du groupe 3, elle a choisi de ne pas se référer constamment à cette planification et a fait des choix très intéressants pour permettre aux élèves d'intégrer les savoirs en jeu. Plus généralement, on peut faire l'hypothèse que répéter plusieurs fois une même séance ne peut qu'être profitable aux choix et aux gestes de l'enseignant, qui s'améliore forcément d'une fois à l'autre, surtout en ayant focalisé son attention sur ses interventions comme c'était le cas chez nous. Nous pensons donc qu'un changement dans l'ordre de passage des groupes, pourrait avoir une influence sur les interventions et interactions des élèves et de l'enseignante et la maîtrise des savoirs en jeu, et donc sur les résultats observés.

Une autre piste à explorer qui nous paraît pertinente serait l'analyse plus en profondeur des interventions des élèves. Nous avons effectivement analysé de très près les catégories d'interventions employées par l'enseignante, mais nous pensons qu'il serait intéressant de le faire aussi du côté des élèves. Par exemple en employant les différentes fonctions du langage définies dans notre cadre théorique ou par le moyen d'autres types de catégories.

Nous pensons également qu'il serait intéressant de mener à nouveau cette recherche initialement réalisée par Florin, mais en employant d'autres supports et d'autres objets d'apprentissage lors des séances en petits groupes. Ainsi, il serait intéressant de pouvoir confronter les résultats obtenus avec les nôtres afin de pouvoir mesurer l'impact de l'objet d'apprentissage, du support ou encore des arguments de discussions utilisés.

A nouveau dans une perspective de comparaison de résultats, nous pensons que d'intégrer un sous-groupe mixte à cette recherche pourrait être intéressant afin de voir ce qu'il se passe dans un sous-groupe hétérogène. C'est dans le but d'homogénéiser au mieux les groupes, à la différence du groupe-classe, que Florin a choisi de les constituer ainsi, cependant, nous nous questionnons quant à l'influence du petit groupe sur les résultats, qu'il soit homogène ou non.

BIBLIOGRAPHIE

Langage

Boisseau, Ph. (2006). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

Florin, A., Braun-Lamesch, M.-M. & Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

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

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

Heudre, R., Hernu M-L. (2010). *Le langage oral. Objet d'apprentissage à l'école maternelle*. Nord-Pas-de-Calais : CRDP

Rôle de l'enseignant

Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique Sociale.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*. (51).

Caffieaux, Ch. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Documents d'accompagnement des programmes. (2002). *Le langage à l'école maternelle*. SCEREN-CNDP.

Méthodologie et analyse

Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (3).

Raynal, F. & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clé*. Paris : ESF

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* Genève: Cahiers de la section science de l'éducation Université de Genève.

Vygostki, L. (1934/1985). *Pensée & langage*. La Dispute.

Webographie

Schéma narratif. (2012, mai 31). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [en ligne](Page consultée le 5mars2012).http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Sch%C3%A9ma_narratif&oldid=79298468

ANNEXES

Dans ces annexes, nous nommons :

- *groupe 1* le groupe des grands parleurs
- *groupe 2* le groupe des moyens parleurs
- *groupe 3* le groupe des petits parleurs

Séance 1 - groupe 1

Prise de parole de l'enseignante	Commentaires	Prise de parole des élèves
<p>Alors, moi je vais vous poser quelque chose au milieu...</p> <p>Pour le moment vous allez rien dire.</p> <p>Kel tu te mets en tailleur parce que sinon j'ai pas la place pour mettre les dessins.</p> <p>Chut chut ! On dit rien pour le moment !</p> <p>Et voilà ! Alors, est-ce qu'ils vous rappellent quelque chose ces dessins ?</p> <p>Ils vous rappellent quelque chose.</p> <p>Alors, la première question que je vous pose c'est : est-ce qu'ils vous rappellent quelque chose ces dessins ?</p> <p>Kel ?</p>	<p>Question fermée->réponse oui</p> <p>Limite de la question. La réponse attendue par l'enseignante se situe au niveau du contenu, des raisons qui ont amené les élèves à faire ces dessins. Or Kel répond dans le sens des</p>	<p>Ca c'est pas mon dessin.</p> <p>(él. ensemble) OUiiiiii !! MOI !!</p> <p>Kel : Le petit chien il s'en va avec le parapluie</p>

<p>Ouai, d'accord ! Ti ?</p>	<p>attentes, en parlant de l'histoire mais Ti reste dans un registre affectif, en identifiant son dessin.</p>	<p>Ti : Y a, ça, c'est le mien, c'est le mien !</p>
<p>D'accord, et puis, Ni ?</p>	<p>Cependant la réponse d'En n'est pas « fausse » en référence à la question posée.</p>	<p>Ni : Ben, ça c'est le ptit bonhomme, qui veut dire bonjour à la girafe et pis le crocodile et</p>
<p>Ouai ?</p>		
<p>Mais il vous rappelle quoi ce dessin ? Ils vous font penser à quoi ces dessins ?</p>		
<p>Oui Ke ?</p>	<p>Critères de tour de parole ?</p>	<p>Ke : du chat ! Le livre du chat ! Ke : oui</p>
<p>Ils te font penser au livre du chat, et toi Kel ?</p>		<p>Kel : Ben en fait y a le petit chien, et ben il atterrit en Afrique.</p>
<p>En Afrique ? Il atterrit en Afrique ?</p>		<p>Kel : (acquiesce)</p>
<p>D'accord.</p>		
<p>Et puis, qui c'est qui les a dessinés ces dessins ? En ?</p>		<p>En : ça, c'est moi !</p>
<p>Mais qui a dessiné ces dessins ?</p>		
<p>Ro ?</p>		<p>Ro : C'est nous</p>
<p>C'est qui « nous » ? Qui c'est « nous » ?</p>	<p>L'enseignante pousse l'élève à expliciter davantage sa réponse.</p>	
<p>Na ?</p>	<p>Il y a là le concept d'auteur qui est sous-jacent mais non encore explicité</p>	<p>Na : Ben...C'est nous tous !</p>
<p>C'est les élèves, d'accord ? Et pis, moi j'ai encore une autre question : on avait fait quand ces dessins ? Après quelle activité ?</p>		
<p>Qu'est-ce qu'on vous avait demandé de faire ?</p>	<p>Précision à la question du « quand ? ».</p>	

<p>Qu'est-ce qu'on vous avait demandé de dessiner, ou d'imaginer ?</p> <p>Pourquoi vous aviez fait ces dessins ?</p> <p>Kel ?</p> <p>Pour mes élèves ? Mmm, non. Ni ?</p> <p>Non, pas tout à fait !</p> <p>Pourquoi je vous avais demandé, déjà, qu'est-ce que je vous avais demandé de faire ?</p> <p>Oui, Ti ?</p> <p>Oui ! Ce que vous imaginiez, et puis vous aviez imaginé quoi ?</p> <p>Voilà, vous aviez dû imaginer où est-ce qu'il allait pouvoir s'envoler ! Hein Ni ?</p> <p>C'était ça hein, vous vous souvenez maintenant ?</p> <p><u>D'accord. Pis, pourquoi dans ce livre, le ptit chien il avait un parapluie déjà ? Il servait à quoi ce parapluie ?</u> <u>Ti ?</u></p> <p>Après il en a plus besoin ? Est-ce que quelqu'un a une autre idée ou est d'accord avec Ti ?</p> <p>En ?</p>	<p>Quelle était la réponse attendue ? Ce questionnement a-t-il permis aux élèves de fournir la réponse attendue ?</p> <p>Lien avec l'objet d'apprentissage</p> <p>Ce « pourquoi » permet de faire émerger des malentendus.</p> <p>Intervention de la Prafo a certainement généré des malentendus (école des maîtresses)</p> <p>Moyen de se rapprocher de l'objet d'apprentissage. Construction...</p> <p>Difficulté de détacher un objet-outil, de sa fonction première (parapluie->pluie)</p>	<p>Moi je sais, moi je sais !!</p> <p>Kel : pour tes élèves</p> <p>Ni : Pour que tes élèves ils lisent...</p> <p>Ti : de dessiner l'Afrique... ce qu'on imaginait.</p> <p>Le chien qui s'envolait !</p> <p>Elèves : oui !</p> <p>Ti : pour se protéger de la pluie mais après il besoin plus.</p> <p>En : il était cassé</p>
--	---	--

<p>Le parapluie était cassé... Mais est-ce que t'es d'accord avec Ti qu'il l'utilisait pour se cacher de la pluie ?</p> <p>Oui ? D'accord. Na ?</p> <p>T'es aussi d'accord que c'était pour se cacher de la pluie ?</p> <p>Ni ?</p> <p>Toi tu penses que le parapluie il servait à voler ? D'accord. Kel ?</p> <p>Tu penses qu'il servait à se protéger de la pluie... Et toi Ke ?</p> <p>Tu penses que c'était pour se déplacer ?</p> <p>Ok. Moi je pense plutôt que le parapluie il servait à se transporter, à s'envoler ! Au début de l'histoire, il se passe quoi ? Il se passe qu'il y a un parapluie et il décide de prendre le parapluie et whouuu, il décolle ! et il s'envole ! Pis vous vous avez imaginé qu'il s'envolait dans tous ces endroits qui sont là...Hein, c'était surtout ça ! Donc, on va essayer de se rappeler l'histoire... <u>En premier, qu'est-ce qui s'était passé ? Le ptit chien il avait vu...</u></p>	<p>La M. cherche à faire émerger les représentations des élèves.</p> <p>Vraie validation des hypothèses de certains. Fixer un axe. Fixer l'utilité du parapluie dans ce livre. La M. aurait pu questionner les élèves sur les raisons qui les ont amené à penser que le parapluie servait à se protéger de la pluie et leur expliquer que l'auteur a ici fait un choix différent quant à l'utilité du parapluie.</p> <p>La M. guide les él. Dans le sens où elle précise ce qu'elle attendait.</p>	<p>En : Acquiesce</p> <p>Na : j'suis aussi d'accord</p> <p>Ni : j'suis d'accord pour qu'il vole...</p> <p>Kel : J'pense la même chose que Ti.</p> <p>Ke : Moi j'pensais avec Ni</p> <p>K : ouai ! Pour voler.</p> <p>Le parapluie !</p>
--	--	---

<p>Oui ! Le ptit chien il a vu le parapluie ! Puis ensuite, qu'est-ce qu'il a fait ? En ?</p> <p>Il s'est envolé ! Il s'est envolé où ?</p> <p>En Afrique, En ? C'est tout ?</p> <p>Il a vu des crocodiles !</p> <p>Il est allé dans la savane ! Oui, Ni ?</p> <p>Il a vu une girafe, Ke ?</p> <p>Il a vu un serpent c'est juste ! Kel ?</p> <p>Ouai, il a vu des éléphants...En ?</p> <p>Ils l'ont aidé, qu'est-ce qu'il a fait l'éléphant exactement ?</p> <p>Ouai et puis après c'est à ce moment là que je vous ai demandé : mais où est-ce qu'il a bien pu partir ???</p> <p>Ensuite, maintenant, est-ce qu'on a oublié quelque chose ?</p> <p>Mmh, on a oublié un passage... Il s'est envolé puis en premier il a atterri où ? Vous vous souvenez ?</p>	<p>Recentration sur le contexte du livre. La M. cherche à « fixer » une base afin de pouvoir amorcer la suite (le récit des aventures)</p> <p>Commentaire manquant : ... pour vous montrer que dans une histoire il y a plusieurs choses qui arrivent</p>	<p>En : Il s'est envolé</p> <p>A l'Afrique</p> <p>Hmm... Les crocodiles</p> <p>Il est aussi allé dans la savane...</p> <p>Ni : Il a vu une girafe</p> <p>Ke : Il a vu un serpent</p> <p>Kel : Il a vu des éléphants</p> <p>En : Les éléphants ils ont aidé</p> <p>Il a soufflé de l'air !</p> <p>El : NOOON</p> <p>Ke : Sur des villes !</p>
---	---	--

<p>Ke ?</p> <p>Non... En ?</p> <p>Vous êtes d'accord avec En ?</p> <p>Moi je suis d'accord avec lui. Il a atterri sur les nuages ! Mais, maintenant, on va regarder vos beaux dessins, parce que, vous m'avez dit que c'était vos dessins...C'est vous qui les aviez fait...</p> <p>Vous êtes d'accord qu'au début de l'histoire il se passe quelque chose : le petit chien « pouf » il trouve un parapluie, il s'envole...</p> <p>Puis après il va se passer quelque chose. Il a vu la savane ! Il a vu des crocodiles, il voit des choses un peu extraordinaires. Maintenant moi je vais vous poser une question : sur ce dessin, Ti, qu'est-ce qu'il s'est passé ? Qu'est-ce qu'il lui est arrivé ?</p> <p>D'accord, donc ça c'est toi qui l'a imaginé.</p> <p>Toi t'as imaginé qu'il est parti sur le soleil avec une fusée. Mais l'auteur, la personne qui a raconté l'histoire, elle, elle a imaginé qu'il rencontrait tout ce qu'on a dit tout à l'heure. Des crocodiles, un éléphant, qu'il allait en Afrique et</p>	<p>La M. pousse à la mise en mot de l'action afin de valider la compréhension de l'histoire par les élèves.</p> <p>La M. aurait pu introduire une première fois la notion d'auteur, en contrastant avec les choix des élèves.</p> <p>La M. peut ainsi faire le lien avec les dessins.</p>	<p>En : Sur les nuages !!</p> <p>El : OUiiii</p> <p>Ti : Il a pris le parapluie et la fusée pour aller sur le soleil.</p> <p>Ti : oui</p>
--	---	---

<p>qu'un éléphant le projetait en l'air... Ca c'était l'idée de la personne qui a écrit le livre, c'était son idée à elle, mais, est-ce qu'il y a plusieurs chemins ?</p> <p>(...)</p> <p>Est-ce que vous avez une question ?</p> <p>Non ? Ti ?</p> <p>Pourquoi t'as fait les nuages de différentes couleurs ?</p> <p>C'est le parapluie, tu vois juste là c'est le parapluie !</p> <p><u>OK, maintenant, encore celui-ci : Ro, où est-ce qu'il est parti ton chien ?</u></p> <p>Il est aussi parti en Suisse, mais pourquoi tu l'as fait partir en Suisse ?</p> <p>Tu t'en souviens ?</p> <p>Pourquoi tu l'as fait partir en Suisse ? Parce que t'aimais bien ? T'avais envie qu'il vienne chez toi peut être ?</p> <p>Hein ? Oui ? Ok .</p> <p><u>Et celui-ci, où est-ce qu'il est parti Ni ?</u></p>	<p>Phase de récapitulation</p> <p>L'élève n'arrive pas à répondre à la question du « pourquoi », sans doute parce que cela présuppose une réponse juste ou fausse attendue par la M. La M. fait le choix de lui faire différentes propositions, elle aurait aussi pu lui préciser</p>	<p>Non Non</p> <p>Ti : Pourquoi t'as fait le nuage de différentes couleurs ?</p> <p>Ro : En Suisse</p> <p>Ro :</p> <p>...</p> <p>.... Ni : T'as pas dit le mien !</p> <p>Ni : en Tunisie !</p>
---	---	--

<p>Ouai et puis alors pourquoi tu as voulu le faire partir en Tunisie ?</p> <p>Aah, il aime l'eau salée ! Alors Ni il a décidé qu'il allait le faire partir en Tunisie ! Ca c'est une bonne idée !</p> <p><u>Maintenant, comment pensez-vous que l'aventure du petit chien avec son parapluie elle va se terminer ?</u></p> <p><u>L'auteure, elle a décidé de le faire partir en Afrique, de lui faire rencontrer des crocodiles, un éléphant, mais comment est-ce qu'elle va se terminer ?</u></p> <p>Parce qu'il s'envole, mais l'histoire, il lui reste des pages, comment vous pensez qu'elle va se terminer ?</p> <p>Qui a une idée ?</p> <p>Où est-ce qu'il pourrait s'envoler encore ? Et puis, pourquoi il s'envolerait encore ?</p> <p>Oui, Ke ?</p> <p>Pour aller dans un autre pays, exactement... Et puis il pourrait aller où ?</p> <p>Par exemple, au Chili, c'est</p>	<p>qu'il pouvait décider ce qu'il voulait et lui montrer qu'elle n'avait pas d'attentes particulières.</p> <p>Introduction d'une autre notion de l'objet d'apprentissage, à savoir l'auteur et ses choix</p>	<p>Ni : Parce qu'il aime l'eau salée</p> <p>Ke : Pour y aller dans un autre pays</p> <p>Au Chili ?</p> <p>Ti : En Afrique ?</p>
--	--	---

<p>juste. Ti ?</p> <p>Bah il est déjà allé en Afrique...</p> <p>Au Zoo, peut-être...</p> <p>Mais comment est-ce qu'on sait qu'une histoire elle est terminée ? Comment on sait ?</p> <p>Par exemple, si vous vous rappelez du livre de ce matin... Ou du livre de Molière au port de pêche, comment on sait que l'histoire elle est terminée, qu'on peut finir le livre et que l'histoire est terminée ?</p> <p>Parce qu'on lit à chaque fois ?</p> <p>Mais quand on lit, par exemple ce matin, on a lu depuis le début, jusqu'à la fin, mais comment on sait que l'histoire elle est terminée ?</p> <p><u>Qu'est-ce qui nous montre dans une histoire, quel est le passage qui nous dit « ah voilà, ça c'est fini ! » ? Ou dans un film...</u> Comment on sait que c'est terminé ?</p> <p>Personne n'a une idée ? Oui, Ni ?</p> <p>C'est écrit ? Puis c'est écrit quoi ?</p>	<p>La réponse au « pourquoi » semble hors de portée de l'élève, c'est pour cette raison que l'enseignante va faire des suggestions</p> <p>Ici l'enfant arrive à répondre au « pourquoi » de l'enseignante et à justifier son choix.</p> <p>La M. semble percevoir que ce concept de « fin » est difficile à intégrer pour les élèves. Elle essaie alors de les guider au maximum et de se rapprocher au mieux de leurs représentations.</p>	<p>Au Zoo ?</p> <p>Parce qu'on lit à chaque fois</p> <p>Parce que des fois on l'arrête et des fois on peut le recontinuer...</p> <p>Ni : C'est écrit</p> <p>Ni : Que c'est terminé...</p>
---	---	---

