

Album ou texte? Résultats comparés de deux modalités d'exposition à une même histoire lors d'une séance de langage en grande section de maternelle

Pierre Péroz

► **To cite this version:**

Pierre Péroz. Album ou texte? Résultats comparés de deux modalités d'exposition à une même histoire lors d'une séance de langage en grande section de maternelle. 2015. hal-01188256

HAL Id: hal-01188256

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188256>

Submitted on 28 Aug 2015

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

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

Album ou texte ? Résultats comparés de deux modalités d'exposition à une même histoire lors d'une séance de langage en grande section de maternelle

Pierre PÉROZ
Université de Lorraine / ESPÉ / CREM (EA 3476)
pierre.peroz@univ-lorraine.fr

Les enseignants privilégient les textes de fiction et en particulier les albums comme support pour les séances de langage à l'école maternelle¹. Dans les années 90, Grossmann montrait que des recueils de contes traditionnels – édités chez Milan – ou écrits par des auteurs comme Lily Boulay se trouvaient encore dans le « répertoire » d'une partie des enseignants de maternelle. Mais cette partie lui semblait déjà appartenir à un courant qu'il qualifiait de « traditionaliste » par opposition aux « modernistes », plus nombreux, qui leur préféraient les albums. Une nouvelle enquête montrerait sans aucun doute que les enseignants qui lisent ou racontent des histoires sans présenter en même temps un album à leurs élèves sont très peu nombreux².

Les raisons de cet engouement sont assez évidentes. La variété, les qualités littéraires et esthétiques des albums assurent aux enseignants un choix d'histoires adaptées toujours à même de capter l'attention de leurs élèves, au moins dans un premier temps. Il est aussi communément admis que les illustrations facilitent la mémorisation et la compréhension des histoires lues aux élèves³. Enfin la rencontre avec les multiples formes de relations texte-images présentes dans les albums (Van Der Linden, 2006) devraient permettre de développer des compétences de lecture-complexe. Ils constituent ainsi une introduction à la lecture littéraire (Tauveron, 2002).

Pour l'apprentissage du langage oral, la question n'est donc pas l'album mais quel album ? Pour preuve, le nombre d'articles ou de publications qui proposent des analyses critiques de la production éditoriale parmi lesquelles on peut citer l'ouvrage de Stoecklé (1999) dans *L'album à l'école et au collège* ou plus récemment celui de Canut (2012) *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*.

¹C'est le cas de la majorité des enseignantes qui ont répondu aux questionnaires de Grossmann (1996 : 183). Pour elles, le travail à partir d'un livre a pour principal objectif de « susciter une activité de langage ». C'est aussi le point de vue de la majorité des enseignants de maternelle que nous avons pu recevoir en formation continue.

² La récente liste d'ouvrages recommandés par le Ministère de l'éducation nationale pour le cycle 1 confirme cette évolution : elle compte plus de 230 références d'albums pour seulement 4 recueils de contes.

³ MEN, 2006, *Le langage à l'école maternelle*, document d'accompagnement des programmes, Scéren/CNDP.

Pour les enseignants qui pourront facilement trouver des titres correspondants à leurs besoins dans ces différents ouvrages, le présumé est qu'à texte équivalent l'album apporte en sus un bénéfice pédagogique : l'intérêt des élèves pour les illustrations qui accompagnent le texte.

Mais est-on bien certain de cela ? Quels seraient les effets sur les productions orales des élèves si l'on choisissait comme support un texte non illustré ?

Les résultats de plusieurs recherches dans le domaine de l'acquisition viennent indirectement étayer notre questionnement. François (1977 : 181-189) montrait déjà que la présence des images sous les yeux des enfants de 4 à 5 ans débouche sur la réduction des prédicats verbaux dans des conduites narratives, des rappels de récit ou des récits libres. La rentabilité, *sur le plan verbal*, de la fonction d'ancrage mémoriel souvent attribuée aux illustrations mérite aussi d'être interrogée. Dans une étude parue en 2009, Veneziano montre qu'après l'écoute d'une histoire accompagnée d'images et racontée par un adulte, la procédure d'étayage la plus efficace pour un deuxième rappel de récit de la part des enfants est de leur raconter l'histoire une seconde fois tandis que leur re-montrer les images ou leur poser des questions sur les points-clés de l'histoire débouchent sur des résultats inférieurs à la première procédure⁴.

Du côté des didacticiens, on s'est surtout intéressé aux difficultés de compréhension que présentent bien souvent les albums apparemment faciles (Boiron et Rebière, 2009). L'équipe PROG, sous la direction de Brigaudiot (2000), proposait déjà des procédures de dissociation des canaux textuel et iconique tout en préconisant le choix de textes « autonomes » qui n'ont pas donc besoin d'illustrations pour être compris, selon la définition de Grossmann (1996). Dans un article de 1993, Brigaudiot évoquait mais sans en tirer d'enseignements particuliers les très bons résultats obtenus par une enseignante qui s'était bornée à lire une histoire à ses élèves de GS à partir d'un texte *non illustré*, justement. Enfin, tout récemment, un article de Boiron (2014) montre que dans des conditions similaires d'exposition au récit – excepté le support –, une centaine d'élèves de différents niveaux de l'école maternelle mémorisent et comprennent mieux une histoire quand elle leur est racontée que lorsqu'on la leur a présentée lors d'une lecture d'album.

Le rapprochement de ces observations faites à des périodes différentes, et selon des points de vue différents, montre que le choix des supports en langage mérite d'être interrogé. La présence des illustrations lors de la lecture de l'album ou leur absence lors de la lecture d'un texte non illustré confrontent les élèves à la construction d'univers de référence différents. Les uns partagent le souvenir des illustrations qui accompagnaient la narration tandis que les autres n'ont eu accès qu'à la narration verbale. Cela induit-il des différences identifiables dans les interventions orales des élèves ? et sur quels plans ? Pour répondre à cette question, nous proposons de comparer les résultats de deux

⁴ De leur côté, Soler et Sole (2010 : 45) établissent que dans des tâches narratives, la longueur des récits d'enfants de 6 à 10 ans n'évolue pas lorsqu'ils travaillent sur des supports imagés. Contrairement à l'opinion répandue, l'image ne faciliterait pas nécessairement le développement du discours oral.

séances de langage, conduites en GS dans des conditions similaires, au support près : un album dans un cas et un texte non illustré dans l'autre, en l'occurrence, le même que celui de l'album.