<p><u>Puis pourquoi on termine une histoire ?</u></p> <p><u>Pourquoi on dirait pas que le petit chien, il continue à voler ?</u> <u>Et puis voilà, moi je vous dit l'histoire elle est finie...Vous êtes contents ?</u></p> <p>Vous auriez aimé qu'elle se termine comment cette histoire ? Est-ce que vous auriez aimé qu'il reste tout le temps en l'air ?</p> <p>(...) Ben moi je pense que si on pense à ce matin, ou à Molie le port de pêche, elle chercher son oncle, elle l'a perdu, c'est le début de l'histoire. Elle le cherche, et puis ensuite qu'est-ce qu'il se passe à la fin ? Elle le... ?</p> <p>Elle le retrouve !!</p> <p><u>Donc l'histoire elle est finie ou pas ?</u></p> <p>Ben si ! Au début, Molie elle cherche son oncle, vous vous souvenez ?</p> <p>Ensuite, elle panique et elle se dit « mon dieu mon dieu j'ai perdu mon oncle ! », elle le cherche, et à la fin, ils se retrouvent ! Donc l'histoire elle est terminée... !!</p>	<p>On peut voir ici le concept quotidien de Ni. Il a certainement fait une fausse généralisation en pensant que la fin d'une histoire était systématiquement écrite. Bien que cela soit parfois le cas, ce n'est pas le seul élément qui permette de savoir qu'une histoire est finie d'où l'importance de faire intervenir le concept scientifique.</p> <p>La M. aide les élèves à percevoir le concept scientifique</p> <p>Malgré un lien avec des exemples concrets, les élèves ne semblent pas avoir vécu de conflit cognitif entre les anciennes et les nouvelles représentations.</p>	<p>NOon !!</p> <p>Non !</p> <p>Retrouve !!!</p> <p>Non !</p> <p>Oui !</p> <p>Terminée...</p>
---	---	--

<p><u>Donc maintenant, si on prend le petit chien, il s'envole, il visite plusieurs pays, puis comment est-ce qu'on pourrait la terminer ? Il reste en l'air ? tout le temps ?</u></p> <p><u>Il atterrit ! Et puis après s'il atterrit ça veut dire que l'histoire elle est ?</u></p> <p>Ok ! Donc comment est-ce qu'on sait que l'histoire elle est terminée ? Pourquoi à votre avis on fait terminer une histoire ? Ti ?</p> <p>Oui ! Maintenant on va reprendre vos dessins, et puis je vais vous demander d'imaginer... Vous regardez votre dessin et d'essayer d'imaginer comment l'histoire elle pourrait se finir... Vous regardez votre dessin, et comment est-ce qu'on pourrait trouver une fin ? Le chien il atterrit, mais toi par exemple, le chien il est parti en Suisse, mais qu'est-ce que tu pourrais dessiner ensuite, pour que ton histoire soit finie ?</p> <p>Qui a une idée ? Ni ?</p> <p>Magnifique ! Ni il a dit, « il rencontre la girafe et le crocodile », et puis je vais lui donner une feuille et à côté il va dessiner la girafe et le</p>	<p>La M. propose un « contre-exemple » afin d'aider les E à prendre conscience de l'intérêt et de l'utilité d'une fin.</p> <p>Question centrale. La M. redirige les élèves vers l'apprentissage visé.</p> <p>L'élève est maintenant capable de répondre au « pourquoi » de l'enseignante. Cela pourrait sous-entendre qu'il se décentre de ses représentations et fait un premier pas vers le concept scientifique.</p> <p>La M. se base sur le dessin de l'élève pour aller au plus proche de leurs représentations. L'élève propose ainsi une fin.</p>	<p>Non ! Il atterrit !</p> <p>Terminée !</p> <p>Ti : Parce que sinon, ça va jamais finir !</p> <p>Ni : Que il atterrit le petit chien et pis il dit au revoir à la girafe ...</p>
---	--	---

<p>petit chien qui se disent au revoir. Ca veut dire que l'histoire elle est terminée.</p> <p>En t'as une idée ? Il rencontre cet hippopotame et puis comment tu vas faire pour terminer cette histoire ?</p> <p>Il rencontre des girafes puis il rencontre un hippopotame puis il rencontre des girafes, est-ce qu'elle va s'arrêter cette histoire ?</p> <p>Non, hein ! Comment tu pourrais faire pour la faire s'arrêter ? Réfléchis...</p> <p>Kel ?</p> <p>Il repart, et puis il repart où par exemple ?</p> <p>C'est toi qui décides, c'est ton histoire !</p> <p>En Afrique d'accord, Na ?</p> <p>Oh ! Bonne idée ! Il trouve un homme, il rencontre quelqu'un et la personne adopte le chien, c'est super comme idée !</p> <p>Ke t'as trouvé une idée ?</p>	<p>En a peut-être fait une fausse généralisation, en s'imaginant que la fin devait être en lien avec des girafes, car l'enseignante avait trouvé l'idée de Ni en lien avec la girafe « Magnifique » .</p> <p>Kel aussi, fait un lien avec la girafe.</p> <p>Le concept de fin est certainement en dehors de la ZPD de Kel, car le chien repart à nouveau et l'histoire n'est donc pas terminée.</p> <p>Il est difficile de savoir si les élèves ont commencé à intégrer le concept</p>	<p>En : il rencontre des girafes</p> <p>Nooooon !</p> <p>Kel : en fait, il va voir la girafe et pis après il repart.</p> <p>K : euh...</p> <p>K : il repart en Afrique</p> <p>Na : il trouve un homme et il est devenu chien</p> <p>Ke : non</p>
--	--	--

<p>Alors on va aider Ke ! Ke son chien il arrive en Suisse ! Maintenant on aimerait bien que l'histoire elle se termine, comment on pourrait faire ?</p> <p>(...)</p> <p>Tout à l'heure je vais vous donner une feuille pour faire la fin de votre histoire. Donc dans une histoire si on reprend depuis le début, 1 : il se passe quelque chose, il trouve le parapluie. Ensuite, BOUM il se passe quelque chose. Il s'envole et il voit plein de choses : des crocodiles, des hippopotames, vous l'avez fait partir au Zoo, en Suisse, en Tunisie, il se passe plein de chose ! Et puis ensuite, qu'est-ce qu'il se passe à la fin ? Y a la clôture, l'histoire elle se termine.</p> <p>1 : c'est le début, il se passe quelque chose 2 : il rencontre plein de personne et 3 : le livre il se finit, l'histoire elle se termine !</p> <p>D'accord ?</p> <p>(récapitulation)</p> <p>Maintenant je vais vous donner une feuille et vous allez pouvoir dessiner la fin de votre livre.</p>	<p>scientifique ou non. En effet, on se sait pas s'ils n'interviennent pas car ils n'ont pas compris ou s'ils n'ont simplement pas d'idées.</p> <p>La M. récapitule ce qui vient d'être vu. Les élèves n'interviennent pas, mais elle fait certainement le choix de passer à autre chose afin d'éviter une surcharge cognitive et un brouillage dans les concepts.</p>	
--	--	--

--	--	--

Séance 1-groupe 2

Prise de parole de l'enseignant	Commentaires	Prise de paroles des élèves
<p>Alors ! Moi je vais vous présenter des choses...</p> <p>Regardez par ici !</p> <p>Voilà ! Alors moi j'ai une question à vous poser : qui a fait ces beaux dessins ?</p> <p>C'est qui nous ?</p> <p>C'est les élèves ! C'est Jo, Li, En, Be, Go, Fl, c'est ça nous ?</p> <p>D'accord...</p> <p>Et puis, à quoi ils vous font penser ces dessins ? Li ?</p> <p>Toi, ils te font penser à une araignée, qui une autre idée ? Li ?</p> <p>Un soleil, et toi En il te rappelle quoi ce dessin ?</p> <p>Un arbre de Chine ? AH mais, pourquoi tu avais dessiné un arbre chinois, tu te souviens ? Non ? Jo ?</p> <p>Toi t'avais dessiné une cage, mais pourquoi, tu te souviens ?</p>	<p>La M. cherche à recontextualiser l'activité et l'origine de cette dernière.</p> <p>La M. attend certainement que les élèves mentionnent le livre. Or les élèves répondent en fonction de ce qu'ils voient sur ces dessins</p> <p>La question « pourquoi » est difficile pour les élèves. Est-ce un biais dû aux habitudes scolaires et ils pensent que l'enseignante attend une réponse juste, où peut-être qu'ils ne savent pas justifier leurs choix.</p>	<p>Nouuuuss !!!</p> <p>Nous, ça veut dire, c'est les gens !</p> <p>Oui !</p> <p>Li : A une araignée...</p> <p>Un soleil !</p> <p>En : Un arbre de chinois ?</p> <p>En : Non...</p> <p>Jo : Une cage</p> <p>Jo : Non.</p>

<p>Et puis Be, pourquoi il avait dessiné une maison, avec un parapluie ? Ca vous rappelle pas quelque chose ?</p>	<p>La M. attend une réponse des élèves en lien avec l'histoire. Elle les amène à se souvenir de l'histoire du chien, qui est à l'origine des ces dessins.</p>	<p>Be : L'histoire du chien</p>
<p>Qui est d'accord avec Be ? L'histoire du chien</p>		<p>Là aussi y a un chien...</p>
<p>T'as raison là aussi y a un chien...</p>		
<p>Alors ils vous rappellent quoi ces dessins ?</p>	<p>Ces dessins rappellent certainement quelque chose aux élèves, mais ils ne savent peut-être pas comment le mettre adéquatement en mot.</p>	<p>Je sais plus... Moi non plus !</p>
<p>Quand je vous avais demandé de les dessiner, c'était pour quoi ? C'était après quelle activité ? Avec un chien... il allait en Chine, pis il avait un parapluie...</p>		
<p>Regardez voir si je vous montre ça !</p>		
<p>Alors ? Est-ce que cette histoire elle vous rappelle quelque chose ?</p>	<p>La M. montre le livre aux élèves pour clarifier ses attentes.</p>	
<p><u>Fl, elle te rappelle quelque chose cette histoire ?</u></p>		<p>Oui !</p>
<p><u>Il servait à quoi le parapluie déjà ?</u></p>		<p>Fl : oui ! - Moi aussi ! - -Moi aussi !</p>
<p><u>A se protéger de la pluie ?</u></p>		<p>A se protéger de la pluie.</p>
<p><u>Oui, il était dans les nuages, mais il servait à quoi autrement ?</u></p>	<p>La M. attend une réponse précise sur l'utilité du parapluie dans cette histoire. On remarque que les élèves sont restés fixés sur l'utilité générale du parapluie, à savoir se</p>	<p>Il était dans les nuages...</p>
<p>Oui y a un hippopotame !</p>		<p>Tu sais, y a un popotame !!</p>

<p>Oui, vous vous souvenez maintenant ?!</p> <p>Maintenant, le chien, il trouve un parapluie, mais c'était pour quelle raison qu'il trouve ce parapluie ?</p> <p>Qui pense comme Fl que c'était pour se protéger de la pluie ?</p> <p>Ah Jo elle a une autre idée ?</p> <p>Qui pense que Jo a raison, qui est d'accord avec elle ? Elle pense que le parapluie sert à s'envoler... Est-ce que quelqu'un est d'accord avec elle ?</p> <p>Toi oui, pourquoi ?</p> <p>Eh bien c'était pour qu'il s'envole le petit chien ! Vous vous rappelez, il s'envole en Afrique, il rencontre qui déjà ?</p> <p>Des crocodiles.</p> <p>Des éléphants .</p> <p>Une girafe .</p> <p>Il saute même d'une falaise !</p> <p>Oui, il avait vu un serpent !</p> <p>Oui des zèbres...</p> <p>Mais alors, il lui était arrivé</p>	<p>protéger de la pluie.</p> <p>La Q. de la M. aurait peut-être pu être : « Il trouve ce parapluie, mais il va lui servir à quoi ? ». Car finalement on ne sait pas vraiment pourquoi le chien est allé chercher le parapluie... On sait ensuite ce qu'il se passe, mais on ne connaît pas l'idée du petit chien lorsqu'il va chercher ce parapluie.</p> <p>La M. fixe ainsi la bonne réponse, la réponse attendue.</p>	<p>Fl : pour se protéger de la pluie...</p> <p>Jo : Il s'envole !</p> <p>Li : Moi oui !</p> <p>Li : J'sais pas pourquoi...</p> <p>Des crocodiles !</p> <p>Des éléphants !</p> <p>Une girafe !</p> <p>Des serpents !</p> <p>Y avait quoi encore ?</p> <p>Des zèbres ?</p>
---	---	--

<p><u>quoi ? Au tout début de l'histoire, qu'est-ce qu'il s'est passé ?</u></p> <p>Il était perdu peut-être, et puis il est sorti de chez lui, et puis ensuite il a trouvé quelque chose... Vous souvenez ce que c'était ?</p> <p>Il a trouvé un parapluie... Et puis après ? Il est sorti de chez lui, il a trouvé un parapluie, et puis ensuite ??</p> <p>Il s'est envolé... Où est-ce qu'il s'est envolé ?</p> <p>Il s'est envolé dans les nuages ...Be ?</p> <p>XXXXXX</p> <p>Et ben vous voyez, dans une histoire, il se passe plein de choses !</p> <p>Et l'aventure du petit chien en fait : au début vous m'avez dit il a trouvé un parapluie, ensuite il s'est envolé. Ca, c'est le début de l'histoire. Pam ! L'histoire elle commence ! Il trouve un parapluie et il s'envole !</p> <p>Et puis après, il y a des événements, des choses qui se passent... Il rencontre un crocodile, il va au Portugal, il va dans la maison de Be, il part en Chine ! Il va retourner dans les nuages</p>	<p>Ici l'enseignante part du principe que le petit chien a trouvé le parapluie, alors que précédemment elle a demandé aux élèves les raisons qui ont amené ce chien a trouvé ce parapluie. Ici la M. est dans la description de fait, mais ne cherche pas à connaître des raisons.</p> <p>La M. pointe sur les éléments de l'objet d'apprentissage.</p>	<p>(...)</p> <p>Go : il était perdu !</p> <p>Oui, un parapluie !!!</p> <p>Il s'est envolé !</p> <p>Dans les nuages !</p> <p>Et ensuite, il est allé dans le trou et après il a été en Afrique....</p>
---	---	---

<p>et il arrive au Zoo ! Ca, c'est ce qui se passe dans l'histoire. C'est ce qui fait que l'histoire est intéressante et qu'on a du plaisir à la regarder et à l'écouter...</p> <p><u>Ensuite, qu'est-ce qu'il se passe dans une histoire</u> Go ?</p> <p>Elle commence, il se passe des choses, pour essayer de faire avancer l'histoire et de s'amuser et puis après ??</p> <p><u>Oui alors au départ il trouve le parapluie, il s'envole, il rencontre des gens et il voyage, et ensuite ? QU'est-ce qu'il se passe dans une histoire ?</u></p> <p><u>Il faut qu'elle se TER ...</u></p> <p>Elle se termine ! Vous êtes d'accord ?</p> <p><u>Hein, parce qu'une histoire qui ne se termine pas, est-ce que c'est chouette ?</u></p> <p>Ca c'est une bonne question ! A votre avis, pourquoi est-ce que je n'ai pas laissé l'histoire aller jusqu'à la fin ?</p> <p>Jo ?</p> <p>Tu penses qu'il est trop</p>	<p>La M. essaie de rendre attentifs les élèves sur l'utilité de la fin, d'une manière plus affective.</p>	<p>Go : ...(intervient)</p> <p>Il s'envole dans les nuages !</p> <p>MINE !</p> <p>Oui !</p> <p>Nooon !</p> <p>Go : Pourquoi est-ce que tu laisses pas l'histoire aller jusqu'à la fin ?</p>
--	---	---

<p>long alors je l'ai coupé ? Qui a une autre idée ? Be ?</p> <p>Alors toi tu penses que si c'est la fin de l'école et ben on doit s'arrêter...</p> <p>Il faut mettre un marque page, c'est juste !</p> <p>Qui a une autre idée ? A votre avis pourquoi je ne vous ai pas raconté la fin ? Li ?</p> <p>Et ben moi je vais vous le dire ! Parce que j'ai envie, maintenant, que vous racontiez à votre avis, comment est-ce que le livre va se terminer</p> <p>Et voilà, on s'était arrêtés là, et il reste plein de pages... Alors maintenant, essayez d'imaginer comment est-ce qu'elle va se terminer... Et puis comment on sait que l'histoire elle est terminée ?</p> <p>Non elle est pas terminée Mais comment on pourrait faire pour qu'elle se termine ? ! Be ?</p> <p>Voilà ! Mais pour justement pas qu'elle soit jusqu'à la</p>		<p>Jo : Ben parce qu'il est trop long...</p> <p>Be : Ben si c'est la fin de l'heure et qu'on raconte l'histoire et ben on est obligé de s'arrêter...</p> <p>Go : oui et il faut mettre un marque page...</p> <p>Li : Je sais pas...</p> <p>Go : Elle est pas terminée !</p> <p>Be : Parce qu'il faut pas qu'elle soit trop longue parce que sinon on pourrait</p>
--	--	---

<p><u>fin de la vie, comme tu dis, comment est-ce qu'on fait pour l'arrêter ?</u></p> <p>Comment est-ce qu'on va faire pour faire arrêter cette histoire ?</p> <p><u>Rien ? On fait rien ? On s'arrête là et puis c'est fini ? Tu serais content ?</u></p> <p>Il faut beaucoup de temps ? Qui est d'accord avec Go ?</p> <p>Pourquoi ? Pourquoi t'es pas d'accord Jo ?</p> <p>Pourquoi est-ce que t'es pas d'accord que l'histoire elle soit tout le temps très longue ? Qu'elle se finisse jamais ? En?</p> <p>Ouai et puis surtout, on a envie de savoir comment elle va se terminer cette histoire !</p> <p>On peut pas durer des années...</p> <p>Ah ! et comment tu as su qu'elle était terminée</p>	<p>La M. rebondit sur les interventions de B. pour aller plus loin.</p> <p>Pour la deuxième fois, cette élève manifeste son désaccord, mais ne sait pas le justifier. La réponse à la question « pourquoi » semble difficile, de même que l'argumentation.</p>	<p>pas l'écouter si elle durait jusqu'à la fin de la vie !</p> <p>Go : Euh rien...</p> <p>Go : Euh, il faut, il faut beaucoup de temps !</p> <p>Pas moi !</p> <p>Jo : Je sais plus...</p> <p>En : Parce qu'on a toujours envie d'aller jouer !</p> <p>Be : Ben oui ! Parce que on meurt, on n'est pas imaginaire !</p> <p>Go : (intervient...) Ben tu sais, moi je suis dans mon lit, ma maman elle me lit une histoire qu'elle est trop longue et elle me dit qu'elle est terminée...Comme ça...</p>
---	--	---

<p><u>l'histoire ?</u></p> <p><u>Oui, mais si on reprend le chien, comment on la termine cette histoire maintenant ?</u> <u>Je vous pose la question, si vous maintenant vous deviez écrire la fin de l'histoire, si vous deviez la dessiner, comment est-ce que vous la feriez terminer ?</u> Fl ?</p> <p><u>Puis il se passerait quoi ? Le petit chien il arriverait dans la mer et puis il se passerait quoi ?</u></p> <p><u>Ok, et puis est-ce qu'elle est terminée l'histoire?</u></p> <p><u>Comment est-ce qu'on pourrait faire pour la faire se terminer ?</u> Hein ?</p> <p>Oh mais ça serait dommage ! Moi je suis sûre que vous avez plein d'idées !!!</p> <p><u>Maintenant vous allez regarder vos dessins et essayer d'imaginer la fin.</u> <u>En, le petit chien il s'est envolé, il a atterri en Chine, et puis maintenant, comment elle va se terminer ton histoire ?</u></p>	<p>La M. rebondit sur l'intervention de l'élève pour centrer l'attention sur l'objet d'apprentissage.</p> <p>Les enfants semblent avoir de la difficulté à différencier « suite » et « fin ». En effet, ils proposent de nouvelles idées sans réellement chercher une « fin ».</p>	<p>G : C'est une histoire que ma maman elle me lit...</p> <p>Fl : Avec la mer...</p> <p>Fl : il irait voir des poissons...</p> <p>Noon !</p> <p>Be : Et ben, on a plus d'imagination alors on s'arrête</p>
---	--	--

<p>Comment est-ce que tu vas faire ? Qu'est-ce que tu vas dessiner après pour qu'on puisse se dire : « Ah ben voilà, tout est bien qui finit bien... Le petit chien il s'est envolé en Chine et puis il est... Je sais pas, à vous de trouver une idée!</p> <p>Voilà, puis ensuite ?</p> <p>Il a atterri par terre, et ? Il a atterri par terre et puis qu'est-ce qu'on peut dire comme petite phrase pour finir ?</p> <p>Il a atterri par terre et il était très content de sa journée ! Hein ? Puis ton histoire elle est terminée !</p> <p>A toi Be, une idée ! Le petit chien, il s'est envolé, il a atterri chez Be...</p> <p>Voilà ! Donc ça veut dire que ton histoire elle a fait le tour et après elle se termine !</p> <p>Elle fait le tour du monde et après elle se finit. Ça veut dire qu'il y a un début : il trouve le parapluie, qu'il se passe quelque chose et que ça se termine, l'histoire... Fl ?</p> <p>Toi, il rencontre les</p>	<p>La M. tente de permettre aux élèves de s'imaginer, de se représenter la fin en leur expliquant ce qu'ils devraient se dire à la fin d'une histoire.</p> <p>L'él. ne semble pas avoir compris les attentes de la M., elle lui suggère donc une réponse.</p> <p>Confusion avec la notion de « faire le tour ».</p>	<p>En : AH oui ! d'abord il était dans les nuages, après il est passé par le trou et après il est arrivé en Chine !</p> <p>E : ensuite il a atterri par terre !</p> <p>Be : ensuite il repasse par le trou, et puis après il va sur une île !</p> <p>B : des fois elle fait le tour du monde</p>
---	---	--

<p><u>crocodiles et puis ça se termine comment ?</u></p> <p>Donc il a vu les crocodiles, il est revenu sur le nuage, il est retombé dans le trou et puis il est revenu vers les crocodiles ? Leur dire au revoir ? C'est ça l'histoire ?</p> <p>OK. Et puis Jo ?</p> <p><u>Jo, le petit chien il s'est envolé dans un zoo, et puis comment elle va se terminer ton histoire ?</u></p> <p>Tu sais pas ? Qui pourrait aider Jo ?</p> <p>Li ?</p> <p>Oui, son parapluie s'envole et puis il ne peut plus partir, par exemple ! Hein ? Il reste bloqué au zoo ! Ben voilà ça serait une histoire qui a une fin, Ca serait rigolo, Jo t'as compris ?</p> <p>Son parapluie il s'envole et il reste coincé au zoo... Alors il devient très copain avec la girafe ! Et voilà ! Ton histoire elle est terminée !</p> <p>Li t'as une idée ? Qui pourrait aider Li ? Be ?</p> <p>OK ! Est-ce que ça te va ? Il revient à la maison !</p>	<p>La M. complète les propos de Li. afin de créer une fin et ainsi pouvoir montrer un exemple aux élèves.</p>	<p>Fl : Ben en fait</p> <p>Fl : Après il se renvole, il ratterrit sur les nuages, (...)</p> <p>Fl : (acquiesce)</p> <p>Jo : je sais plus</p> <p>Moi !</p> <p>Li : Son parapluie s'envole !</p> <p>Moi !</p> <p>Be : Ben il pourrait passer dans le trou, aller en Afrique, repasser dans le</p>
---	---	---

<p>EN fait on peut s'imaginer une histoire un peu comme une boucle : il part, il se passe qqch et après il revient . C'est ça une histoire ! Il commence, il se passe qqch dans l'histoire qu'il faut régler, par exemple là il s'envole, et puis ensuite, l'histoire elle se termine. Y a un début, il se passe qqch, et y a une fin.</p> <p>Et puis Go ? Qui peut aider Go ? Oui ? <u>Il est parti, il a atterri au Portugal, et puis maintenant comment on peut terminer son histoire ?</u></p> <p>Ben alors après, est-ce que c'est terminé ??</p> <p>(...)</p> <p>Si on prend qu'un pays, le petit chien il s'envole et après il va au Portugal, et après qu'est-ce qu'il fait ?</p> <p>Ben voilà, il revient à la maison et puis l'histoire elle se termine.</p> <p>(...)</p> <p>Alors maintenant je vais vous donner une feuille et on va retourner en classe et vous allez dessiner la fin.</p>		<p>trou et retourner à sa maison</p> <p>Go : je sais pas</p> <p>Bah il peut repasser dans le trou, et après aller en... Chine !</p> <p>(...)</p> <p>Be : il revient à sa maison !</p>
---	--	---

Séance 1- groupe 3

Prise de parole de l'enseignant	Commentaires	Prise de parole des élèves
<p>Alors, on va d'abord commencer par « Qu'est-ce qu'ils vous rappellent ces dessins ? » Mar ?</p> <p>Tu te rappelles que c'était un dessin de l'Afrique, ok, une autre idée ? Mar ?</p> <p>Oui ! Bravo ! <u>Vous vous souvenez, on avait découvert un livre, avec un petit chien, il se passait quoi déjà dans cette histoire?</u> <u>Qui se souvient, ce petit chien, qu'est-ce qu'il lui arrivait ?</u></p> <p>Oui, bien ! <u>Il avait trouvé un parapluie, et il avait fait quoi avec ce parapluie ?</u></p> <p>Il s'était envolé ! Est-ce que les autres se souviennent ?</p> <p>Le. tu t'en souviens ? Tu te souviens pas du petit chien ?</p> <p><u>Il était quelle couleur le petit chien, Jordan, tu te souviens ?</u></p> <p>Qui se souvient ?</p>	<p>La M. va tout de suite plus loin en demandant aux élèves de se remémorer l'histoire du petit chien.</p>	<p>Marg: l'Afrique</p> <p>Mar : avec le petit chien</p> <p>Il avait trouvé un parapluie !</p> <p>Il l'avait fait voler !</p> <p>Ouiiii!</p> <p>Le. : (parle en chuchotant)</p> <p>Moi ! Moi !</p>

<p>Fl?</p> <p>Il était noir ! <u>Puis il s'était envolé et il lui était arrivé plein d'aventures, lesquelles ? Qu'est-ce qu'il lui était arrivé à ce petit chien? Ma ?</u></p> <p>Dans les nuages, <u>et puis encore, qui se souvient ? Mar ?</u></p> <p>Oui ! il avait rencontré des crocodiles ! Fl ?</p> <p>En Afrique, qu'est-ce qu'il avait rencontré en Afrique ?</p> <p>Oui, bien ! Et puis maintenant, ma question c'est : « Pourquoi est-ce que vous aviez dessiné ces dessins ? A quoi ils ont servi ? Qu'est-ce que je vous avais demandé ? »</p> <p>(..)</p> <p>Mais vous aviez dû dessiner quoi ?</p> <p>Non, pas tout à fait...</p> <p>Vous deviez vous imaginer où est-ce que le petit chien allait bien pouvoir aller, hein ? Vous vous souvenez maintenant ? Par exemple, Mar, elle avait dit qu'il était parti visiter une ferme...</p>	<p>Rappel des consignes données la fois précédente.</p>	<p>Fl : Noir !</p> <p>Ma : Il était parti dans les nuages</p> <p>Mar : il est parti vers les crocodiles !</p> <p>Fl : il était parti en Afrique</p> <p>Des girafes !</p> <p>Quelque chose de l'Afrique</p> <p>Quelque chose de ici</p>
---	---	--

<p>Tu te souviens ? A un moment donné, j'avais fermé le livre et j'avais dit : « Ah, ben maintenant c'est à vous d'imaginer où est-ce que le chien va partir ! » Alors Mar elle a décidé qu'il allait partir visiter une ferme : Après, Le. elle a décidé qu'il allait partir en Inde... <u>Marg, il est parti au Zoo et il a vu quoi ?</u></p> <p>Et puis Fl, il est parti rencontrer des crocodiles et puis il pleuvait... Et la dernière c'était Ma, il est parti au bord de la mer ! Donc ça c'était vos aventures !</p> <p>Mais aujourd'hui, on va découvrir la fin de l'aventure du chien... ça c'était vous qui aviez imaginé... C'était vous les auteurs. Mais maintenant on va regarder ce que l'auteur a décidé. Où est-ce qu'elle a voulu faire partir le petit chien.</p> <p><u>Alors on se rappelle...Maintenant Le. tu te souviens ? Ca te dis quelque chose ?</u></p> <p>Tu te souviens pas du petit chien ? Avec son parapluie ... Il avait trouvé un parapluie et il s'était dit « Tiens, si je le prenais... Et wouf, il s'était envolé ! » Ca ne te rappelle rien ?</p> <p>Oui, hein ! et puis après ?</p>	<p>Ici, l'enseignante est déjà en train d'aborder l'objet d'apprentissage, puisqu'elle précise que c'est les aventures des enfants.</p> <p>Ici elle fait la différence entre les choix de l'auteur et ceux des enfants. Une petite précision aurait pu être apportée quant au terme d'auteur .</p> <p>Contrairement aux autres protocoles, la M. ne cherche pas la raison qui à amener le chien à prendre le parapluie. Elle l'impose aux élèves, ce qui leur permet de ne pas s'égarer du sujet.</p>	<p>Marg : Des girafes...</p> <p>Le. : ...</p> <p>Le. : il est parti dans les nuages !</p>
---	---	---

<p>Il est parti dans les nuages et après il a marché jusqu'à « pic » tomber dans le trou !</p> <p><u>On arrive en Afrique ! Tu te souviens Jordan ? Qu'il était arrivé en Afrique ?</u></p> <p>Et puis après il avait rencontré...</p> <p>Les crocodiles ! Oui c'est juste, avec le serpent !</p> <p>Lui ? Tu crois qu'il se disait quoi dans sa tête ?</p> <p>Partez ! Partez ! Vous allez m'attaquer ! Hein, peut-être... Il avait peur ! Il allait peut-être se faire manger par tous ces crocodiles ! <u>Mais heureusement, qu'est-ce qu'il y avait ?</u></p> <p>T'as vu Jordan ?</p> <p>(...) Il a pris sa trompe et il a soufflé tellement fort, que regarde Jordan !</p> <p>Il s'est renvolé avec le parapluie !</p> <p>Et puis, à ce moment là, j'avais fait quoi ? Là, je vous avais demandé d'imaginer votre</p>		<p>Et puis il est venu jusqu'à l'Afrique..</p> <p>Les crocodiles !</p> <p>Avec le serpent !</p> <p>Et puis lui il disait quoi ?</p> <p>Partir ! Partir avec le parapluie !</p> <p>Les éléphants !</p> <p>Il a volé !</p> <p>(...)</p>
---	--	--

<p>histoire ! C'est pour ça que vous aviez fait tous ces jolis dessins !</p> <p>Alors maintenant, on va découvrir la fin de l'histoire !</p> <p>Alors, on dit rien, et seulement une fois que je vous donnerai la parole on pourra discuter ensemble de ce qu'il se passe dans l'histoire.</p> <p>(la M. montre les images)</p> <p>On va recommencer depuis le début et puis alors là vous allez pouvoir me dire qu'est-ce que vous avez remarqué !</p> <p><u>Déjà, moi j'ai une première question ! Est-ce qu'elle vous a plu la fin de l'histoire ?</u></p> <p><u>Est-ce que vous vous étiez imaginé des aventures pareilles ?</u></p> <p>C'est vrai ? Tu t'étais imaginé qu'il allait faire un aussi grand voyage ? Et ben dis donc !</p> <p><u>Alors qu'est-ce qui lui arrive ?</u></p> <p>Il est tombé dans l'eau ! Mar ?</p> <p>C'est juste, qui aimerait</p>	<p>Ici, la M. a fait le choix de commencer par leur montrer la fin de l'histoire au lieu de d'abord demander aux élèves de l'inventer.</p> <p>Ici l'enseignante fait un « mélange » entre les planifications 1 et 2, ce qui est intéressant pour voir dans quelle mesure les élèves vont s'approprier ou non l'objet d'apprentissage.</p> <p>Dans cette partie, les élèves sont beaucoup dans la description de ce qu'ils ont vu dans les images, ils n'articulent pas vraiment les aventures entre elles.</p>	<p>OUIiiii !</p> <p>Oui !</p> <p>Il est tombé dans l'eau !</p> <p>Mar : il y avait des grosses... vagues !</p>
--	--	--

<p>dire autre chose ? Fl ?</p> <p><u>Tu penses qu'il va se noyer ?</u></p> <p><u>Et puis là comment ça s'appelle ces poissons ?</u> Jordan tu sais ?</p> <p>Oui, c'est des poissons</p> <p>Bravo ! Ca s'appelle des poissons volants !</p> <p><u>Et puis après, où est-ce qu'il va partir ?</u></p> <p>Bien Mar, au fond de la mer ! Et puis alors qu'est-ce qu'il se passe au fond de la mer ?</p> <p>Oui, des calamars c'est juste !</p> <p><u>Et puis, vous avez remarqué ce qu'il y a là ?</u></p> <p>Oui ! On la voit pas tout de suite hein ? T'as vu Le. ?</p> <p><u>Et puis après, où est-ce qu'il part ?</u></p> <p>Oooh ! C'est important de la voir cette baleine, parce qu'après, vous avez raison, « Pschhht », qu'est ce qu'il</p>	<p>La M. poussent les élèves à aller plus loin.</p>	<p>Fl : il s'est noyé !</p> <p>F : Oui !</p> <p>Ces poissons ils volent ! -volants !</p> <p>Maris : au fond de la mer !</p> <p>Il voit des poissons ! Heureusement qu'il y a pas des requins !</p> <p>Y a des lamars</p> <p>Une baleine ?!</p> <p>Il s'est fait gicler par la baleine !</p>
--	---	---

<p><u>se passe ?</u></p> <p>Et pis comment est-ce qu'il a fait pour se faire gicler ?</p> <p>Dans son petit trou en haut ?</p> <p>Mmm, moi je ne suis pas sûre !</p> <p>(...)</p> <p>Et puis alors après, qu'est-ce qu'il se passe ? Il va atterrir où ce chien ?</p> <p>Sur une banquise ? Et puis Jordan, tu penses qu'il va partir où ce chien ? Le chien là. Il s'envole, mais il va où ? Le. tu te souviens ?</p> <p>(...)</p> <p>Ouai, la baleine elle a soufflé tellement tellement fort qu'il arrive sur une île !</p> <p><u>Et puis après où est-ce qu'il va partir?</u></p> <p>Qui est d'accord avec Ma ?</p> <p>Et ben non... Il atterrit dans une ...</p> <p>Comment tu sais que c'est la jungle ?</p>	<p>La M. amène les élèves à émettre des hypothèses, pour qu'ils aillent au delà de la simple description.</p> <p>La M. demande à l'élève</p>	<p>Il s'est fait gicler !</p> <p>Il est rentré dans le trou de la baleine !</p> <p>Oui !</p> <p>Vers, heu, la banquise !</p> <p>Où y a les tortues !</p> <p>Ma : Il va partir à la banquise !</p> <p>Marg : Moi !</p> <p>Dans la jungle !!</p>
--	--	--