Nous présenterons⁵ d'abord le cadre scolaire, didactique et pédagogique dans lequel ces deux séances ont été menées. Puis, nous verrons quels en ont été les résultats sur les plans langagier et linguistique. La structure linéaire de l'exposé nous amène à présenter séparément nos observations, mais ce sont les convergences que nous pouvons noter, les rapprochements que nous pourrons faire qui nous permettront de proposer une réponse à la question posée.

1 Contexte scolaire, didactique et pédagogique

Les deux séances ont eu lieu en février-mars 2012 dans une école de campagne dans le nord-mosellan⁶ en grande section. L'enseignante stagiaire⁷ qui les a réalisées a conduit la première (désormais séance A) avec un groupe de douze élèves en s'appuyant sur une lecture-présentation d'album : lecture à voix haute accompagnée de la présentation des doubles-pages illustrées, à partir de l'album *L'enfant-fleur* de V. Wagner (2007) aux éditions Hatier. Deux jours plus tard, elle a mené la seconde (désormais séance B) avec un groupe d'élèves équivalent, sur la base d'une lecture du texte de cet album qu'elle avait préalablement recopié sur une feuille de papier. Pour éviter les différents biais que cette organisation pouvait générer, les deux groupes ont été constitués par l'enseignante titulaire de la classe de manière équilibrée tant pour le nombre que pour le niveau des élèves⁸ et les élèves du deuxième groupe n'ont pas assisté à la séance réservée à leurs camarades du premier groupe. Le déroulement des deux séances a suivi le même principe : lecture-présentation de l'album ou lecture du texte aux élèves puis restitution de ce dont ils se rappelaient sur la base d'un questionnement ouvert, adressé à l'ensemble du groupe. Pour que les conditions d'exposition à l'histoire soient bien les mêmes, la lecture-présentation d'album n'a eu lieu qu'une fois, de même que la lecture du texte seul ; après cela les illustrations n'ont pas été re-présentées de même que le texte n'a pas été re-lu pendant le moment de langage proprement dit des séances A et B.

Sur le plan pédagogique, la conduite des échanges a été définie de manière identique pour les deux séances. En l'occurrence, l'enseignante devait adopter une posture en retrait, écouter ses élèves, éviter les relances individuelles et suivre un schéma de questionnement simple faisant se succéder des questions ouvertes qui n'avaient pas à être déclinées en questions fermées, pour favoriser l'écoute

⁵ Une première version de cette étude a fait l'objet d'une relecture critique de Marceline Laparra, qu'elle en soit ici remerciée.

⁶ École maternelle de Diebling (57980).

⁷ D. Kipper, à l'origine de la transcription des deux séances dans son mémoire de master, à l'IUFM de Lorraine, en 2012, *Pédagogies du langage oral à l'école maternelle. Comparaison de deux classes de GS*.

⁸ Les deux groupes ont été équilibrés autant que possible. Cependant, l'enseignante titulaire pensait *a priori* que le groupe A pourrait être un peu plus performant puisqu'il comportait plus d'élèves habituellement très bons parleurs que le groupe B qui comportait trois élèves plus jeunes que ceux du groupe A.

entre élèves et éviter les travers d'une conduite directive des échanges. Ces questions qui visaient principalement à favoriser la prise de parole étaient *a priori* les suivantes : « De quoi vous rappelez-vous ? », « S'agit-il d'une histoire vraie ? », « Qui sont les personnages de l'histoire ? » et « Qu'est-ce qui a changé entre le début et la fin de l'histoire ? ». Elles pouvaient être répétées et données dans un ordre différent en fonction de l'évolution des échanges. L'objectif, de restitution de l'histoire était présenté aux élèves dès le début de la séance, il était donc pour eux le même dans les deux cas.

Sur le plan didactique, le choix du support s'est porté sur *L'enfant-fleur*, un album de facture classique avec un texte autonome mais qui est accompagné d'images figuratives dont le rôle est clairement illustratif. Texte et images sont présentés de manière régulière. Chaque double-page présente une illustration pleine page à gauche ou à droite avec un léger débord sur l'autre page qui porte le paragraphe de texte sur fond blanc, avec en accompagnement de certains paragraphes, la reprise iconique d'un objet ou d'un élément important de l'épisode :alebasse, tam-tam ou danseurs. L'histoire, qui est en fait celle d'un mythe de création du monde et en particulier de l'arrivée de la pluie dans un pays marqué par une sécheresse permanente, est mise en scène par un narrateur interne, un griot (mais cela n'est pas dit). On peut la résumer ainsi :

Dans un paysage semi-désertique, coupé de montagnes noires, les habitantes d'un village africain sont obligées d'aller chercher quotidiennement l'eau d'un marigot éloigné. Solène, la plus jolie de toutes, est quoique mariée toujours sans enfant. Un jour pourtant, une vieille femme à qui elle avait donné à boire lui annonce qu'elle sera bientôt enceinte mais la met en garde contre la pluie dont elle devra protéger l'enfant. Dès sa naissance, cet enfant révèle des dons de musicien extraordinaires. À écouter Nanema jouer du tam-tam ou d'un autre instrument tous les habitants du village se mettent à danser « comme envoutés ». Sa renommée va donc grandissant. Une fois adulte, il demande en mariage la fille du forgeron auquel il paye le douaire traditionnel (vaches et chèvres). Malgré les craintes de sa mère, il jouera de la musique le jour de ses noces. Tous aux alentours se rendent au mariage. Nanema joue de différents instruments, puis de sa « flûte enchanteresse » qui fait non seulement danser les humains mais surgir les animaux qui participent à la danse. Les nuages même l'entendent au loin et se joignent à leur tour à la fête en dansant. La pluie alors se met à tomber, pour la première fois, sur Nanema qui se transforme en fleur, et sur la terre où la végétation se met à pousser, les arbres à porter des fruits tandis que les oiseaux s'abritent sous leurs feuillages. Voilà l'origine de la coutume qui veut que l'on offre des fleurs aux femmes que l'on aime, conclut le narrateur.