<p>Ah, et puis ça ressemble à ces dessins ?</p> <p>Qu'est-ce qui ressemble ?</p> <p>Oui et puis peut-être ça ? Comment ça s'appelle ?</p> <p>Des lianes, c'est juste ! Là le petit chien, regardez comment il est, qu'est-ce qu'il lui arrive ?</p> <p>Il est accroché à la liane !!</p> <p>Avec le parapluie ! Et puis ensuite qu'est-ce qu'il lui arrive ?</p> <p>Il s'est fait attraper par un oiseau ! Vous voyez, il le regarde avec ses gros yeux, et puis « piout »</p> <p>Et puis après, il l'emmène où ?</p> <p>A la maison ? Et ben non ! Avant ça, il survole, qu'est-ce qu'il survole ?</p> <p>Oui mais des pics ça a un autre nom, on tire avec un arc !</p> <p>Bravo ! Alors, qui peut expliquer ce qu'il lui arrive à ce petit chien ?</p>	<p>d'argumenter, ce qu'il arrive à faire en se référant au livre de Mowgli.</p> <p>La M. reprend l'argumentation de l'élève pour l'amener à aller plus loin dans son raisonnement.</p>	<p>Moi en tout cas j'ai un livre de Mowgli !</p> <p>Oui !</p> <p>Les singes !!</p> <p>Des lianes !</p> <p>Il est accroché à une liane !</p> <p>Avec le parapluie !</p> <p>Il s'est fait prendre par un oiseau</p> <p>Il l'a pris !</p> <p>A la maison !</p> <p>Des pics !</p> <p>Des... flèches !</p> <p>Il s'est fait piquer !</p>
---	--	---

<p>Par des ... ?</p> <p><u>Et puis qui, a tiré la flèche ?</u></p> <p>Ah, alors là on sait pas si c'est des Africains, on n'est pas sûrs de l'endroit, mais il se fait tirer dessus avec des flèches ! <u>Et puis qu'est-ce qu'il a dans son parapluie ?</u></p> <p>Il a une flèche qui est plantée...</p> <p><u>Et puis après le pauvre, il va atterrir où ?</u></p> <p>Tout de suite ? Regardez, l'oiseau il l'a déposé au plein milieu du pôle nord !!</p> <p>Pas très sympa cet oiseau ! Regardez son parapluie, il est tout glacé !</p> <p><u>Et puis après qu'est-ce qu'il lui arrive en haut de cette montagne ?</u></p> <p>Tu crois qu'il va glisser ?</p> <p>Il glisse le long de la montagne, t'avais raison Ma !</p> <p>Et puis tout à coup on voit, il y a des ours, et puis après, regardez voir, « fffou » » !</p>		<p>Par des flèches !</p> <p>Les Africains !</p> <p>Une flèche !</p> <p>A la maison...</p> <p>Au pôle nord !</p> <p>Oh ouai !</p> <p>Il va glisser !</p> <p>Il va s'envoler !</p> <p>Et puis après il y aura des ours !</p> <p>Il s'envole</p>
--	--	---

<p>Il s'envole, et puis est-ce que ce vent il est fort ou il est faible ?</p> <p>Comment vous remarquez qu'il est fort ?</p> <p>Oui et parce que le vent souffle très fort, mais surtout regardez le, il est à l'horizontale ! Hein il est tout droit comme ça ! Alors que si on regarde dans les autres pages, il est droit sous le parapluie...</p> <p><u>Alors le vent il souffle très fort et puis qu'est ce qu'il se passe ?</u></p> <p>Il souffle moins fort, là on voit, il est tout pendu et puis qu'est-ce qui lui arrive ? Qu'est-ce qu'il fait ?</p> <p><u>Et puis c'est quand ? Là on est dans quelle période de la journée ?</u></p> <p>Et les chauves-souris c'est quand dans la journée ?</p> <p>Le soir ! Donc il fait quoi le petit chien ?</p> <p>Oui, regarde, le petit chien il a fait un tellement long voyage, qu'il est croché à son parapluie et puis il s'endort... Le. t'as vu ? Il est tout fatigué !</p>	<p>A nouveau, la M. amènent les élèves à aller au delà de la simple description, elle les pousse à rechercher de l'information pour appuyer leurs hypothèses, leurs réponses.</p> <p>Elle appuie ensuite elle-même ses hypothèses sur des preuves trouvées dans le livre. Elle montre ainsi aux élèves sa façon de procéder.</p> <p>La M. ne se contente pas des réponses des enfants, à nouveau elle cherche à les amener à avoir un regard plus observateur et à découvrir les informations que nous donnent les images.</p>	<p>Il est fort !</p> <p>Parce que là-bas il fait froid !</p> <p>Il va à la maison...</p> <p>Après il part chez lui</p> <p>Il voit des chauves-souris !</p> <p>Le soir !</p> <p>Il s'endort ! C'est la nuit !</p> <p>Après il va chez lui ! Il est réveillé !</p>
--	--	--

<p><u>Oh, il est réveillé et puis qu'est-ce qu'il voit en face de lui ?</u></p> <p>Oui ! Sa belle maison ! <u>Et puis alors après ?</u></p> <p>Alors là, ça c'est spécial !</p> <p>Il lâche son parapluie et puis après c'est le chat qui va aller prendre le parapluie...</p> <p>Alors maintenant, moi j'aimerais vous dire un petit truc : une histoire, elle se construit toujours de la même manière. En premier, il se passe quelque chose, il y a la machine qui se met en marche. Par exemple dans notre histoire, il y a le petit chien qui trouve un parapluie et qui s'envole ! Et puis après, la deuxième partie de l'histoire, il lui arrive plein d'aventures au petit chien !</p> <p><u>Qui peut me dire son aventure préférée du petit chien ? Du livre ? De l'auteur ?</u> <u>Ma ? La page que t'as préférée c'était laquelle ?</u></p> <p>Où il s'est fait gicler par la baleine ? Bah ça c'est une aventure du petit chien ! <u>Mais y en a eu tout plein ! Il est allé dans les vagues.</u></p>	<p>LA M. fait part de son étonnement, sa surprise afin de montrer l'ouverture avec ce chat aux élèves.</p> <p>Rupture un peu brutale entre les observations et le pointage sur les différentes parties du livre.</p> <p>Afin de rendre concrète son explication, la M. demande aux élèves de citer leur partie préférée</p>	<p>Sa maison !!</p> <p>Y a le chat qui le prend !!!!!</p> <p>C'est le chat qui va faire tout le tour !</p> <p>Ma : Où il s'est fait gicler par la baleine !</p>
---	---	---

<p><u>dans la mer.... Qui aimerait dire son aventure préférée !</u> <u>Jordan , dans la forêt c'était ta préférée ?</u></p> <p>Et puis Mar ?</p> <p>Les tortues, et puis Le. ?</p> <p>Aussi ! Et Marg ?</p> <p>Dans la forêt, Et puis Fl elle ne nous l'a pas dit encore !</p> <p>Vers les ours polaires ! Et puis ensuite, notre histoire, elle commence, il s'envole, il lui arrive plein d'aventures, puis ensuite qu'est-ce qui se passe à la fin de cette histoire ? Elle se... ?</p> <p>Elle se termine ! <u>Comment est-ce qu'elle se termine cette histoire ?</u></p> <p>Il retourne à la maison ! Donc le petit chien il s'envole, c'est la première partie, après il lui arrive plein d'aventures, et ensuite ça se termine...</p> <p>Mmmh, toi tu penses que c'est le chat qui va avoir des aventures ?!</p> <p>Et ben vous savez quoi ? La prochaine fois qu'on se</p>	<p>Après avoir approfondi les aventures, la M. met en évidence la fin de l'histoire.</p>	<p>Jordan : oui</p> <p>Mar : quand il y avait les tortues</p> <p>Le. : quand y avait les tortues aussi !</p> <p>Marg : dans la forêt !</p> <p>Fl : vers les ours</p> <p>Finir !</p> <p>Quand il va à la maison !</p> <p>Moi je pense que c'est le chat, qui va avoir des aventures !</p>
---	--	--

<p>rencontre, on va faire ensemble l'histoire du chat !!</p> <p>On va créer ensemble, c'est nous qui allons faire les auteurs, les aventures du chat !</p> <p>Mais attention il ne faudra pas que cela soit les mêmes idées qu'il y a dans le livre ! On devra avoir vos idées !</p> <p><u>Alors ! Pour revenir sur vos dessins, si on regarde, maintenant, Mar elle a eu une aventure. Le petit chien il s'est envolé, après il est allé visiter une ferme et comment l'histoire pourrait se terminer ?</u></p> <p>Par exemple quand il retourne à la maison... C'est juste !</p> <p><u>Ensuite, Ma, son parapluie il s'envole, il arrive au bord de la mer et puis ensuite, comment on peut faire terminer cette histoire ?</u></p> <p>Une autre idée ? Qui a une idée pour Ma ? Fl ?</p> <p>Il retourne dans les nuages ? Faire quoi ?</p> <p>Pour retourner dans les nuages ? Est-ce que tu trouves que c'est une bonne idée Ma ?</p> <p>Alors voilà, ton petit chien</p>	<p>La M. se base sur les dessins des enfants afin d'envisager différentes formes de fins.</p> <p>M. est certainement restée fixée sur la fin choisie par l'auteur.</p> <p>M. aussi a certainement du mal à se distancer de la « Vraie » fin. En effet, il aurait peut-être été utile de rappeler la différence entre leurs choix et ceux de l'auteur, afin que les élèves puissent réaliser qu'il n'y a pas de juste ou de faux, mais des choix différents.</p>	<p>Mar : quand il va à la maison</p> <p>Ma : il rentre à la maison !</p> <p>Fl : Il va vers les nuages ...</p> <p>F : ...</p> <p>M : oui !</p>
---	---	--

<p>il retourne dans les nuages et ton histoire elle se termine.</p> <p><u>Après, par exemple, il est parti au zoo, donc il s'est envolé, il est arrivé au zoo. Et puis après ? Est-ce qu'elle est terminée cette histoire ?</u></p> <p><u>Non ! Moi j'aimerais bien lui trouver une fin ! Qu'est-ce qu'on pourrait lui faire comme fin ? Qui aurait une idée pour Marg ?</u> <u>Mar ?</u></p> <p>Ah, il retourne à l'école !? C'est une bonne idée ça ! Marg t'es d'accord ?</p> <p>(..)</p> <p><u>Et puis après, ça c'était Le., il est parti en Inde. Donc il s'est envolé, il est parti en Inde, et puis après ? Comment on peut faire terminer cette histoire ?</u> <u>Mar ?</u></p> <p>Ah s'il retourne en Afrique, ça veut dire que l'histoire elle continue, et elle ne se termine pas... Fl ?</p> <p>Il retourne dans les montagnes ? Faire quoi ?</p> <p>Ouai mais là elle continue l'histoire, il retourne dans les montagne voir les ours polaires, elle continue l'histoire...</p>	<p>M. a peut-être pensé que s'il pouvait aller à l'école ou dans les nuages, une autre fin possible serait qu'il aille en Afrique...</p>	<p>Noon !</p> <p>Mar : Aller à l'école !</p> <p>Marg : oui</p> <p>Mar : Il va à l'Afrique</p> <p>Fl : il peut aller dans les montagnes</p> <p>F : voir les ours polaires...</p>
--	--	---

<p>Mar ?</p> <p>Voilà, pas mal ! Il reprend la voiture et il retourne à la maison, et puis notre histoire elle se termine !!</p> <p>Alors maintenant je vais vous donner une feuille en classe et puis vous allez pouvoir faire la fin de votre histoire.</p>		<p>Mar : il va dans sa voiture et il va à la maison</p>
---	--	---

Séance 2 – groupe 1

La maîtresse	Commentaires et analyses	Les élèves
<p>Alors, ils vous rappellent quoi ces dessins ? En ?</p> <p>A toi ils te rappellent l'Afrique, ok, une autre idée ? Oui Ni ?</p> <p>Ca te rappelle la Tunisie, et puis vous aviez dessiné quoi ? Vous vous souvenez la dernière fois ? Kel. ?</p> <p>Des dessins mais c'était quoi ces dessins ? Ti ?</p> <p>Oui on a déjà dit ! Ke ?</p> <p>Oui, c'était avec le livre du chien ! Mais on avait fait un deuxième dessin, ça représentait quoi ce dessins? Ni ?</p> <p>Oui !!! Super ! Vous êtes d'accord ?</p> <p>Vous avez dessiné la fin de l'histoire ! Alors Kel., comment elle se terminait ton histoire ? Tu te souviens ? <u>Qui se souvient de la fin de son histoire ? Regardez vos</u></p>	<p>L'entrée dans la tâche me semble très directe !</p> <p>Les élèves se rappellent bien de la tâche effectuée précédemment.</p> <p>L'institutionnalisation de la partie fin de l'histoire semble avoir été retenue et comprise par cet élève.</p> <p>Il aurait été intéressant de demander une reformulation par d'autres élèves afin de vérifier l'intégration de l'objet d'apprentissage de la leçon passée.</p>	<p>En : L'Afrique</p> <p>Ni : Ca m rappelle la Tunisie</p> <p>Kel. : des dessins..</p> <p>Ti : de l'Afrique !</p> <p>Ke : du chien !</p> <p>Ni : ça représentait que c'était la fin de l'histoire</p> <p>Oui !</p>

<p><u>dessins ! Ni ?</u></p> <p>Ben voilà, ils se quittaient en se disant au revoir ! Et toi En ? Avec l'hippopotame, tu te souviens ?</p> <p>Qu'est-ce qu'il s'était passé ? Qu'est-ce qu'il s'était passé avec cet hippopotame ?</p> <p>Ah voilà ! Il avait rencontré un hippopotame et ensuite il lui avait dit « ciao ciao » !</p> <p>Alors maintenant, on va découvrir comment l'auteur, la personne qui a écrit le livre, elle a choisi de terminer l'histoire. On va voir ce qui lui arrive au petit chien et puis on va voir surtout comment est-ce que dans le livre, l'histoire elle se termine.</p> <p>Donc maintenant, vous allez devoir observer la fin de l'histoire, et seulement quand je vous le dirai, vous me direz ce qui s'est passé.</p> <p>Ok ?</p> <p>Alors, regardez ce qui va lui arriver à ce petit chien, vous vous souvenez, il s'était envolé, il avait atterri dans les nuages, et puis dans la savane, et il</p>	<p>Cet élève ne semble pas tout à fait au clair avec le concept de clôture de l'histoire. En effet, il semblerait qu'il ait généralisé l'information suivante : s'il y a un bonjour et un au revoir, l'histoire se finit. L'enseignante aurait pu proposer un exemple ou un personnage s'en va mais que l'histoire n'est pas terminée...</p> <p>Le concept de l'auteur est nouveau. Une discussion en lien avec leur dessin au sujet de l'auteur aurait été constructive à ce moment là pour ainsi mettre en avant la signification de l'auteur et de sa liberté.</p>	<p>Ni : ben que, la girafe elle disait au revoir au petit chien et le petit chien il disait aussi au revoir à la girafe</p> <p>En : mmm...</p> <p>E : il dit bonjour, et là il dit au revoir</p>
---	---	--

<p>avait rencontré des crocodiles et des serpents et puis qu'est-ce qui lui est arrivé ensuite ?</p> <p>Oui ! et puis on s'était arrêté là ! (La M. montre les images du livre)</p> <p>Alors on va recommencer, et puis cette fois j'aimerais entendre ce que vous vous êtes imaginé dans votre tête ! Vous aviez déjà plein de bonnes idées !</p> <p>Alors, on recommence... <u>Celle là, qu'est ce qui se passe ?</u></p> <p>C'est pas un tunnel, ça s'appelle comment ça ?</p> <p>Une vague exactement ! Et où est-ce qu'il va partir ? Ti ?</p> <p><u>Qu'est-ce qui se passe ?</u> <u>Qu'est-ce qu'il lui arrive à ce chien ?</u></p> <p>Il observe les fonds marins... Et puis alors qu'est-ce qu'il se passe ? Na. ?</p> <p>Ouais, il y a une baleine et puis qu'est-ce qui se passe ? <u>En ?</u></p>	<p>L'enseignante aurait pu monter les premiers dessins effectués lors de la séance en groupe classe pour permettre aux élèves de se situer dans le livre et l'espace temps.</p> <p>Durant cette phase d'observation, les élèves ont du mal à former des phrases complètes.</p> <p>Le tour de parole est bien respecté, chacun peut donner ses idées.</p>	<p>Y a l'éléphant qui lui a fait du vent pour s'envoler !</p> <p>Ke : y a un tunnel et après il se laisse emporter par le tunnel !</p> <p>Une vague !</p> <p>Ti : sous l'eau !</p> <p>Kel. : il est sous l'eau !</p> <p>Na. : y a une baleine !</p> <p>En : ben la baleine elle fait de l'eau et ...</p>
--	--	--

<p>La baleine elle souffle de l'eau pour le chien, qu'est-ce qu'il se passe ?</p> <p>Exactement ! Ouh qu'est-ce qu'il se passe dans cette image ?</p> <p>Oui, il y a des tortues ! Kel. ?</p> <p>Oui ! Dis moi ?</p> <p>Bravooo ! Et puis qu'est-ce qu'on voit dans la jungle ? qu'est-ce qu'on observe ?</p> <p>Y a des singes. Et puis il est pendu... Ro ?</p> <p>Quoi une liane ? Il est... Il est comment ?</p> <p>Accroché à une liane c'est juste ! Bravo !</p> <p>Qu'est-ce qu'il se passe après ?</p> <p>Mmmm ! Regardez bien cette page qu'est-ce qu'il lui arrive au chien ?</p> <p>Oui ! C'est comme dans le Livre de la jungle, c'est</p>	<p>L'encouragement de l'enseignante motive les autres camarades à prendre la parole.</p> <p>Les observations et l'intégration de l'histoire sont bonnes. La formation de phrase est toujours aussi difficile. L'enseignante pointe l'attention de l'élève sur sa réponse peu complète et demande une complexification de phrase à l'aide des camarades !</p> <p>La reformulation fournie par l'enseignante n'est pas complète, le sujet (le singe) aurait pu être rajouté.</p>	<p>Ca le pousse !</p> <p>Y a des tortues !</p> <p>Kel. : ...</p> <p>Je peux dire après moi qu'est-ce qu'il se passe ?</p> <p>La jungle !</p> <p>Y a des singes !</p> <p>Ro : une liane</p> <p>A la liane</p> <p>Accroché ! / Pendu !</p> <p>(...)</p> <p>En fait je voulais juste dire que dans l'autre image avant, avec les lianes c'est comme chez Mowgli !</p> <p>Y a un oiseau qui l'emporte</p>
--	--	---