L'univers du récit qui est celui d'un village africain traditionnel était *a priori* inconnu des élèves. Le vocabulaire spécifique à cet environnement a donc été expliqué au début des deux séances. Il s'agissait surtout du nom des instruments de musique utilisés par le héros (tam-tam, kora, balafon etc.). Afin d'obtenir une lecture identique lors des deux séances, certaines formulations du texte jugées trop synthétiques ou trop difficiles ont été d'emblée simplifiées ou conservées mais suivies d'une paraphrase explicative⁹.

⁹ Notre objet d'étude se limite aux données langagières et linguistiques dans les interventions des élèves, nous n'aborderons donc pas du « choix » de cette histoire et de la question des apprentissages culturels que l'on peut identifier ici ou là mais qui sont difficilement mesurables.

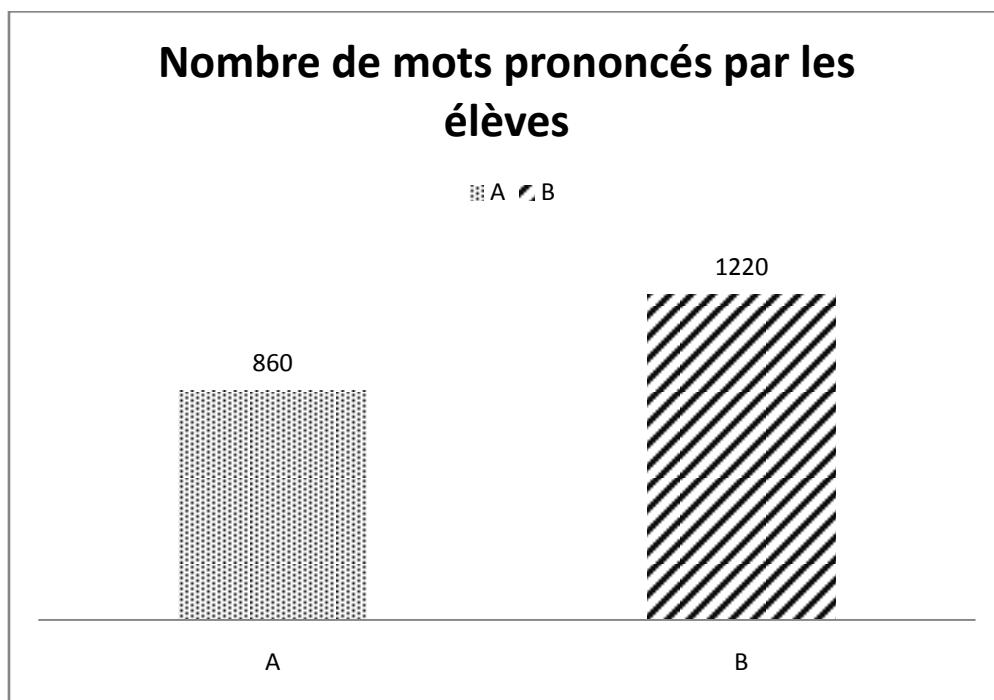
Le texte support étant le même, les résultats de ces deux séances devraient être sensiblement identiques avec un gain en termes de mémorisation et de motivation pour la séance sur album, si l'on veut bien suivre l'avis des enseignants de maternelle (Grossmann, déjà cité). Voyons ce qu'il en est sur les plans langagier et linguistique.

2 Analyse langagière

Pour donner une idée générale de la séance nous traiterons de la participation des élèves que nous rapporterons à la structure de la séance et nous conclurons sur les thèmes traités par les élèves.

2.1 Participation des élèves à la séance

La séance B est un peu plus longue (346 tours de parole) que la séance A (309 tours de parole). La différence sur trois cents tours de parole pourrait être tenue pour accidentelle ou négligeable, mais elle correspond bien à une différence entre le nombre des interventions des élèves d'une séance à l'autre : 157 en A et 178 en B. Ceci se traduit par un différentiel de plus de 17% dans le nombre de mots prononcés au cours des deux séances (tableau ci-dessous).



Cette différence ne correspond pas à une simple augmentation du nombre de tours de parole, elle se traduit dans les faits par un allongement des interventions qui bénéficie à la séance B au cours de laquelle les élèves produisent des interventions qui compte au moins un mot de plus en moyenne : 6,80

en B contre 5,5 en A. Au total, les élèves parlent donc un peu plus souvent et un peu plus longtemps lors de la séance B¹⁰.

2.2 Questionnement et structure des séances

Les meilleurs résultats de la séance B ne sont pas rapportables à une conduite différente des échanges au cours des deux séances. Le nombre d'interventions de l'enseignante d'une séance à l'autre est du même ordre : 152 en A et 168 en B ; dans les deux cas, le pourcentage de questions proprement dites est à peu près le même : 22% en A et 20% en B ; les autres interventions ont des fonctions de régulation des prises de parole : désignation des locuteurs, incitations à répondre, répétitions d'une réponse d'élève. Enfin, la structure de la séance qui actualise le questionnement présenté plus haut est fondamentalement la même.

Interventions introductrices aux différentes phases de la séance A.

N°	Loc	Interventions	Phases de la séance
1	M	donc j'ai fini de vous raconter l'histoire / maintenant vous allez prendre la parole et me raconter ce que vous vous souvenez de l'histoire / d'accord?	Restitution
146	M	chhthcht/ est-ce qu'on a tout dit sur l'histoire?	Exhaustivité
175	M	alors/ l'histoire que je vous ai lue / Valentin tu écoutes / tu te redresses / l'histoire que je vous ai racontée/ selon vous/ est-ce que c'est une histoire vraie ou pas? / est-ce que ça peut arriver dans la réalité?	Réel-Fiction
192	M	voilà / ensuite / maintenant je vais vous poser une autre question / dans l'histoire / qu'est-ce qui a changé entre le début et la fin de l'histoire? au début les gens sont dans une certaine situation et après à la fin	Inversion
210	M	le petit garçon / Nanema / s'est transformé en fleur oui / ensuite / une autre question / qui sont les personnages de cette histoire? de qui est-ce qu'on parle dans cette histoire?	Personnages
229	M	maintenant on va de nouveau parler sur l'histoire tous ensemble / donc / donc vous levez le doigt / et je vous interroge / et vous dites ce que vous vous souvenez de l'histoire / Alexis	Restitution II

Interventions introductrices aux différentes phases de la séance B.

N°	Loc	Interventions	Phases de la séance
1	M	qu'est-ce qu'il se passe dans l'histoire / de quoi est-ce que vous vous souvenez? oui Lola?	Restitution
170	M	alors / d'abord je vous pose la question hein alors on lève le doigt pour répondre / une fois qu'on a fini on parle de nouveau sur l'histoire/ alors / l'histoire que je vous ai lue / est-ce que c'est une histoire vraie?	Réel-Fiction
194	M	bon / une deuxième question / qu'est-ce qui a changé dans la vie des habitants entre le début et la fin de l'histoire? au début il se passe / ils sont dans une certaine situation et après ils:::	Inversion
221	M	dans les arbres / très bien / alors / je vous pose une autre question / qui	Personnages

¹⁰ Les élèves de la classe ne sont pas habitués à écouter des textes lus non illustrés, pourtant ils ont participé régulièrement et activement à la séance B, comme le montrent ces résultats qui remettent en cause l'opinion assez répandue, selon laquelle « il est difficile aux enfants de maternelle de maintenir leur attention à la seule écoute du texte lu » Tauveron (2002 : 133).

		sont les personnages de cette histoire?	
258	M	très bien en Afrique/ bon maintenant / est-ce que l'on a donné les réponses à toutes les questions que j'ai posées?	Exhaustivité
263	M	bon / alors maintenant j'arrête mes questions et on va de nouveau parler sur l'histoire d'accord? mais il faut faire des phrases d'accord? Gabriel	Restitution II

Le rythme de travail est sensiblement le même, et toutes proportions gardées, les phases ont la même durée avec – on pouvait s'en douter (Colleta, 1994) –, une domination nette des phases consacrées à la restitution du récit (cellules grisées).

Durée des différentes phases (en nombre d'interventions M et Els)	Séance A	Séance B
Restitution	145	169
Exhaustivité	29	5
Réel-Fiction	17	24
Inversion	18	27
Personnages	19	37
Restitution II	81	84
Total	309	346

La différence au niveau de la phase d'exhaustivité¹¹ n'est pas significative, elle correspond en A à un prolongement de la restitution tandis qu'en B, la restitution était assez productive et la phase d'exhaustivité n'avait plus vraiment de contenu à développer. On peut noter par contre, un meilleur développement des phases intermédiaires Réel-Fiction, Inversion, Personnages en B, ce qui peut correspondre une meilleure appréhension de ces questions et donc des thèmes de l'histoire, point que nous allons maintenant aborder.

2.3 Thèmes repris au cours des deux séances

Les élèves ont-ils compris cette histoire ? Il est difficile de répondre à la question ainsi posée. Peut-on inférer d'une réponse bien formulée mais isolée que d'autres élèves ont compris eux aussi la scène qui vient d'être évoquée ? Il paraît plus sûr de nous demander ce dont les élèves se sont rappelés au cours de la séance. Quels sont les thèmes retenus ? Quelles sont les modalités de rappel de ces thèmes ?

Pour mesurer cela, nous avons identifié les différents prédicats (en majorité, un seul par intervention et nous les avons rapportés aux différents thèmes évoqués. Finalement, les élèves des deux groupes ont donc repris 37 thèmes différents, soit trois à quatre fois moins que ce que l'on obtiendrait en faisant la même chose sur le texte original¹².

¹¹ La phase « exhaustivité » correspond pour les élèves à la recherche de « tout » ce qui n'a pas été encore rappelé à propos de l'histoire. La consigne peut apparaître à différents moments de la séance.

¹² C'est peu, mais l'histoire n'a été lue (séance B) ou lue-et-présentée (séance A) qu'une seule fois

On trouve donc 27 thèmes différents dans les interventions de la séance A et 32 lors de la séance B. Mais les thèmes retenus par les élèves du groupe B sont-ils vraiment plus pertinents pour la construction du récit que ceux, moins nombreux, du groupe A ? Les élèves du groupe A rappellent en effet deux thèmes essentiels omis par ceux du groupe B : le fait que Nanema tombe amoureux (ce qui déclenchera le mariage et la suite des événements climatiques) et d'autre part le fait que la première pluie est à l'origine d'une eau abondante. Mais d'un autre côté, les élèves du groupe B rappellent eux aussi deux thèmes essentiels omis par les autres : l'annonce à Solène de sa future maternité et la mise en garde contre la pluie dont elle devra protéger son enfant. Mais dans chaque groupe, un de ces deux thèmes n'a été évoqué que par un seul élève. Aussi pour contourner l'obstacle de l'unicité de certaines réponses, nous n'avons pris en compte que les interventions portant sur des thèmes repris par au moins deux élèves différents. Là encore, il n'y a pas beaucoup de différences, 20 thèmes en A et 18 thèmes en B. Le nombre de mentions de ces thèmes différents est d'ailleurs équivalent, 115 fois en A et 117 en B.

De la même manière, les modalités du rappel sont assez proches pour les thèmes les plus souvent rappelés. Figurent en tête des rappels les thèmes dont les termes ont pu faire l'objet d'une reprise directe du texte de la part des élèves. Ainsi dans la séance A, le thème de la demande de l'eau est presque toujours formulé en utilisant l'expression « gorge sèche » présente dans le texte initial, comme son complémentaire, l'offrande de l'eau, est presque toujours formulé en utilisant le mot « gourde », lui aussi présent dans le texte initial. De même dans la séance B, le thème des oiseaux cherchant refuge sous les feuilles donne lieu à de multiples interventions qui reformulent d'une manière plus ou moins heureuse le texte initial « chercher refuge sous les feuilles » qui a intrigué les élèves ; celui de la naissance de la végétation « des fruits qui poussent sur les arbres » donnera lieu lui aussi à de nombreuses reformulations qui témoignent du travail énonciatif effectué par les élèves au cours de la séance.