<p>juste !</p> <p>Oui, un pélican !</p> <p><u>Et puis alors il se passe quoi ?</u></p> <p>Il s'est envolé avec le pélican, mais regardez voir un peu mieux là! Oui Ni ?</p> <p>Y a des hommes qui l'attaquent ! Vous avez vu ? Y a des flèches, qui sont plantées dans le parapluie ! Ho ! Il lui arrive de ces choses à ce chien !</p> <p><u>Pi après, qu'est-ce qui lui arrive ? Ti ?</u></p> <p><u>Il a froid, pourquoi ? Na. ?</u></p> <p>Y a de la neige et il arrive au Pôle Nord ! Très juste, et puis après ; où est-ce qu'il va partir ?</p> <p>Oui, à la neige, bien ! Super !</p> <p>(...)</p> <p><u>Et puis ensuite, où est-ce qu'il va partir ?</u></p> <p>Non, pas encore ! Qui c'est qu'il rencontre ?</p>	<p>Les élèves répondent à l'aide de phrases plus complexes !</p> <p>L'enseignante, à l'aide de son affirmation, montre indirectement que dans une histoire il y a beaucoup d'aventures. Il aurait été utile de le faire remarquer aux élèves plus directement en les faisant reformuler les aventures déjà passées pour qu'ils prennent conscience de l'avancée de l'histoire.</p> <p>La réponse donnée par l'élève ne méritait pas un SUPER, aucune nouvelle idée, mais simplement une reprise d'idée. L'enseignante serait-elle en train de penser au temps restant ou avancée des apprentissages ?</p>	<p>avec lui !</p> <p>Il s'est envolé avec lui , le pélican!</p> <p>Ni : Et ben y a les hommes qui veulent tuer</p> <p>Ti : il a froid !</p> <p>Na. : y a de la neige, il arrive au Pôle Nord</p> <p>Kel. : à la neige !</p> <p>Chez lui !</p>
---	---	---

<p><u>Et puis qu'est-ce qu'il se passe après ? Ti ?</u></p> <p>Non !</p> <p>Il voit des chauves souris c'est la.... ? La nuit, et puis ensuite ?</p> <p>Il rentre à la maison ! Hein ? On voit sa petite maison... Si vous vous souvenez bien, au début, y avait sa petite maison, ici, sa maison elle était là. Il s'est envolé, il s'est passé toute ces choses durant son voyage, tout plein d'événements, et puis à la fin, il retourne à la maison. <u>Et puis après... ?</u></p> <p>Ouais, il remet le parapluie, et puis observez bien... <u>Qu'est-ce qu'il se passe ?</u></p> <p>Y a un chat, et puis ce chat, ?</p> <p>Il prend le parapluie ! <u>Ca veut dire quoi s'il prend le parapluie ?</u></p> <p>Qui pense comme Kel. ? Que le chat il va s'envoler, que c'est à son tour de s'envoler ?</p> <p>Tout le monde ?</p> <p><u>Mais alors, ça veut dire que l'histoire est-ce qu'elle est écrite ?</u></p>	<p>A l'aide du questionnaire cognitif, les élèves sont capables de répondre pertinemment et peuvent suivre le raisonnement de l'enseignante. Cependant, il aurait été intéressant que l'enseignante ajoute dans ses propos qu'ils sont en train de découvrir la partie « aventure » d'une histoire.</p> <p>L'histoire du chien est terminée et c'est l'histoire du chat qui recommence. L'enseignante aurait pu mettre en mot avec les élèves les trois parties de l'histoire afin d'institutionnaliser une seconde fois l'objet d'apprentissage. Celui-ci manque en fin de séquence !</p> <p>Un pourquoi tu penses qu'il va s'envole aurait pu être intéressant afin de parler sur le concept de fin d'une histoire.</p>	<p>Un ours !</p> <p>Ti : il rentre chez lui !</p> <p>Il voit des chauves souris !!!</p> <p>Nuit !</p> <p>Il rentre chez lui !!!</p> <p>Il remet le parapluie</p> <p>Y a un chat !</p> <p>Il veut prendre le parapluie !</p> <p>Kel. : Ca veut dire qu'il va s'envoler après !</p> <p>Moi !! Moi !</p> <p>Oui !</p>
--	---	--

<p>Et ben vous savez quoi, la prochaine fois qu'on se voit en petit groupe, on va créer tous ensemble le voyage du chat ! On va faire tous ensemble l'histoire du chat avec le parapluie !</p> <p>On va faire le début, les choses qui se passent pour le voyage du petit chat et on va trouver une fin qui se termine comme dans le livre. <u>Comment elle se termine en fait cette histoire ? Qui peut réexpliquer ? Ke ?</u></p> <p>Oui c'est juste il s'est envolé, et puis il a rencontré une girafe, et plein de choses et puis il est rentré à la maison.</p> <p><u>Mais, est-ce qu'il vous a plu, ce livre ?</u></p> <p><u>Pourquoi est-ce qu'il vous a plu ? Qu'est-ce qui a fait que vous avez aimé suivre l'histoire du chien ? En ?</u></p> <p>T'as aimé quand il est allé dans la jungle, mais est-ce que tu sais pourquoi tu as aimé ce moment ?</p> <p>Ni ?</p> <p>Ok, Ti ?</p>	<p>Cette réponse de l'élève montre ici une fausse généralisation de l'histoire ! L'enfant est resté accroché sur la girafe pour terminer l'histoire. L'enseignante aurait du rebondir sur cette réponse. Peut-être ne s'en est-elle même pas aperçu ? Je le pense. La confirmation de l'enseignante va accentuer encore vers une fausse généralisation.</p> <p>La demande de justification est difficile. Cela peut démontrer que la demande de l'enseignante dépasse la zone proximale de développement de l'enfant.</p>	<p>Non !</p> <p>Ke : Bah en fait c'est le chien qui s'est envolé, et puis il a rencontré une girafe !</p> <p>Oui !!!!!</p> <p>En : Parce qu'il était dans la jungle !</p> <p>E : non</p> <p>Ni : J'ai aimé quand il était sur la vague</p> <p>Ti : moi j'aime bien quand il était sur l'eau !</p>
---	---	---

<p>Mais, pourquoi est-ce que vous avez aimé tous ces moments dans l'histoire ? <u>Qu'est-ce qui fait que vous les avez aimés ?</u></p> <p>Par exemple, si dans l'histoire, le chien il décolle, il s'envole et puis il rencontre une vache, une vache, une vache, une vache, encore une vache, et puis il rentre à la maison. Est-ce que cette histoire est intéressante ?</p> <p>Non hein ! L'auteure, elle a fait en sorte que le chien il voyage dans des endroits un peu extraordinaires, un peu drôles ! Et c'est ça qui fait que l'histoire elle est sympa ! Hein ? Vous avez compris ?</p> <p>Donc, nous quand on va inventer notre histoire du chat, il faudra qu'on s'imagine des idées un peu fofolles d'endroit où il pourra partir !</p> <p>Donc pour la prochaine fois, vous pouvez déjà un peu réfléchir aux endroits un peu fous où vous allez faire voyager le chat !</p>	<p>Par ce pointage, l'enseignante montre aux élèves que pour qu'une histoire plaise, il faut qu'il se passe des aventures originales. Donc elles doivent être dômes et faire rire les lecteurs.</p> <p>A cet instant l'auteur montre que quand on est auteur, il y a la liberté maximale sur les destinations et direction de l'histoire.</p>	<p>Noooooon !</p> <p>Oui !</p>
---	---	--------------------------------

Séance 2 – groupe 2

<p>Ils appartiennent à qui ces dessins ? Qui c'est qui a fait ces dessins ?</p> <p>C'est vous ?</p> <p>Et puis, pourquoi vous aviez fait ces dessins ? Vous vous souvenez ? Pourquoi on avait fait les dessins ?</p> <p>On parlait du chien, du livre...</p> <p>De l'histoire, c'est juste, et puis vous aviez fait un deuxième dessin, pourquoi ?</p> <p><u>Mais moi j'aimerais savoir, c'était quelle partie de l'histoire que vous avez dessinée ?</u></p> <p>Vous vous souvenez ? Je vous avais demandé quoi ? De dessiner ?</p> <p>Oui, le chien...</p> <p>Non pas où il allait partir, comment l'histoire elle allait se... ?</p>	<p>L'enseignante fait ressortir la phase institutionnelle de la leçon passée.</p> <p>L'objet d'apprentissage de fin n'est pas remémoré spontanément. Les élèves prennent du temps avant de cibler l'attente de l'enseignante.</p> <p>L'enseignante tente de diriger les élèves sur la bonne voie en utilisant les questions cognitives.</p> <p>Comme les enfants ne trouvent pas la réponse, l'enseignante pointe la réponse en les dirigeant sur le mot fin.</p>	<p>Nous ?</p> <p>Oui !</p> <p>Parce qu'on parlait du chien !</p> <p>De l'histoire !</p> <p>Pour savoir où il allait encore !</p> <p>Le chien ?</p> <p>Où il allait partir</p> <p>Finir !</p>
--	---	--

<p>Finir hein ?! Vous vous avez dessiné la fin de votre histoire, exactement ! Et puis, Enz, tu pourrais me rappeler ce que tu avais dessiné comme fin ? Tu te souviens ? Regarde tes dessins...</p> <p>Oui, mais j'aimerais bien que tu t'en souviennes ! Il était parti en Chine...</p> <p>Et puis après il est arrivé chez lui, exactement ! Et puis Be, ton histoire, elle avait commencé comment ?</p> <p>Il allait sur une île ! Hein ? Et il s'endormait...C'était ça hein ?</p> <p>Et Li, est-ce qu'elle se souvient ?</p> <p>Elle se souvient plus ! Qui se souvient du dessin de Li ?</p> <p>Moi je me rappelle que ça commençait avec les nuages...Alors Li ?</p> <p>Et après, ça se termine comment ?</p>	<p>Au dos des dessins, l'enseignante avait noté les idées de fin des élèves. Cet enfant demande à l'enseignante de se référer sur ce qu'elle avait écrit.</p> <p>A l'aide du guidage sur la destination du petit chien, l'enfant est capable de donner une réponse correcte à la maîtresse.</p> <p>La fin proposée par Be aurait pu être davantage questionnée, car ce n'est pas parce qu'un personnage s'endort qu'une histoire se termine... l'enseignante aurait du demander plus d'explication sur la clôture de son histoire.</p> <p>Cette élève n'a pas réussi à entrer dans la tâche demandée. Elle n'a peut-être pas encore réussi à replacer la tâche dans son contexte. A cet instant elle se situe hors de la transmission d'apprentissage (elle est</p>	<p>Terminer !</p> <p>Enz : Mais c'est aussi écrit derrière !</p> <p>Enz : il était parti en Chine, et après il était rentré par le trou pis il est arrivé chez lui !</p> <p>Be : D'abord il allait venir chez moi, et puis après il allait sur une île</p> <p>B : oui !</p> <p>Li : pas trop</p> <p>(...)</p> <p>Li : ça commence avec les nuages !</p>
--	---	---

<p>Et il retourne chez lui ! Ok. Et pis Jo ?</p> <p><u>Il était allé où ?</u></p> <p><u>Oui, et puis après il avait fait quoi ?</u></p> <p><u>Qu'est-ce qu'il a fait à la girafe ?</u></p> <p>Comment ça s'appelle quand on dit qu'on fait comme ça ?</p> <p>Ou ?</p> <p>Au...re-voir !</p> <p>Hein ? il avait dit au revoir à la girafe !</p> <p>(...)</p> <p>Alors maintenant, on va découvrir ensemble comment l'auteur a décidé de finir l'histoire. Enfin on va pouvoir voir comment elle se termine cette histoire.</p> <p>Le titre c'est le parapluie</p> <p>Alors, on regarde les images, on dit rien, et pis ensuite vous pourrez me dire ce que vous avez compris.</p> <p>Alors, le début on peut parler, parce qu'on s'en</p>	<p>dans sa bulle !)</p> <p>Le fait de retourner à la maison ou dire aurevoir montre une fausse généralisation de la clôture d'une histoire. Ce n'est pas ces faits que l'on comprend qu'une histoire est à la fin. C'est surtout quand l'énigme est résolue. L'enseignante aurait du d'avantage creuser dans se sens !</p> <p>La fausse généralisation de la girafe apparaît à nouveau... Le mot girafe est compris comme fin de l'histoire ! L'enseignante doit offrir le mot pour que les enfants entendent la bonne réponse. Un approfondissement aurait du être proposé avant de passer à la lecture du livre.</p>	<p>Il part, chez lui !</p> <p>Jo : euh,j'sais plus</p> <p>Jo : au zoo</p> <p>Jo : girafe</p> <p>Jo : j'sais plus</p> <p>Jo : bonjour</p> <p>Jo : girafe</p> <p>Jo : au revoir...</p> <p>(...)</p> <p>Ouais!</p> <p>Be : comment ça s'appelle le titre ?</p>
--	--	---

<p>souvent !</p> <p>Fiouh, il s'était envolé, et puis après ?</p> <p>Mmh (acquiesce)</p> <p>Ouais on voit le trou !</p> <p>Ah ouais, c'est juste ! Et puis après ? Ouh la la !!</p> <p>Ouais, et puis avec l'éléphant, qu'est-ce qu'il se passe ?</p> <p>Ouais ! Et puis maintenant, on s'était arrêté ! Alors on va découvrir ensemble la fin de cette histoire ! Mais, on observe les images, vous gardez tout dans votre tête, jusqu'à ce que je vous dise que vous pouvez me raconter.</p> <p>Alors, maintenant je vous donne le droit à la parole ! Je vous écoute ! <u>Qu'est-ce qu'il lui arrive ?</u> Oui ?</p> <p>Et il est sur une... ? <u>Comment ça s'appelle ça ?</u></p>	<p>L'enseignante aurait pu se poser comme modèle en disant que la première partie de l'histoire, c'est le chien qui trouve le parapluie et qui s'envole.</p> <p>Avant de découvrir la fin de l'histoire, il y a encore des aventures. L'enseignante devrait plus se poser comme modèle et précisant les 3 parties de l'histoire dans ses propos.</p>	<p>Arrivé dans les nuages !</p> <p>Et pis après y avait un petit trou et pis il est tombé et....OH le Kilimandjaro !</p> <p>Eh on voit le trou !</p> <p>Et puis là y a le Kilimandjaro !</p> <p>Les serpents et les crocodiles ! L'éléphant ! Et pis aussi y a le bébé avec la trompe toute petite !</p> <p>Fouuuuh, il souffle pour qu'il s'envole !</p> <p>Il est dans l'eau !</p> <p>Une vague !</p>
---	--	---

<p>Une vague bravo ! Jo ça s'appelle une vague ça !</p> <p>Des poissons-volants, bravo !</p> <p>Oui, bravo ! (...)</p> <p><u>Et puis après, qu'est-ce qu'il se passe ?</u> Oui ?</p> <p>Il tombe dans l'eau !</p> <p>Oui ! <u>Où est-ce qu'il va aller maintenant ?</u></p> <p>Qui est d'accord qu'il va arriver dans la baleine ?</p> <p>Tous ? Tout le monde est d'accord ?</p> <p><u>Et puis alors qu'est-ce qu'il se passe ?</u></p> <p>(...)</p> <p><u>Et puis ensuite, qu'est-ce qu'il va se passer ?</u></p> <p>T'es d'accord qu'il va partir sur une île Enz ?</p> <p>Mmmh, je crois que d'abord il arrive sur... une île ! <u>Et puis qu'est ce qui se passe sur cette île ?</u></p>	<p>Durant ce moment de découverte des nouvelles aventures du petit chien, l'enseignante aurait pu questionner les enfants sur « il arrive sur une vague, ce moment de l'histoire c'est la fin ou un des aventures du chien ? » Ces questions auraient davantage travaillé l'objet d'apprentissage souhaité a fur et à mesure des découvertes des pages. (et non qu'au moment d'institutionnaliser.)</p> <p>L'enseignante demande de mettre en mot l'action qui se déroule sur la page du livre.</p>	<p>Eh attends, y en a des poissons qui peut voler !</p> <p>Be : Et puis quand elle est très très grosse ça s'appelle un tsunami !</p> <p>(...)</p> <p>Il tombe dans l'eau !</p> <p>Il voit tout plein de poissons.</p> <p>Dans la baleine !</p> <p>Moi ! Moi !</p> <p>Be : La baleine elle gicle dehors, et puis après y a le petit chien qui sort !</p> <p>(...)</p> <p>Il va aller sur une île !</p> <p>Il va rentrer chez lui !</p> <p>Y a des tortues !</p>
--	---	---

<p>Oui des tortues !</p> <p><u>Et puis on peut voir que le vent il soufflait comment ?</u></p> <p>Très très fort ! C'est pour ça qu'il a atterri sur une île en plein milieu de la mer !</p> <p><u>Et puis après qu'est-ce qui se passe ?</u></p> <p>Eh ouais, dans la jungle ! Et puis qu'est-ce qu'il lui arrive dans cette jungle ?</p> <p>Bravo ! il se balance avec une liane !</p> <p>(...)</p> <p><u>Pis alors après qu'est-ce qui se passe avec ce chien ? Il arrive dans la jungle, il se balance, et puis attention, il va atterrir où ?</u></p> <p>Ouais, et puis regardez bien, et là, catastrophe...</p> <p><u>Et puis c'est quoi une ? Ca s'appelle comment ?</u></p>	<p>Toute cette phase de découverte de la fin de l'histoire occupe beaucoup de temps et il me semble que l'objet d'apprentissage n'est pas assez mis en avant. L'enseignante aurait pu davantage pointer les faits dans les parties correspondantes à l'histoire en posant la question aux élèves : « Quand le chien arrive dans la jungle, est-ce que c'est le début de l'histoire ? C'est quelle partie ? Pourquoi penses-tu que c'est cette partie ? » A l'aide de ces questions, la compréhension et la discernement des parties auraient déjà pu entraîner les élèves à l'objet d'apprentissage.</p>	<p>Avec des bébés, oh ils sont tout choux ! Avec des palmiers !</p> <p>Très fort !</p> <p>Il va dans la jungle ? Nooon ! Non il arrive vers les tortues ! Dans la jungle !</p> <p>Et ben il se balance avec des lianes !</p> <p>(...)</p> <p>Chez lui ! Non ! Il va se balancer, et puis après y a un oiseau qui le porte !</p> <p>Enz : Oh ! Y a des hommes, qui lancent... Oh alors le ballon, après y avait un qui s'est mis dans le.... -Parapluie ! Enz : Le parapluie ouais !</p>
--	--	---