58	Youssef	euh::: les oiseaux i(l)s étaient en dessous des feuilles
62	Jérôme	les oiseaux i(ls) se protégeaient en dessous des feuilles
136	Youssef	les oi(seaux / les oi(seaux / les oiseaux se sont / se sont protégés
312	Gabriel	les oiseaux se sont protégés de la pluie
314	Chiara	les oiseaux se sont cachés derrière les feuilles
316	Jérôme	les oiseaux se / se / se sont protégés des feuilles
144	Lola	l'oiseau s'est protégé dans sa plume

Ainsi, et cela n'était pas attendu, un mécanisme productif pour intervenir et apporter sa contribution au rappel des différents épisodes de l'histoire est le même pour tous les élèves, il est de s'appuyer sur des éléments du texte initial. Mais à ce jeu, les élèves du groupe B réussissent mieux que ceux du groupe A. Cela peut laisser supposer qu'ils réemploient plus facilement le matériel lexical présent dans le texte support de séance.

3 Analyse linguistique

Nous allons voir plus précisément ce qu'il en est, en comparant les interventions des élèves sur le plan lexical et syntaxique. Au passage, nous nous interrogerons sur leurs modalités de construction tant sur le plan individuel que collectif.

3.1 *Lexique nominal*

Les élèves utilisent au total 72 noms et adjectifs différents sur les 112 que compte le texte¹³. Dans leur très grande majorité, ces termes appartiennent au vocabulaire habituel des élèves de l'école maternelle tel que le donnent les listes de fréquence auxquelles se réfère le site Eduscol¹⁴. Quelques mots n'en font pas partie, il s'agit de : *Afrique, cocotier, tam-tam, pôle sud, pingouin et truc*.

Les mots les plus fréquents (au moins dix occurrences au total sur les deux séances) correspondent aux deux épisodes les plus longuement évoqués par les élèves : la rencontre de Solène et de la vieille femme au marigot et le mariage de Nanema au cours duquel sa musique va provoquer le changement climatique et sa propre transformation en fleur. Il s'agit de : *vieille, tambour, feuille(s), tam-tam, histoire, gourde, nuages, pluie, arbres, gorge (sèche), oiseaux, eau, garçonnet fleur(s)*. Leur présence quasi obligatoire dans la restitution de l'histoire fait qu'ils ont été employés en nombres à peu près équivalents lors des deux séances : 110 occurrences en A et 138 en B.

Les résultats sont différents pour les mots dont la fréquence est plus faible (entre 8 et 2 occurrences au total sur les deux séances). Ils sont deux fois plus nombreux en B (87 occurrences) qu'en A (40 occurrences). Il s'agit en B de termes qui servent à la désignation des personnages : *sorcière, Nanema, mémé, maman, madame femme, fille, papa, dame, enfant, monsieur*, ou de termes qui désignent des éléments du deuxième plan (description, localisation) : *noir(e), grande, coquillages, montagne(s), pierre(s), Afrique, maison, village, mariage (au), fête (à la)*, ou encore de termes désignant des éléments en relation avec les deux autres catégories : *soif, chose, instruments, herbe, bébé, fruits*. Et ces termes sont repris par plusieurs élèves puisqu'on en a plusieurs occurrences. On voit ici se dessiner une différence essentielle entre les deux séances : une meilleure identification des actants et l'esquisse d'un deuxième plan suffisent pour augmenter le bagage lexical mobilisé lors de la séance B.

Les deux séances se différencient aussi pour le recours aux lexèmes qui n'ont été utilisés qu'une seule fois. C'est alors la séance B où l'on trouve le moins d'exemples de ce type mais tous sont en rapport avec l'histoire : *collier, désert, éclair (orage), fin (de l'histoire), plume (d'oiseaux), robe, tomates*

¹³ On n'a pas tenu compte ici des noms propres, comme Etangi (tribu des) ou les toponymes comme Mokobé (les monts du) ou Morongo (plateau du). Par contre, on a compté les noms des personnages principaux Solène (non repris) et Nanéma (repris) de même que les noms des instruments de musique comme *balafon* ou *sunza* qui avaient été présentés en début de séance. De fait, les enfants ne réutiliseront que *tam-tam* et *flûte*.

¹⁴ *Le vocabulaire et son enseignement*. Comment enseigner le vocabulaire en maternelle. (Ressources pour l'école primaire) sur eduscol.education.fr/vocabulaire

(fruits), *tronc* (d'arbres), *trou* (d'eau) ou encore *incroyable* dans une citation du texte original « Il se passa quelque chose d'incroyable ». Il y en a deux fois plus, dix-neuf exactement, lors de la séance A. La plupart (12) sont bien en rapport avec l'histoire : *musique*, *tambourin*, *amoureux*, *gros ventre* (Solène est enceinte), *animaux*, *rochers*, *buissons*, *chèvres* et *vaches*, *fermier* (le forgeron), *grande* (« l'eau est devenue grande », sic), *truc* ; mais les autres (7) supposent d'avoir les illustrations en tête pour être compris : *grise* (« la pluie est grise » dit un élève mais le texte ne dit rien de tel), *cocotier* (en fait un arbre du voyageur représenté sur une illustration mais non désigné ainsi dans le texte qui s'en tient au générique *arbres*), *perroquet* (identifié ainsi à partir d'une illustration alors que le texte s'en tient au générique *oiseaux*), enfin plus surprenants mais convoqués selon le même processus : *bateau*, *neige*, *pingouins* et *pôle sud* (une illustration représente l'ensemble des animaux, y compris d'autres régions du monde¹⁵, accourant au mariage de Nanema). Le nombre d'occurrences de ces termes à emploi unique qui sont le fait d'élèves différents est l'indice d'un faible taux de reprises entre élèves et du caractère segmenté des échanges lors de la séance A, nous y reviendrons.