<p>Une flèche, qui s'est prise dans le parapluie !</p> <p>Alors je sais pas, qui pense qu'il arrive chez lui ?</p> <p>Gagné ! Et puis alors, qu'est-ce qu'il se passe au Pôle Nord ?</p> <p>Oui...</p> <p>Et puis il a rencontré qui ?</p> <p>Ouais!</p> <p>Oui, des otaries ! Et puis là alors ?</p> <p>Et puis qu'est-ce qu'il fait ?</p> <p>Il glisse, dans son parapluie !</p> <p>Oh ! et puis après regardez voir ? Y a quoi ? Qu'est-ce qui se passe ?</p> <p>Oui, mais surtout regardez le parapluie, il a l'air d'aller tellement vite, et il se fait emporter ! par un grand vent ! CHhhhhhh !</p> <p>Ahhhh, j'aimerais partir d'ici ! Et puis alors, il va partir où ?</p> <p>Ah, avant d'arriver chez lui,</p>	<p>Les élèves continuent à décrire l'histoire mais au fond, ils ne sont pas en train d'intérioriser que dans une histoire il y a plus moments. L'enseignante aurait du anticiper un questionnement métacognitif à cet instant même de la tâche pour ainsi enrichir l'échange.</p> <p>Les catégories utilisées par l'enseignante sont les questions cognitives et les reformulations et quittance. Rares sont les moments de pointage des apprentissages. Si l'ajout de question sur les parties de l'histoire avait été anticipé, à cet instant l'enseignante aurait pu davantage pointer et guider les élèves vers l'objet d'apprentissage attendus ! D'autre part, l'enseignante utilise moins de reformulations complètes des phrases que chez les grands parleurs. Cela aurait poussé les élèves dans leur niveau langagier (même s'il s'agit des moyens parleurs..)</p>	<p>Une flèche !</p> <p>Après il arrive chez lui ?</p> <p>Noon ! Il va au Pôle Nord !</p> <p>Il arrive sur une montagne</p> <p>Et puis après il va descendre en luge</p> <p>Des ours !</p> <p>Des otaries !</p> <p>Un petit lapin !</p> <p>Il descend en luge !</p> <p>Il a froid !</p> <p>Et puis il dit : « je veux partir d'ici !! »</p> <p>Chez lui !</p>
---	--	--

<p>qu'est-ce qu'il se passe ? Il est dans le ciel, Li, et puis qu'est-ce qu'il fait ?</p> <p>Y a des chauves souris et puis qu'est-ce qu'il fait ?</p> <p>Ouais ! Il a fait un tellement long voyage qu'il s'est endormi !</p> <p>Comment tu sais qu'il arrive chez lui ?</p> <p>Mmmh, et puis c'est la même que celle du début ?</p> <p>On va vérifier ...</p> <p>(...)</p> <p>C'est comme dans une histoire, on fait une boucle ! Il s'est envolé, c'est le début de l'histoire, et après il s'est passé plein d'aventures, qu'est ce qu'il s'est passé comme aventures ?</p> <p>En Afrique et puis où est-ce qu'il est allé encore Jo ?</p> <p>Tu sais plus, Li ?</p> <p>Dans la mer, et ?</p>	<p>L'exercice n'évolue pas dans les exigences.</p> <p>Première question métacognitive du dialogue. Elle permet d'aller plus loin dans le raisonnement de l'élève.</p> <p>Le concept donné par l'enseignante n'est pas complètement correct, car une histoire, lorsqu'elle a une fin, elle ne recommence pas comme une boucle. Le pointage des parties arrive tard dans l'interaction entre élèves et enseignant.</p> <p>Cet enfant ne perçoit plus l'objectif de la séance. Elle a perdu le fil, Est-ce peut-être du au fait que le moment de description des pages l'a éloigné de l'objet même</p>	<p>Y a des chauves souris !</p> <p>Il est fatigué ! Il dort !</p> <p>Et alors demain matin, il est arrivé chez lui !</p> <p>Parce qu'il y a une maison en bas !</p> <p>Bah je crois ! Peut-être que oui !</p> <p>Oui !!!! (...)</p> <p>Be : Il est allé dans les nuages, il est allé en Afrique...</p> <p>Jo : je sais pas</p> <p>Li : Sur une île</p> <p>Dans la mer</p>
---	---	---

<p>Au Pôle Nord ! Hein, il lui est arrivé plein de choses ! Là il a fait le début de la boucle, et puis après il a fermé la boucle, comment est-ce qu'on sait que l'histoire elle s'est terminée, parce que la boucle elle s'est fermée. Et comment on sait qu'elle s'est fermée ?</p> <p><u>Il s'est passé plein d'aventures, et puis comment on sait que l'histoire elle se termine ?</u></p> <p><u>Il arrive chez lui, et puis après ?</u></p> <p><u>Hein ! Tiens tiens tiens, vous pensez que ça va être le chat qui va s'envoler ?</u></p> <p><u>Ben, vous savez quoi ? Qu'est-ce que vous pensez qu'il pourrait faire ce chat ?</u></p> <p><u>La même chose que le chien, le même voyage ?</u></p> <p><u>Ah, ça c'est intéressant !</u></p> <p><u>Il adore l'eau ! Alors peut-</u></p>	<p>d'apprentissage ?</p> <p>L'enseignante pointe les trois parties de l'histoire. Cependant, il est difficile de permettre aux élèves d'intérioriser les parties car l'exemple donné est trop abstrait. Il aurait été plus parlant si le travail de pointage avait été fait tout au long de la découverte de la fin du livre comme dit précédemment.</p> <p>La généralisation de fin donnée par l'enfant se limite par « il rentre chez lui ». La compréhension qu'une histoire est terminée lorsque l'énigme est terminée n'est pas perçue et même comprise par l'enfant !</p> <p>Avant de parler du chat et de ses aventures, il aurait été plus constructif d'exemplifier et reprendre les trois parties de l'histoire avec les élèves comme moment d'institutionnalisation afin qu'ils puissent la réinvestir.</p>	<p>Au Pôle Nord !</p> <p>Mais il est repassé dans le trou et après il arrive chez lui !</p> <p>Après y aura le chat qui s'envole !</p> <p>Ouii !!!!</p> <p>Ben moi je crois la même chose que le chien !</p> <p>Non, pas sur l'eau parce que les chats ils aiment pas l'eau !</p> <p>Mon chat Mara, il adore l'eau !</p>
--	--	--

<p><u>être que le chat il pourra arriver dans l'eau ?</u></p> <p>Et ben vous savez quoi ? La prochaine fois qu'on se voit ensemble, on va écrire ensemble l'histoire du chat ! Celle du chat qui est ici ! Ca sera nous qui allons inventer, comme l'auteur, la suite de l'histoire !</p> <p>Comme on a découvert, y a le début, où il s'envole, il y a toutes les aventures que vous m'avez dites...</p> <p>Il plane, et ensuite il retourne à la maison, et puis l'histoire elle se termine comme ça. Alors la prochaine fois, on fera ensemble, l'histoire du chat, avec les trois parties de l'histoire.</p>	<p>Le dialogue est à sens unique, seule l'enseignante parle et les élèves écoutent mais ne sont certainement pas capable de répondre. La phase institutionnelle est faite par l'enseignante seule et le public ne suit plus. L'enseignante aurait pu interroger les élèves sur les trois parties afin de vérifier la compréhension ou avancée de celle-ci.</p>	<p>Oui !</p> <p>Be : Après il redescend et il plane...</p>
--	--	--

Séance 3 - groupe 1

Prise de parole de l'enseignant	Commentaires	Prise de parole des élèves
<p>Alors aujourd'hui on se retrouve avec le livre du chien, mais qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire ? Qui se souvient ? Ti ?</p> <p>On va parler du chat, mais qu'est-ce qu'on va faire avec ce chat ? Ke ?</p> <p>Qu'est-ce qu'on va faire avec le chat ?</p> <p>Qu'est-ce que ça veut dire on va lire le chat ?</p> <p><u>Et puis est-ce qu'on sait la suite ? Est-ce qu'il y a encore des pages ?</u></p> <p>Alors est-ce qu'on va pouvoir lire l'histoire ?</p> <p><u>Vous vous souvenez je vous avais dit, on avait regardé la fin de l'histoire et puis on s'était dit...</u> <u>Qu'est-ce qu'on avait dit avec ce chat ? En ?</u></p> <p><u>Qu'est-ce qu'on avait découvert ?</u></p> <p>Ouai et puis qu'il allait prendre le parapluie. Hein ?</p>	<p>L'él. se rappelle certainement de la fin de l'histoire, qui est en réalité le début d'une autre histoire. Cette fin-début a peut-être brouillé le concept de fin. Il pense que l'histoire continue avec le chat.</p> <p>La M. doit se référer au livre en tant qu'objet pour que l'élève réalise qu'on ne peut pas « lire » le chat, puisqu'il n'y a plus de pages.</p>	<p>Ti: On va parler du chat !</p> <p>Ke : (...)</p> <p>Ben on va lire le chat !</p> <p>Ben on va lire ce qui est le chat. Quand il prend le chat, et puis après il va s'envoler...</p> <p>Nooon !</p> <p>Nooon !</p> <p>En : on avait découvert qu'il était (?)</p>

<p>Donc nous on avait décidé tous ensemble qu'on allait faire quoi ?</p> <p>Ouai on allait dessiner, on allait faire l'histoire du chat ! Hein ?</p> <p>On va faire ensemble, on va dessiner ensemble notre propre livre, notre propre histoire du chat ! OK ?</p> <p><u>Mais dans une histoire, vous vous souvenez, y avait combien de parties ?</u></p> <p>Y avait : le début, les aventures et puis la clôture, la fin de l'histoire. Donc, on avait décidé ensemble que le début de l'histoire il était comme ça. <u>QU'est-ce que c'était notre début de l'histoire ?</u></p> <p>Oui, et puis qu'est-ce qu'il allait faire ?</p> <p>Il allait s'envoler ! Donc ça c'est notre première page de notre histoire du chat, c'est celle-ci. <u>Pis après dans un livre, qu'est-ce qu'il se passe ? le chat il s'envole ...</u></p> <p>Ca c'était ce qui se passait dans le livre de l'auteur, mais nous on va essayer de faire notre histoire ! On va créer notre propre histoire ! <u>Donc est-ce qu'on va reprendre les idées de l'auteur ?</u></p>	<p>La M. pose la question mais donne immédiatement la réponse. Elle pense peut-être qu'il est plus approprié qu'elle fasse elle-même le rappel avant d'aller plus loin.</p> <p>Elle fait le lien entre le concept de début et l'histoire.</p> <p>La M. fait la différence entre les choix de l'auteur et ceux des élèves. Il aurait peut-être été intéressant de préciser pourquoi il fallait trouver d'autres idées, que</p>	<p>Le dessiner !</p> <p>C'était le chat qui allait prendre le parapluie !</p> <p>S'envoler !</p> <p>Ke: Sous la mer !</p> <p>Non !</p>
--	---	--

<p>Non, on va essayer de ne pas les reprendre, c'est nous qui allons créer notre propre livre ! Ca veut dire qu'on va prendre nos idées ! Alors là, c'est le début, le chat il prend le parapluie et il s'envole ! Et puis après, qu'est ce qu'il va nous falloir ? Comment ça s'appelle la partie de l'histoire là ? Les... a-ven-...</p>	<p>ce qu'avait fait l'auteur était un choix et non le juste. Les élèves auraient peut-être eu besoin de comprendre pourquoi ils ne devaient pas faire les mêmes choix que l'auteur. Il est peut-être difficile pour eux de ne pas avoir à répondre à des attentes précises, justes ou fausses. En effet, ils ont une grande liberté.</p>	<p>- tures !</p>
<p>Les aventures ! Hein ? Notre histoire elle commence, mais le chat, il va falloir qu'il ait des aventures ! Donc il faut qu'on les trouve ensemble ! Qui a une idée de ce qui pourrait se passer avec ce chat ? En ?</p>	<p>Les él. sont restés fixés sur des « pays », mais la M. précise qu'il faut aller au delà.</p>	<p>En : il part en Espagne</p>
<p>Il part en Espagne ! Alors il faut qu'on réfléchisse ensemble pour se mettre d'accord pour créer notre histoire ! Alors En il propose la première aventure, le chat il part en Espagne, est-ce que ça vous dit ou est-ce que quelqu'un aurait une autre idée ? Ni ?</p>		
<p>En Chine ? Qui préfère la Chine ?</p>		<p>Ni : En Chine</p>
<p>Qui préfère l'Espagne ?</p>		<p>Moi ! Moi !</p>
<p>Qui préfère rien du tout ?</p>		
<p>On choisit alors une autre idée ! Faut qu'on fasse une histoire un peu fantastique, il faut qu'elle fasse rigoler nos copains hein ! Faut qu'on trouve des idées un peu extraordinaires !</p>		

<p>Oui Ni !</p> <p>Qui voudrait qu'il parte en Italie, levez la main ! Personne ?</p> <p>Bon alors faut qu'on trouve une autre idée ! Ni ?</p> <p>Il est pas obligé de partir dans un pays, il peut partir dans une bouche d'égout, sur une nouvelle planète, je sais pas moi ... C'est notre histoire, on invente ce qu'on a envie c'est ça qui est chouette!</p> <p>Dans la bouche d'un requin ? Ca peut être rigolo ça ! Qui est d'accord ?</p> <p>Tout le monde ! Ok ! Donc on va mettre que au départ, il s'envole dans la bouche d'un requin... Donc le chat il s'envole, il voyage et il arrive dans la bouche d'un requin, d'accord ! Et puis alors après ? Comment on pourrait faire rire nos copains ? Na ?</p> <p><u>Ouai mais il est dans la bouche du requin, est-ce qu'il peut trouver un éléphant en étant dans la bouche du requin ?</u></p> <p>Pas possible, hein ! <u>Imaginez vous, là il est dans la bouche du requin, ça va être quoi la suite ? Ke ?</u></p> <p>(...)</p>	<p>N. avait certainement déjà envie de faire cette proposition et n'a pas tenu compte des propos précédents de la maîtresse.</p> <p>Voyant que les élèves restent toujours très concentrés sur les pays, la M. choisit d'exemplifier ses propos afin de les rendre concret.</p> <p>Le guidage de l'enseignante a fonctionné puisqu'un élève propose quelque chose de différent et d'un peu « fou ».</p> <p>Na, est certainement resté très inspiré par l'histoire du chien est a de la peine à s'en détacher.</p>	<p>Ni : en Italie</p> <p>Eeeeh !</p> <p>Dans la bouche d'un requin !</p> <p>Hihihih !</p> <p>Moi ! Moi !</p> <p>Na : qu'il trouve un éléphant</p> <p>Non ! ahah !</p> <p>(...)</p>
---	---	--

<p>Ni ?</p> <p>Donc toi tu penses que c'est la girafe qui va venir taper la tête du requin</p> <p>D'accord et puis après avec son cou ?</p> <p>Ok ! Qui a une autre idée ?</p> <p>Na ?</p> <p>« Han ! Je veux sortir ! » C'est ça hein ? Oui ça peut être une bonne idée, qu'est-ce que vous en pensez ? On fait ça pour la deuxième page ?</p> <p>Il prend son parapluie et il tape pour sortir !</p> <p>Tout à l'heure on va l'écrire ensemble, mais là je mets des petits mots pr qu'on se rappelle !</p> <p><u>Et puis alors, là il est dans le ventre et puis comment on peut faire avancer nos aventures ? En t'as une idée ?</u></p> <p>Alors notre chat il s'est envolé, il a atterri dans la bouche d'un requin, bon</p>	<p>N. fait aussi référence a un exemple du livre du chien, certainement car il est difficile de refaire le même voyage et trouver de nouvelles idées.</p> <p>Na. trouve une idée en lien avec la situation ; il a donc certainement réussi à prendre un peu de distance face à l'histoire du chien.</p> <p>La M. encourage l'idée de Na., elle influence donc certainement les él. dans leur validation de la proposition.</p> <p>La M. rend les élèves</p>	<p>Ni : qu'il rencontre une girafe et que la girafe elle a un tellement long cou qu'elle casse la tête du requin et qu'après elle dit « coucou »</p> <p>Ni. : ouai parce que la girafe elle est aussi dedans et puis elle fait comme ça</p> <p>N : Après avec son cou, là y a la bouche du requin il fait « pouh » « pouh » « pouh »</p> <p>Na : il tape avec le parapluie dans le ventre !</p> <p>Ouiiiiiii !!</p>
---	---	---