3.2 Lexique verbal

Sur les 65 verbes différents du texte original, les élèves reprennent un ensemble de 41 verbes qui appartiennent tous à la liste de fréquence déjà citée. Les verbes *jouer* (d'un instrument, de la musique etc.) et *avoir* (comme auxiliaire ou dans le présentatif *il y a*) se retrouvent en nombre dans les deux séances (*jouer*, A : 33 et B : 24 / *avoir*, A : 36 et B : 16). Mais les autres verbes, même *être*, se répartissent très inégalement. Dix-huit ne se trouvent qu'en séance B : *aimer*, *casser*, *creuser*, *croire*, *déménager*, *devoir*, *entendre*, *exister*, *oublier*, *recevoir*, *rencontrer*, *rentrer*, *se passer*, *dire*, *vouloir*, *venir*, *boire*, *protéger*. Six ne se trouvent qu'en séance A : *courir*, *vendre*, *pleuvoir*, *vivre*, *prendre*, *raconter*¹⁶. Cette différence se retrouve dans le nombre des occurrences verbales. Si on laisse de côté les deux verbes les plus fréquents *jouer* et *avoir*, on trouve 21 verbes différents en A pour 61 occurrences et 33 verbes différents en B pour 101 occurrences, soit un tiers de mieux pour la séance B. On sait l'importance du verbe dans la construction de la phrase en français ; ces résultats ont donc un impact direct sur la nature et l'intérêt des constructions syntaxiques mobilisées dans les deux séances.

¹⁵ Ce qui peut paraître en décalage avec le genre et le contenu du texte. Ainsi, le recours à des termes qui ne sont interprétables que par référence aux illustrations marque tout à la fois la puissance mémorielle des illustrations (les élèves ne les ont vues qu'une fois) et l'obstacle qu'elles peuvent constituer dans le cadre de la narration collective quand elles ne sont pas clairement interprétables.

¹⁶ Tandis que treize autres se retrouvent dans les deux séances : *demander*, *cueillir*, *pouvoir*, *tomber*, *se transformer*, *cacher* (*se*), *chercher*, *devenir*, *marier* (*se*), *pousser*, *faire* (*se*), *danser*, *aller* avec cependant un nombre d'emplois supérieur en B pour huit d'entre eux.

3.3 Syntaxe

Notre analyse porte sur les interventions qui ne sont pas des répétitions strictes et qui comportent au moins un groupe nominal ou un verbe, soit 127 interventions en A et 149 en B¹⁷. Ces dernières témoignent d'une plus grande richesse syntaxique comme on peut le voir dans le tableau suivant (cellules grisées). Le nombre supérieur d'interventions à 1 verbe (en gras) dans la séance A (113) par rapport à la séance B (98) attire d'autant notre attention.

Analyse syntaxique	Séance A	Séance B
Interventions se ramenant à un groupe nominal	10	32
Interventions comportant 1 verbe	113	98
Interventions comportant 2 verbes	3	13
Interventions comportant 3 verbes ou plus	1	6
Nombre total d'interventions prises en compte dans l'analyse	127	149

3.3.1 Interventions se ramenant à un groupe nominal

Il y a trois fois plus de réponses nominales lors de la séance B alors que l'écart devrait être de 10% si s'il était simplement au nombre des interventions. Le tableau ci-dessous indique comment elles se mettent en place dans les échanges.

Types de réponse sous forme de GN	A	B
Réponses immédiates à une question fermée de l'enseignante	3	5
Introduction d'éléments nouveaux dans le récit. Souvent en réponse à la question « de quoi vous rappelez-vous ? »	2	5
Ajout, reformulation ou correction d'une intervention précédente	2	6
Éléments difficiles à formuler	1	2
Réponses données à la question des personnages	2	14
Total	10	32

Ainsi le différentiel des réponses sous forme nominale entre les deux séances tient pour les élèves de la séance B (cellules grisées) :

- à leur bonne mémorisation des termes du récit, qu'il s'agisse d'informations qu'ils donnent dès le début de la séance ou de la liste des différents personnages de l'histoire ;
- mais aussi à leur capacité d'écoute et d'interactions avec leurs camarades dont ils peuvent compléter ou reformuler les réponses.

3.3.2 Interventions comportant un seul verbe

La structure de ces interventions est assez variée comme le montre le tableau ci-dessous.

Formes syntaxiques à 1 verbe	Séance A	Séance B	Total
------------------------------	----------	----------	-------

¹⁷ Pour comparer les interventions faites lors de ces deux séances, nous n'avons pas retenu les réponses en *oui* ou *non*, les répétitions strictes à partir de la troisième intervention identique, les interventions répétées à la demande de l'enseignante quand elle n'a pas entendu la réponse, les interventions qui portent sur la situation de communication et non sur l'histoire et enfin les silences, soit pour l'ensemble : 30 interventions en A et 29 en B.

Présentatifs (il y a / avait)	19	9	28
Sujet + 1 verbe	8	19	27
Sujet + 1 verbe + 1 ou 2 compléments	83	68	151

Interventions à présentatif

Les présentatifs en « il y a » sont deux fois plus nombreux en A (17) qu'en B (9).

Réponses introduites par un présentatif	Séance A. Exemples		Séance B. Exemples	
Fait référence à tel ou tel éléments d'une illustration	il y avait un cocotier / des pingouins / de la pluie gris	3		0
Introduction de référents nouveaux dans l'échange.	il y avait de l'eau fraîche / une gourde / un XX(rocher ?) noir	3		0
Introduction ou rappel des différents actants présents au mariage	les nuages et la pluie (8) ainsi que d'autres éléments constitutifs de la scène : oiseaux, arbres, montagnes noires (3)	11	pluie et nuages (3) autres thèmes, fleurs, tomates, fruits (3)	6
Présentatifs à verbe <i>être</i> dans des propositions explicatives		0	parce que c'est une histoire inventée	3

Le présentatif est plus fréquent lors de la séance A, on le trouve pour introduire des thèmes nouveaux ce qui est logique mais aussi de manière spécifique à cette séance pour introduire des thèmes d'origine iconique et pour la reprise fréquente du couple pluie / nuages lors de l'épisode de la noce, ce qui a pour effet de juxtaposer des thèmes parallèles plutôt que de les articuler. Ainsi la répétition de la paire pluie / nuages dans l'épisode du mariage.

207	Guillaume	y avait des nuages
218	Kiara	y avait de la pluie qui tombait
234	Guillaume	y avait des nuages
260	Alexis	y avait des nuages
286	Anaïs	il a plu
288	Els	il y avait des nuages
292	Els	y avait des nuages
294	Léon	y avait de la pluie et puis XXX
300	Alexis	euh::: y avait de la pluie gris
302	Guillaume	y avait des nuages

Les élèves de la séance B y ont beaucoup moins recours ; ils mobilisent une structure à verbe *être* dans des réponses explicatives et la structure en *il y a* pour introduire ou rappeler des éléments de la scène des noces.