<p>peut-être que là il nous manque quelque chose, il nous manque quand même un petit épisode, là ! Faut quand même expliquer comment il a atterri dans la bouche d'un requin ! Kel ?</p>	<p>attentifs à l'enchaînement des aventures. En effet, le chat ne peut pas atterrir dans la bouche du requin par hasard, il faut donc trouver une raison.</p>	
<p>Hmmm ! Ca expliquerait quand même quelque chose. Oui t'as autre chose comme idée ?</p>		<p>Kel : ben en fait, il est y allé sous l'eau et le requin il l'a mis dans la bouche</p>
<p>Qu'est ce que vous en pensez ?</p>	<p>Cet élève a certainement déjà découvert le concept de l'enchaînement des aventures. Il cherche un lien de cause à effet et ne se contente pas de juxtaposer différentes propositions.</p>	<p>Que quelqu'un a cassé le parapluie et après il est tombé dans l'eau et après le requin il l'a mangé !</p>
<p>On est tous d'accord pour cette idée ?</p>	<p>Les élèves en répondant oui, valident la proposition mais ne mentionnent pas réellement ce qu'ils pensent.</p>	<p>Oui !!! Oui !!</p>
<p>Oui, alors, le parapluie il se casse, et il tombe dans l'eau ! Après le requin il le mange et ensuite il est dans le ventre et il le tape avec le parapluie !</p>		
<p><u>Et puis après alors qu'est-ce qu'il va lui arriver ? En ?</u></p>		
<p><u>Mais comment il a fait ?</u></p>	<p>En. a compris qu'il va falloir trouver une solution et fait une proposition parfaitement logique et justifie ses choix.</p>	<p>En : il est sorti de le requin !</p>
<p>Il a marché dans son ventre ? jusqu'où ?</p>		<p>En : mais il a marché dans le requin En : Ben jusqu'à la bouche</p>

<p>Aah il est remonté dans le cou du requin et il est ressorti par la bouche ?? Qui a une autre idée de comment est-ce qu'il pourrait sortir ?</p> <p>Ah c'est rigolo ça ! Il a trouvé une sortie magique et puis il est sorti par l'oreille du requin ?</p> <p>Kel ?</p> <p><u>Oui c'est ce qui lui arrive, il est dans le ventre du requin et il tape avec le parapluie, pis après ?</u></p> <p>Oooh ! C'est pas mal cette idée ! Tu répètes une fois ?</p> <p>Alors, vous en pensez quoi ?</p> <p>Alors on fait ça ? Ok.</p> <p>(...)</p> <p>Alors je répète, notre histoire elle commence que</p>	<p>Ti. est peut-être très vigilant au besoin de faire rire les copains.</p> <p>On ne sait pas ici si K. résume ce qui s'est passé ou si cela était une nouvelle proposition, qu'elle n'a pas totalement développée.</p> <p>Cet élève a construit une solution très cohérente. Bien que la M. lui demande de répéter, ses propos restent très cohérents. On peut imaginer que cet élève a bien compris la nécessité de faire un lien, d'innover et d'être cohérent.</p>	<p>Ti : il a trouvé une sortie qui sort par l'oreille !</p> <p>Kel : en fait il a pris le parapluie et il a tapé</p> <p>Et ben après le requin il veut pêcher un poisson et le petit ours il est tout près de la bouche et il sort vite avant que le requin il referme la bouche</p> <p>Euh et ben, y avait le requin qui voulait pêcher un poisson, et pis il avait la bouche ouverte, et puis le petit chat il était tout près de la bouche et puis après il a ouvert la bouche le requin et puis il est vite sorti avant que ça ferme la bouche !</p> <p>OUIiiii !</p>
---	--	---

<p>le chat il s'envole, le parapluie se casse et il tombe dans l'eau, il se fait manger par un requin. Il arrive dans le requin et il tape dans le ventre avec son parapluie « Je veux sortir, je veux sortir ! », et puis ensuite qu'est ce qu'il lui arrive ?</p> <p>Oui super ! Et puis maintenant faut qu'on trouve une idée pour comment on fait pour terminer notre histoire ? Parce que notre histoire faut qu'elle se termine quand même ! Ni ?</p> <p>Mais son parapluie il est cassé ...</p> <p>Qui l'a fait décoller ? Hein... Quelqu'un a une autre idée ? Ti ?</p> <p>Mmm, et puis après, comment elle se termine cette histoire ?</p> <p>Elle se termine pas hein ? Mais c'est une bonne idée ! Oui ?</p>	<p>La M. s'assure que les élèves suivent le cours de l'histoire.</p> <p>Ni. a pensé à une fin et l'a imaginée en entier. Il a choisi de le faire rentrer chez lui, mais il a également réfléchi à comment il allait pouvoir rentrer chez lui.</p> <p>La M. désapprouve l'idée de N.</p> <p>Ti. à l'inverse de Ni., n'a pensé qu'une partie de la fin : le retour sur la plage.</p>	<p>(...)</p> <p>Ni : ben y avait une île, pis y avait une grande vague et il était passé par dessus la vague et puis la vague elle s'est terminée et il est arrivé sur la plage et puis il a pu rentrer chez lui</p> <p>Ni : mais oui mais y avait une vague qui...</p> <p>Ti : que quand il est sorti il s'est fait griffé par les dents du requin et après il était sous l'eau et il avait mal et après y avait un dauphin qui l'amenait vers le bord de la plage</p>
---	--	---

<p>Ou bien peut être qu'il l'a gardé chez lui ! Ca serait joli comme fin ! Hein ? Il est sorti du requin et puis après ? Il est dans la mer en train de nager et qu'est-ce qu'on met ?</p> <p>Comment ça s'appelle les personnes qui sont sous l'eau et qui nagent avec des masques ?</p> <p>Des plon-... ?</p> <p>Donc ?</p> <p>Joli ! <u>Donc qu'est-ce qu'on dit en premier ?</u></p> <p><u>Il nageait et puis il a rencontré qui ?</u></p> <p>(...)</p> <p>Il a été pris par un plongeur ! Et puis après ?</p> <p>Ca c'est notre dernière image, c'est l'image de quoi dans notre histoire ?</p> <p>De quelle partie de l'histoire ? C'est la... ?</p> <p>Bravo ! <u>C'est la fin de l'histoire donc qu'est-ce qu'on va dessiner sur la fin de notre histoire ? Ti ?</u></p>	<p>La M. donne une piste pour aller plus loin que simplement retourner sur la plage.</p> <p>Elle permet également aux élèves d'utiliser un vocabulaire précis et adéquat.</p> <p>L'él. reformule en employant le terme adéquat.</p> <p>La M. fait un lien avec les trois parties qu'elle a présenté à plusieurs reprises.</p>	<p>Heu ben que on pourrait imaginer que y a quelqu'un qui nageait et puis il avait rencontré le ptit chat et avec sa main il a pris le chat et il l'a mis sur la plage</p> <p>-geurs !</p> <p>Le plongeur il a vu une île, il a pris le petit chat, il l'a d'abord montré à ses copains et puis après il l'a mis sur la plage et il lui a dit au revoir</p> <p>Il a été attrapé par les plongeurs !</p> <p>Fin !</p> <p>Ti : qu'il repose le parapluie</p>
---	---	--

<p>Non, on est avec le plongeur. Le plongeur il l'amène où ?</p> <p>Le plongeur l'amène sur la plage et le ramène à la maison.</p> <p>Aaah c'est rigolo ça ! Ça veut dire qu'on rajouterait une page ? Vous en pensez quoi ?</p> <p>On met ça comme dernière image de fin ?</p> <p>Ok ! Alors on s'imagine maintenant notre histoire : notre chat il s'envole, il est dans les nuages et tout à coup son parapluie il se casse et « ouaaaaaah » il tombe dans l'eau. Il se fait manger par un requin, pis après ce requin, qu'est-ce qu'il lui arrive ?</p> <p>Pis qu'est ce qu'il fait avec son parapluie ?</p> <p>Et puis après, qu'est-ce qu'on a dit ?</p> <p>Ouais super puis ensuite une fois qu'il était en dehors du requin, qu'est-ce qu'il a fait ?</p> <p>Ouais et puis ces plongeurs ils lui ont fait quoi ?</p>	<p>La M. articule les 2 propositions des élèves.</p> <p>Cet él. se rappelle qu'il était cassé et tient à ce qu'il y ait une suite pour le parapluie aussi.</p> <p>La M. reconstitue l'histoire avec les enfants pour s'assurer de sa cohérence.</p>	<p>A la maison ! Sur la plage !</p> <p>Et puis aussi il était gentil le plongeur parce que il a réussi à réparer le parapluie</p> <p>Ouiiiii !</p> <p>Oui !</p> <p>Il est dans le ventre !</p> <p>Il tape !</p> <p>Le requin il avait mangé un poisson et le chat il était près de la bouche donc après il est vite sorti !</p> <p>Bah y avait des plongeurs</p>
--	---	--

<p><u>Quais puis après ? Notre dernière image de fin ?</u></p> <p>Ouii ! Super !</p> <p>Alors maintenant il faut qu'on trouve qui dessine quoi ?</p> <p>Qui dessine le parapluie qui se casse et puis le chat qui tombe ?</p> <p>(...)</p>		<p>Bah ils l'ont ramassé pour le remettre à la plage</p> <p>En : ils ont réparé le parapluie</p> <p>Moi</p>

Séance 3 – groupe 2

Prise de parole de l'enseignante	Commentaires	Prise de parole des élèves
<p>Alors, nous revoilà tous ensemble, mais c'est pour faire quoi ? qui se souvient ce qu'on va faire aujourd'hui?</p> <p>Oui, <u>et qu'est-ce qu'on avait fait avec le livre ?</u></p> <p>Vous vous souvenez, on avait lu la fin de l'histoire et on avait trouvé quelque chose.</p> <p>C'est juste, il y a un chat. <u>Et pourquoi tu dis qu'il y a un chat ?</u></p> <p>Tu te souviens qui prend le parapluie du chien, c'est juste et alors ?</p> <p>Toi tu penses qu'il s'envole et qu'il retourne dans sa maison. Qui pense comme N. ?</p> <p>Vous vous souvenez ben le petit chat il trouve un parapluie et on s'était demandé s'il allait lui arriver la même chose que le chien. <u>Qui se souvient ?</u></p>	<p>Le support du livre a certainement aidé les élèves à remettre en contexte la tâche demandée.</p> <p>L'enseignante, à l'aide de son questionnement, aide l'enfant à aller plus loin dans son explication.</p>	<p>K : C'est le livre du chien</p> <p>T : Ben y a un chat à la fin</p> <p>T : il prend le parapluie du chien.</p> <p>J : y s'envole.</p> <p>N. Ben en fait le chien il retourne dans sa maison</p> <p>Moiiii</p> <p>T : y s'envole comme le chien</p> <p>ouiiiiii</p>

<p>Toi tu penses qu'il va s'envoler comme le chien. <u>Mais est-ce que l'histoire du chat est écrite ?</u></p> <p><u>Alors vous vous rappelez comment elle se termine l'histoire du chien ?</u></p> <p><u>Et après, qu'est ce qu'il se passe ?</u></p> <p><u>Oui c'est juste, et il fait quoi le chat vous vous souvenez ?</u></p> <p><u>Il prend le parapluie du chien et on pense qu'il s'envole, c'est juste bravo !</u></p> <p>Alors nous aujourd'hui on va être les auteurs d'une nouvelle histoire, c'est nous qui allons inventer l'histoire du chat. On va trouver des idées super chouettes à faire au chat pour qu'on puisse raconter notre histoire aux copains. Mais attention elle doit être drôle cette histoire autrement nos copains vont pas nous écouter.</p> <p><u>Alors on peut faire comment pour commencer une histoire ? Vous vous souvenez dans une histoire y a trois parties. Qui se souvient ?</u></p> <p><u>Oui s'est juste il y a la jungle. Et encore ?</u></p> <p><u>Y a la neige,</u></p>	<p>En posant cette question, l'enseignante permet d'introduire le concept d'auteur chez les élèves.</p> <p>Cette phase de remémoration peut paraître longue, mais elle est nécessaire pour remettre l'objet d'apprentissage en contexte. Ainsi, les élèves seront plus aptes à entrer dans l tâche demandée par la suite.</p> <p>Le concept d'auteur aurait pu être pu lancer une discussion avec les élèves. Il écoute, mais il n'est pas certain qu'ils aient compris que l'auteur à la liberté de tout inventer. Des exemples extraordinaires auraient pu venir enrichir l'intégration du concept.</p> <p>Faire une devinette sur l'objet institutionnalisé la fois passée n'est pas évident pour les élèves, car l'objet d'apprentissage était encore pu maîtrisé.</p>	<p>Nonnnnn</p> <p>N : ben en fait il rentre à la maison.</p> <p>K : y a le chat</p> <p>T : y a le parapluie du chien.</p> <p>D : y a la jungle</p> <p>T : y a la neige</p>
---	--	--

<p>Et encore ?</p> <p>D'accord et tous ses endroits, l'ours, la neige, la jungle c'est quoi ?</p> <p>C'est quelle partie dans une histoire ?</p> <p>Non pas tout à fait, c'est quand ?</p> <p>Non, toutes vos idées souvenez vous c'est les aventures du chat. Il lui arrive plein de choses comme vous avez dit.</p> <p>Donc c'est quelle partie dans l'histoire ?</p> <p>Oui c'est juste, Bravo, c'est le milieu de l'histoire donc la deuxième partie. Alors c'est quoi la première partie ?</p> <p>Oui c'est juste, c'est quand le chien y trouve le parapluie. C'est le début on dit que c'est une énigme, il se passe quelque chose.</p> <p>Il se passe quoi au début, vous avez dit avant ?</p> <p>Oui le chien y s'envole, donc c'est le début de l'histoire, on sait pas ce qui va lui arriver. Et après il nous manque encore une partie ? C'est quand ?</p> <p>C'est quand y a la maison ?</p>	<p>L'enseignante rebondit sur les réponses des élèves pour les mettre en relation avec l'objectif, trouver la composition des trois parties d'une histoire.</p> <p>L'enseignante s'écarte de sa question, cependant ce détour lui permet de mieux cibler la demande grâce aux exemples d'aventures des élèves. Il semblerait que le groupe comprenne le sens de la partie « aventures » d'une histoire.</p> <p>D'autre énigme auraient pu être demandées par les élèves pour ainsi montrer plusieurs exemples de commencement d'autre histoire. Ceci aurait permis de faire des transferts et contre exemple.</p>	<p>Y a un ours</p> <p>.....</p> <p>K : le début</p> <p>T : c'est quand il s'envole ?</p> <p>Hummmmm</p> <p>K : le milieu ?</p> <p>F. C'est quand le chien y prend le parapluie</p> <p>K : y s'envole.</p> <p>T : Ben c'est la maison</p>
---	---	--

<p>Oui c'est juste, bravo, c'est quand le chien il retourne à la maison avec le parapluie et qui retrouve le chat. M</p> <p>Donc dans une histoire y a bien trois moment, le début avec l'énigme, les aventures et la fin quand l'histoire se termine.</p> <p><u>Vous avez compris ?</u></p> <p>Alors maintenant, on va faire notre histoire du chat. Donc faut qu'on fasse combien de partie de l'histoire ?</p> <p>Oui trois moments, le début, les aventures et la fin.</p> <p>Bon maintenant on fait l'histoire du chat. Comment on va la faire commencer notre histoire ?</p> <p>Oui L, on invente l'histoire du chat comme on veut car on est les auteurs. C'est nos idées.</p> <p>Ah oui c'est chouette pourquoi pas, qui a une autre idée ?</p> <p>Ouais... et encore ?</p> <p>Bon maintenant avec vos idées, on peut faire comment pour commencer une histoire ?</p>	<p>Un questionnement métacognitif aurait pu soutenir la compréhension de la construction narrative d'une histoire. « comment je sais qu'un histoire est terminée ? » « Qu'est ce que je ressens quand une histoire est finie ? »</p> <p>-> réflexion du langage disciplinaire utiliser. « pour faire une histoire »</p> <p>L'enseignante aurait pu véritablement vérifier la compréhension en demandant à un élève de reformuler les trois parties et de demander une « définition » de ces derniers avec leurs mots.</p> <p>Il aurait été intéressant de monter à l'élève que oui on peut inventer des faits, mais que dans chaque histoire on trouve les 3 parties. Même si nous sommes les auteurs.</p>	<p>G : à la fin du livre</p> <p>Ouiiiiiii</p> <p>Troiiiiiiiiisssss</p> <p>L : on doit inventer ?</p> <p>K : y peut faire du surf sur l'eau comme en Australie</p> <p>F : y peut voir des Kangourous</p> <p>T : y s'envole.</p> <p>....</p>
---	---	--

<p>Il faut qu'on se mette d'accord pour l'idée de départ. Vous voulez que le chat y s'envole ou il trouve le parapluie et il fait autre chose ?</p> <p>Bon qui veut que le chien s'envole ?</p> <p>Trois ! donc on décide que le début de notre histoire, le chien s'envole et après il faut qu'on se mette d'accord sur vos idées. Qui veut que le chat parte en australie voir les kangourous ?</p> <p>Bon tout le monde. Ok alors le chat s'envole en Australie et après il va se passer quoi ? Faut qu'on continue notre histoire avec des aventures drôles pour que nos copains rigolent. Alors qui a des idées ?</p> <p>Non ça je veux pas entendre, t'es un grand maintenant les pipi caca c'est bon !</p> <p><u>Une autre idée de grand ?</u></p> <p>D'accord, <u>une autre idée ?</u></p> <p>Ah super ! Comme on a vu ce matin la poche du kangourou ou il y a le bébé kangourou ! Ca ça serait rigolos.</p> <p><u>On démarre l'histoire comme ça ?</u></p> <p>Donc le chat s'envole et tout à coup il tombe dans la poche du Kangourou !</p>	<p>L'enseignante recentre l'attention du groupe sur l'avancée de la tâche : créer l'histoire du chat. Mise en commun des idées</p> <p>L'enseignante motive le groupe à la création d'une histoire riche en imagination en posant cette exclamation.</p> <p>Les élèves réinvestissent les nouveaux savoirs dans la tâche du chat.</p> <p>Le passage à l'écrit aurait pu</p>	<p>S'envole...</p> <p>Casse le parapluie</p> <p>Moi moi moi</p> <p>Moi moi moi</p> <p>K : il fait caca</p> <p>R. y voit un kangourou</p> <p>T : y voit le Kangourou et il tombe dans sa poche.</p> <p>Ouiiiii</p>
---	--	---