3.3.3 Interventions du type < sujet + verbe >

Contrairement aux précédentes, les interventions du type < sujet + verbe > s'inscrivent beaucoup plus facilement dans les échanges. Leur sujet qui peut-être un terme anaphorique (pronominal le plus souvent en A) permet une prédication nouvelle parfois dans une progression à thème constant assez

claire pour les différents locuteurs. On en trouve deux fois plus en séance B (19) que lors de la séance A (8).

Séance A

Sur les 8 interventions de ce type 7 reliées à une intervention précédente par une relation anaphorique. Ainsi dans les deux paires suivantes :

10	Alexis	y a ::: elle est allée chercher l'eau
14	Alexis	la femme elle était cachée
18	Kiara	il était tombé amoureux
20	Alexis	ben ils sont mariés!

L'intérêt de cette structure dans la construction des échanges se confirme dans la séance B où elle est nettement plus fréquente.

Séance B

Les 19 occurrences de la structure sont distribuées régulièrement tout au long de la séance. Elles apparaissent principalement dans trois cas de figures : pour introduire des thèmes nouveaux (3), pour des enchaînements thématiques (6) comme dans la séance A mais aussi pour des reformulations (8) qui peuvent éventuellement poser un problème énonciatif à l'élève et qui alors mériteront un commentaire particulier (2).

Enchaînements thématiques. Lors de la restitution, les élèves reprennent les éléments constitutifs de l'épisode du mariage, qu'ils reformulent les uns après les autres. Le fait d'utiliser des sujets nominaux permet une reconstruction assez correcte de l'épisode, chaque actant identifié faisant l'objet d'une prédication pertinente.

128	Tom	les nuages sont venus au mariage et i(l)s ont dansé
134	Gabriel	<i>l'enfant / il s'est marié</i>
136	Youssef	<i>les oi / les oi / les oiseaux se sont / se sont protégés</i>
138	Lola	le garçon il a joué de la flûte

Reformulations. Lola complète l'épisode de la maternité de Solène amorcé par Tom en 72. En 74, elle évoque d'abord le tam-tam dont Nanema se met à jouer dès sa naissance puis en 76 reformule son intervention à la demande de la maîtresse, ce qui lui vaut un satisfecit (77). Alessio (78) confirme l'intérêt du travail de Lola en faisant la synthèse de ses deux interventions.

72	Tom	ben / la / la / la maman / y a la / la mémé qui a / qui a dit qu'elle va avoir un bébé et ben après c'est / elle s'est cachée derrière une maison
73	M	oui elle est partie se cacher dans le village / c'est juste / Lola
74	Lola	<i>XXX tam-tam</i>
75	M	pardon?
76	Lola	<i>et ben l(e) petit garçon jouait::: jouait</i>
77	M	oui très bien / Alessio
78	Alessio	euh::: le petit garçon il a joué du tam-tam

Difficultés. L'absence de complément peut correspondre à une difficulté que le locuteur n'a pas surmontée. Cela se produit au moins deux fois, en 60 et en 199. Ces difficultés témoignent du travail énonciatif mieux que ne peuvent le faire des énoncés plus achevés. En 60, Quentin reprend une information déjà reformulée trois fois de manières différentes juste avant ; on peut supposer qu'il tente de faire de même mais qu'il n'y parvient pas.

54	Noah	euh / les oi::seaux sont venus / au maria::ge
56	Chiara	les / les / les / oiseaux i(ls) sont allés s(e) protéger sous les feuilles
58	Youssef	euh / les oiseaux ils étaient en dessous des feuilles
60	Quentin	euh::: les oiseaux / i(ls) sont

En 197, Gabriel a évoqué la métamorphose du héros devenu fleur au contact de la première pluie. À sa suite, il semble bien qu'un autre élève tente d'évoquer la suite de ce processus par ce qui pourrait être un retour à la situation première « et puis il est de nouveau » mais ce possible narratif n'est pas activé dans le récit et l'énoncé s'arrête là. L'erreur, si c'en est une, montre bien comment l'élève s'est appuyé sur le propos de son camarade pour intervenir à son tour.

197	Gabriel	y a le garçon qui est devenu une fleur
198	M	oui très bien
199	Els	<i>et puis il est de nouveau</i>

Synthèse

Les propositions du type < sujet+verbe > s'inscrivent facilement dans les échanges. Lors de la séance B, ces constructions ont très souvent un sujet nominal qui permet plus facilement aux élèves de mettre en place les uns à la suite des autres les différents éléments des épisodes de l'histoire (le mariage, la naissance de la végétation). Du coup, la restitution de ces épisodes donnent lieu lors de la séance B à des séquences thématiques cohérentes plus longues que ce que l'on pouvait trouver lors de la séance A.

3.3.4 Interventions du type < sujet + verbe+ 1 ou 2 compléments >

Les 140 interventions à un verbe et un complément constituent 51% de toutes les formes syntaxiques présentes dans les deux séances. Si on leur ajoute les 11 interventions à un verbe et deux compléments on arrive à 55% sur l'ensemble. Autant dire qu'elles sont l'unité de base des échanges. Au total, les interventions de ce type sont plus fréquentes en A (83) qu'en B (68). Mieux que les précédentes, cette structure permet grâce à la présence de un, deux ou trois groupes nominaux une meilleure mise en place des actants et des relations qu'ils entretiennent au cours des événements. Mais quand se succèdent les énoncés à sujet pronominal, le renvoi à la référence n'est pas toujours sans ambiguïtés (séance A).

Séance A

La majorité des interventions à un ou deux compléments de la séance A sont pourvus de sujets pronominaux, la reprise ou au contraire l'insertion d'un nouveau référent est souvent susceptible d'une ambiguïté référentielle difficile à régler dans le cours des échanges. Cause ou conséquence de ces ambiguïtés possibles, la relation anaphorique pour 14 d'entre eux est erronée et pour 20 autres la référence n'est pas immédiatement identifiable.