<p>Mais il manque quelque chose, pourquoi il tombe tout à coup qu'est ce qui se passe ?</p>	<p>être posé en montrant qu'il faut fixer une idée pour construire la suite.</p>	<p>J : Y peut lâcher le parapluie</p>
<p>Faut qu'on trouve une idée ! Qui ?</p>	<p>« bon alors qu'est que je vais écrire ? » Je commence par dire quoi ? » ceci aurait pu marquée l'entrée dans la rédaction.</p>	
<p>Ah oui, c'est une chouette idée ! quelqu'un' à une autre idée ?</p>	<p>Il aurait été intéressant d'attendre la relecture de l'histoire et poser ensuite la question de la</p>	<p>T : y a un orage et y tombe.</p>
<p>Bravo aussi, bonne idée, alors on peut dire que les deux idées, le chat il a lâché le parapluie par ce qu'il avait un orage. Ca vous vas ?</p>	<p>compréhension global de l'histoire pour ainsi que les élèves prennent conscience que dans leur histoire il manquait un bout ! Les trois parties auraient été</p>	<p>Ouiiiii</p>
<p>Bon et après, qu'est ce qu'il lui arrive il est coincé dans une poche de kangourou, qu'est ce qu'il va lui arriver ?</p>	<p>davantage discutées.</p>	<p>Ah ah ah</p>
<p>Ouais...</p>	<p>Par cette interaction,</p>	<p>K : le kangourou est pas content</p>
<p>Où ?</p>	<p>l'enseignante montre qu'il faut faire avancer une</p>	<p>F : y a un bébé</p>
<p>Ah, le chat atterrit dans la poche du kangourou et il y a déjà un bébé c'est ça ? Ca vous va ?</p>	<p>histoire pour que le public soit captivé par leur récit. Des contres exemples auraient permis de nourrir une discussion à ce sujet. « mais si le chat il reste dans la poche et qu'on rajoute aucune page, est-ce que notre histoire est drôle ? Pourquoi ?...</p>	<p>Ben dans la poche</p>
<p>Ah ah ok et après</p>		<p>Ouiiii</p>
<p>Ben après comment on fait avancer notre histoire ? il va lui arriver quoi à notre chat ?</p>	<p>Les élèves ont des idées très chouettes !</p>	<p>....</p>
<p>Euh non quand même... Mais le kangourou est pas content on peut garder et il</p>	<p>La réponse donnée par l'enfant aurait pu être discuté avec le restant du</p>	<p>K :Ben le Kangourou est pas content et tape le chat.</p>

<p><u>fait quoi alors le kangourou ? qui a une idée ?</u></p> <p>Personne ?</p> <p>Allez, je suis sûre que vous allez trouvez une idée rigolote pour faire rire vos copains.</p> <p>Ouais, <u>une autre idée ?</u></p> <p>Ah ah <u>et après ?</u></p> <p>Le chat il veut plus partir de la poche du kangourou ?</p> <p>Ah ah ok pourquoi pas et après ? Il faut maintenant qu'on trouve une fin à notre histoire ! Comment on peut faire ?</p> <p><u>Que va se passer avec le chat amoureux ?</u></p> <p>Ah ah, hmmm et vécutent heureux et aient beaucoup d'enfants, c'est ça que tu veux dire ?</p> <p>Vous êtes d'accord ?</p> <p>Bon alors si tout le monde est d'acoord on va garder l'histoire comme ça.</p> <p>Donc le début de l'histoire, il ya un orage et le chat tombe</p>	<p>groupe, la sanction aurait pu être été envisagée par le groupe et non l'enseignante et l'enfant aurait peut-être mieux perçu que son propos était déplacé.</p> <p>L'enseignante aurait pu demandé aux élèves quelle partie il manque dans l'histoire, afin de faire émerger les connaissances apprises par le groupe.</p> <p>La fin de l'histoire aurait pu être davantage travaillée, cependant, les élèves perdaient leur attention. La séance avait déjà duré longtemps.</p>	<p>....</p> <p>F : ben le kangourou enlève le chat et y donne à un monsieur le chat.</p> <p>T : non, le bébé kangourou est amoureux du chat</p> <p>G : ben y veut plus partir</p> <p>G : oui</p> <p>....</p> <p>T : comme dans les livres, ils ont des enfants</p> <p>Ouiiiii</p> <p>Ouiiiii</p>
--	--	--

<p>de son parapluie et après ? on avait dit quoi ?</p> <p>Je vais noter pour qu'on se rappelle pour dessiner après les pages</p> <p>Ah oui, il tombe dans une poche de kangourou Et après ?</p> <p>Ouais y a un bébé et il se passe quoi on avait dit quoi ?</p> <p><u>Oui tombe amoureux et le kangourou il est content ?</u></p> <p><u>On a pas dit ce qui voulait faire au chat ?</u></p> <p><u>Qui le kangourou ? ah ah c'est drôle ça c'est une bonne idée, mais pourquoi il peut plus sauter ?</u></p> <p>Et donc il est trop lourd hum, le kangourou il arrive plus à sauter.</p> <p><u>Et après, on avait dit quoi ?</u></p> <p>Ils tombent....</p> <p><u>Et on eu beaucoup</u></p> <p>Ouiiiiiii</p> <p>C'est une drôle d'histoire, elle me faire rire en tout cas.</p>	<p>Le passage à l'écrit aurait pu être proposé par les élèves pour ainsi montrer la différence entre l'oral et l'écrit.</p> <p>Les trois parties de l'objet d'apprentissage aurait pu être retrouvé dans l'histoire crée. Cela aurait permis d'introduire une phase institutionnelle qui manque</p>	<p>Y tombe dans une poche</p> <p>Oui d'un kangourou</p> <p>Y a un bébé</p> <p>Y sont amoureux</p> <p>Non</p> <p>Y peut plus sauter</p> <p>Parce que y a le chat dans la poche</p> <p>....</p> <p>Amoureux</p> <p>D'enfants</p>
---	---	--

	en fin de cette séquence de groupe.	
--	-------------------------------------	--

Séance 3- groupe 3

Prise de parole de l'enseignante	Commentaires	Prise de parole des élèves
<p>Alors, comme les copains l'autre jour, on se retrouve en petit groupe. Quelqu'un sait pourquoi ? On va bien pouvoir faire aujourd'hui ?</p> <p>Ma. <u>pourquoi tu penses qu'on va inventer une histoire ?</u></p> <p><u>Qui les autres ? c'est qui ?</u></p> <p>Ah Ah AH <u>mais tu nous as écouté quand tu es passée aux vestiaires, c'est ça ?</u></p> <p>Ah ah coquine, et ben tu as raison ! on va bien inventer une histoire, mais une histoire spéciale. Elle va parler de qui à votre avis ?</p> <p>Ah non, on va pas parler de nous, qui à une autre idée ?</p> <p>Oui, <u>tu as presque trouvé, c'est juste avec le livre mais quoi en particulier ? vous vous souvenez la fois passée qu'est-ce qu'on avait fait ?</u></p> <p>Bravo Marg ! T'as raison, on a vu la fin du livre et qu'est ce qu'on a vu à la fin ? Qui se souvient ?</p> <p>Je vous montre la page pour vous aider</p>	<p>Les élèves sont curieux d'entendre les autres groupes.</p> <p>Le nous des élèves vient d'une activité faite avant l'enregistrement. Il pensait qu'il allait à nouveau parler d'eux.</p> <p>Le temps d'attente entre chaque groupe est parfois long pour retenir des informations. Ceci est un défaut du dispositif selon Agnès Florin.</p>	<p>Ma : on va aussi inventer une histoire</p> <p>Ma : ben c'est comme les autres</p> <p>Ma : c'est les copains, ben y ont fait une histoire avec toi.</p> <p>Ma : ben ouais</p> <p>Go : de nous !</p> <p>Fl : de l'Australie Hu : du livre</p> <p>Marg : on a vu la fin du parapluie</p> <p>.....</p>

<p><u>Oui c'est juste</u>, et il lui arrive quoi au chat ?</p> <p><u>Oui bravo c'est juste !</u> et après on connaît ce qui va se passer ?</p> <p><u>Non hum, vous avez raison !</u> on sait pas ce qui va arriver au chat.</p> <p>Alors aujourd'hui on va ensemble inventer l'histoire du chat ! Vous avez envie ?</p> <p><u>Super !</u> Alors comment on va faire pour trouver une histoire ? faut qu'on commence par quoi ?</p> <p>Hu. <u>Tu veux faire quoi avec le parapluie ?</u></p> <p><u>Mais tu as raison</u>, on peut partir du parapluie et après qu'est ce qui va faire que notre histoire va commencer ? on peut trouver quoi comme idée rigolote pour commencer l'histoire ?</p> <p><u>Par exemple ouais, le chat pourrait s'envoler.</u> Mais si on prend les même idées d'histoire que le chien est ce que notre histoire va être drôle ?</p> <p><u>Pourquoi non ?</u></p>	<p>L'enseignante aurait pu plus demander aux élèves pourquoi on ne sait pas ! Comment on sait qu'on ne sait pas, ainsi les éléments institutionnalisés les leçons précédentes auraient été réinvestit dès le début de la séquence.</p> <p>L'élève à certainement compris qu'il y a une continuité avec le parapluie mais il n'arrive pas à expliquer à la maîtresse.</p> <p>Fl. a perçu la continuité de l'histoire qui semble logique, c'est pour quoi elle transmet cette réponse comme élément permettant de débiter l'histoire du chat.</p>	<p>AHHHHHHHAHAH OUIIIIIIIII Le chat !</p> <p>Jo : il trouve le parapluie</p> <p>Nonnonnonnonnonno</p> <p>Ouiiiii</p> <p>Hu : avec le parapluie</p> <p>Hu : je sais pas</p> <p>Fl : le chat s'envole comme le chien</p> <p>Nonnonnonono</p> <p>Go : ben ça fait pas rire.</p>
--	---	--

<p>Ok, mais pourquoi ca fait plus rire ? pourquoi les copains rigoleraient pas ?</p> <p>Exactement, bravo Ma. parce que autrement le chat fait les mêmes aventures que le chien et on sait ce qui va arriver au chat. ça c'était les idées de l'auteur de ce livre mais nous si on veut inventer notre histoire et ben il faut qu'on trouve nos idées ! ok ?</p> <p>Jo, oui tu peux dire ce que tu veux et on va se mettre d'accord ensemble pour l'histoire.</p> <p>Alors, toi tu penses qu'on peut commencer l'histoire du chat dans la maison de la maîtresse ! Qui est d'accord avec cette idée ?</p> <p>Ah oui ca c'est vrai ! tu as raison, il trouve le parapluie et s'envole. Alors on fait comment maintenant pour ce début ?</p> <p><u>Où ça ?</u></p> <p>Ok, alors le chat trouve le parapluie et s'envole en direction de la maison de la maîtresse ! vous voulez commencer le début de l'histoire comme ça ?</p>	<p>Par cet intervention de l'enseignant, les élèves peuvent sentir l'enjeu de l'auteur et comprendre le rôle que peut jouer celui-ci dans la construction d'une histoire !</p> <p>L'élève est attentif pour le déroulement de l'histoire. Il semble être capable de sentir la logique entre les différentes parties du schémas narratif d'une histoire.</p> <p>L'enseignante, par sa demande, marque l'idée comme moment spécifique de l'histoire, en particulier le commencement.</p>	<p>Ma : ben y fait la même chose que le chien.</p> <p>Jo, Alors on peut dire ce qu'on veut ?</p> <p>Marg : y peux aller dans la maison de la maîtresse</p> <p>Moi moi</p> <p>Pas moi, y peut pas être chez la maîtresse parce qu'il vole.</p> <p>Ben y peut arriver par le ciel</p> <p>Jo : ben chez la maîtresse</p> <p>Ouiiiii Marg ; et le chat Est dans le lit de la maîtresse !</p>
---	--	--

<p>Oula, j'ai pas compris, le chat vole dans, jusqu'au lit de la maîtresse ? c'est pas possible ! il a traversé le toit ?</p> <p>Ahh oki, vous êtes d'accord les autres pour cette idée ?</p> <p>Donc le début de l'histoire c'est que le chat s'envole jusqu'à la maison de la maîtresse. ça je vais le noter sur cette première page de notre livre pour pas oublier nos idées. Et ensuite vous m'avez dit quoi ?</p> <p>Les autres vous êtes d'accord ?</p> <p>Ok ! et après on a dit quoi ? qu'est ce qu'on va dessiner sur cette page pour notre histoire ?</p> <p>Faut pas oublier que notre histoire doit être drôle, faut que les copains rigolent ! Alors il fait quoi après le chat ?</p> <p>Je suis sûre que vous avez plein d'idées rigolotes !</p> <p>Marg. a parlé du lit de la maîtresse. On peut faire quoi avec ça ?</p> <p>Ok, donc il entre par la fenêtre et il se cache sous le lit, c'est ça ?</p> <p>Bon ok, et après ? il se passe quoi ?</p> <p>Faut maintenant qu'on cherche des aventures, quelque chose qui va lancer</p>	<p>La maîtresse aurait pu montrer que même dans les histoires où parfois il y a des choses ou événements extraordinaires, l'histoire doit restée cohérente.</p> <p>L'enseignante sensibilise les élèves sur la fonction du langage écrit. Par cette simple remarque, les élèves peuvent être sensibilisés et comprendre que l'écrit permet de garder une trace.</p> <p>L'enseignante réutilise les propos d'une élève pour faire rebondir l'attention et motivation des élèves à la création de l'histoire.</p>	<p>Go : ben non , par la fenêtre !</p> <p>Ouiiiii</p> <p>Fl : le chat va par la fenêtre</p> <p>Ouiiiii</p> <p>.....</p> <p>Hu : ben en fait le chat et ben il va se mettre sous le lit de la maîtresse</p> <p>Ouiiiiiiii</p>
--	---	--

<p>notre histoire ! <u>Qui a une idée ?</u></p> <p>Oulallaalallaal Ok !</p> <p><u>Une autre idée ?</u></p> <p>Heu, attend, si j'ai bien compris c'est que le chat ouvre la parapluie sous le lit et le lit fait un saut c'est ça Ma ?</p> <p>Ah ah et la maîtresse tombe du lit parce que le chat à ouvert le parapluie ! ah aha c'est rigolo !</p> <p>Les autres ça vous plaît comme aventures de l'histoire ?</p> <p>Oki super alors, et on fait quoi maintenant que la maîtresse est tombée du lit ? <u>Qui a une idée ?</u></p> <p>Pauvre maîtresse, j'aimerais pas être à sa place !</p> <p>Hooo comme toi, Hu. Elle s'est cassée le bras! C'est triste comme histoire ! mais ça existe des histoires tristes.</p> <p><u>Qui a une autre idée ?</u></p> <p>Pour aider la maîtresse ?</p> <p>Ok ! et comment y va faire pour aider la maîtresse qui a une idée ? C'est chouette</p>	<p>En passant par ce stade de reformulation, l'enseignante permet de fixer l'idée retenue et complexifie les phrases afin d'aller plus loin dans l'histoire.</p> <p>L'enseignante, à l'aide de son questionnement, relance le groupe à réfléchir plus loin. Il faut maintenant qu'il arrive à continuer l'histoire pour atteindre la troisième partie, la clôture.</p>	<p>Jo : il a ouvert le parapluie sous le lit</p> <p>Ma : ben le parapluie sauter le lit</p> <p>Ma : ouais et la maîtresse tombe.</p> <p>Ouiii tropppppppppp</p> <p>Hu : elle casse le bras</p> <p>Fl : le chat appelle à l'aide</p> <p>Oui</p>
--	--	--

<p>mais comment on peut maintenant terminer notre histoire ?</p> <p>Pour aller où ? Pourquoi tu veux qu'il s'envole ? tu veux qu'il fasse quoi exactement ? qui a une idée ? Faut maintenant qu'on trouve une idée de fin !</p> <p>Ahhhh ok, vous êtes d'accord que le chat s'envole vers l'hôpital ?</p> <p>Pis après alors ? on fait quoi ? il est à l'hôpital et après ? qui a une idée ?</p> <p>Pourquoi vous avez voulu le faire aller à l'hôpital ?</p> <p>Ben y a eu quoi avec la maîtresse ? elle s'est..</p> <p>Ouiii juste et alors ? faut faire quoi quand un bras est cassé ? on reste sans rien faire ?</p> <p>Alors on fait quoi ?</p> <p>Oui par exemple, on met un plâtre comme Hu.</p> <p>Alors dans l'histoire on dit quoi ? le chat va à l'hôpital pour chercher de l'aide et il fait quoi ce chat ?</p> <p>Faut trouver des idées pour terminer notre histoire maintenant ! on peut faire comment ? personne à une</p>	<p>Le concept de fin de l'apprentissage est offert par la maîtresse Il aurait été intéressant de discuter avec le groupe en leur demandant mais est-ce que notre histoire est terminée maintenant ? Ainsi les objets d'apprentissage vus dans les planif précédentes auraient été réinvestis.</p> <p>Le liens affectif intervient dans les apprentissages. L'enseignante accepte.</p>	<p>Go : y s'envole avec le parapluie</p> <p>Ma : y va à l'hôpital</p> <p>Ouiiiii</p> <p>....</p> <p>....</p> <p>Cassée le bras</p> <p>nonnonnon</p> <p>Go : un plâtre</p> <p>....</p>
--	---	---

<p>idée ?</p> <p>Je vais vous aider, souvent quand y a un accident, ben y a une voiture qui vient très très vite et qui crie pin pon pinpon... <u>elle s'appelle comment cette voiture ?</u></p> <p>Non, une autre...</p> <p>Bravo ! c'est juste c'est une ambulance, moi je pensais qu'on aurait pu faire finir notre histoire avec l'ambulance. Le chat est parti à l'hôpital pour chercher une ambulance et soigner la maîtresse ! Vous pensez quoi ?</p> <p>Ok alors va garder ça comme ça.</p> <p>Vous avez e de chouette idées en tout cas bravo. Maintenant on va se mettre d'accord sur qui dessine quoi dans l'histoire !</p> <p>(...)</p>	<p>A la place de donner l'élément de fin, il aurait été plus constructif de mener une discussion avec le groupe pour se mettre d'accord pour terminer notre histoire du chat.</p> <p>Peut-être ne restait-il peu de temps ? Ce choix a donc du s'imposer.</p>	<p>....</p> <p>Go : les pompiers !</p> <p>Marg : l'ambulance</p> <p>ouiiiiiiii</p>
--	---	--

Le parapluie