36	Anaïs	<i>elle</i> a donné une gourde	le référent identifiable se trouve 10 interventions en amont
39	Timéo	la pluie est grise	
43	Kiara	<i>elle</i> a joué de la flûte	erroné / il s'agit d'un joueur de flûte

La référence est plus simple à établir lorsque le sujet est un groupe nominal, c'est-à-dire dans 21 interventions sur les 83 mobilisant cette structure. Mais leur nombre est sans doute trop faible pour que leur présence éparse suffise à clarifier les chaînes de référence possibles. Les interventions se juxtaposent sans que les relations puissent être établies sur un plan grammatical voire sémantique. Ainsi dans les enchaînements suivants :

43	Kiara	elle a joué de la flûte
45	Anaïs	elle avait(...) elle avait la gorge toute sèche
47	Alexis	y avait un XX noir
49	Timéo	il a joué du tambour
52	Els	tam-tam!
55	Els	<i>l'eau</i> elle est devenue plus grande
57	Jeanne	il a vendu des chèvres aussi

Séance B.

Lors de la séance B, la présence majoritaire de sujets nominaux (70% des sujets) dans les interventions de ce type facilite la restitution des épisodes de l'histoire (ici celui du mariage) tout en construisant des référents sémantiquement identifiables. L'enchaînement des interventions-élèves de 82 à 96 (sauf la 86) illustre bien cela.

82	Emma	le petit garçon il a joué de la flûte
84	Tom	les oiseaux se sont protégés sous les feuilles
86	Emma	en fait la mémé et bien elle::: en fait la mémé elle demandait de l'eau
88	Youssef	i(l) / i(l) / il jouait du tam-tam et / et / et / et tous les gens du village ils ve / ils venaient danser
90	Noémie	euh / les arbres ils ont euh :: des fruits
92	Quentin	euh / il a joué de la flû::te
94	Gabriel	le petit garçon il XX
96	Clara	en fait les duages / les nuages ils ont dansé

3.3.5 Interventions à plusieurs verbes

Dans la séance A, il y a 6 interventions à plusieurs verbes, leur longueur moyenne est de 10 mots. Dans la séance B, il y a 21 interventions de ce type, leur longueur moyenne est de 30 mots. La capacité des élèves à reprendre ou non ce qui a déjà été dit est la clé de cette disparité. Sur les 21 interventions à plusieurs verbes que compte la séance B, 19 sont le fruit du développement de propositions déjà faites par d'autres élèves¹⁸.

Séance B

Le thème peut être repris à partir d'une question de l'enseignante (3 fois). Ainsi dans l'exemple suivant, Tom explique qu'on ne connaît pas le nom du père du héros parce qu'on ne l'a jamais *entendu* parler signant ainsi de manière involontaire mais claire la nature verbale de sa mémorisation.

244	Tom	le papa
245	M	oui le papa aussi
249	Youssef	la / la maman
250	M	la maman / est-ce que vous vous souvenez de leur <i>prénom</i> ?
251	Els	non:::
252	Tom	<i>on sait pas du papa / là on sait pas du papa parce que le papa on l'a pas entendu parler</i>

En général, les élèves s'appuient sur ce qui a déjà été dit par leurs camarades. Le plus simple est de reformuler une intervention. C'est le cas ci-dessous pour Gabriel (197)

42	Tom	il devient / il / celui-là qui s'est marié / il devient une fleur
102	Lola	<i>et le petit garçon ça fait une / des fleurs</i>
197	Gabriel	<i>y a le garçon qui est devenu une fleur</i>

Dans les interventions les plus longues de la séance B, les élèves ne s'en tiennent pas là et introduisent un thème nouveau ou une séquence nouvelle à la suite de la reformulation d'une autre intervention. En voici plusieurs exemples (la séquence nouvelle est soulignée tandis que la reformulation est en italiques)

73	M	oui elle est partie se cacher dans le village / c'est juste / Lola
76	Lola	et ben l(e) petit garçon jouait::: jouait
88	Youssef	<i>i(l) / i(l) / il jouait du tam-tam et / et / et / <u>et tous les gens du village ils ve / ils venaient danser.</u></i>

Dans les deux exemples suivants on voit comment procède Youssef (154) et Alessio (302) pour reformuler ce qui a déjà été dit et le développer par l'ajout d'une nouvelle information.'

148	Tom	eh ben::: la sorcière elle voulait boire de l'eau
154	Youssef	<i>la sor / sorcière elle voulait boire de l'eau <u>parce qu'elle avait la gorge sèche comme de la pierre</u></i>

¹⁸ Cette procédure n'est pas le signe d'une fragilité énonciative, au contraire, elle est le moyen auxquels les enfants de 4 et 5 ans ont majoritairement recours pour introduire des informations nouvelles dans des interventions structurées. (Péroz, 2014).

292	Gabriel	la vieille elle voulait boire de l'eau
302	Alessio	euh / la sorcière il / il / il / il / elle / elle avait la gorge toute / il / il / elle avait la gorge / elle avait la gorge en pierre et la gorge sec(he) et / et / <u>et elle avait soif</u>

C'est dire que non seulement les reprises ou les reformulations sont le support du développement des interventions ce qui est en soi positif mais c'est aussi l'indice d'un contrôle de la conduite discursive mobilisée qui se traduit lors de l'ajout terminal d'une information nouvelle.

Cet apprentissage des conduites discursives est particulièrement repérable dans l'intervention d'un élève comme Tom, le meilleur locuteur du groupe qui est un des rares capables de reformuler une partie de *ses propres* interventions pour les développer, éventuellement en s'appuyant aussi sur ce qu'on dit ses camarades pour obtenir un développement synthétique qui relève clairement du discours monologal.

72	Tom	ben :: la / la / la maman / y a la / la mémé qui a / qui a dit qu'elle va avoir un bébé et ben après c'est / elle s'est cachée derrière une maison
201	Tom	au début de l'histoire eh ben / eh ben / eh ben il a eh ben / eh ben / l'enfant il joue du tam-tam et après / et après / le petit /et après quand la fille il a eu / il a eu une sorcière elle disait/ elle disait qu'elle voulait boire et après et après elle disait tu vas avoir un bébé dans neuf mois et y a et après elle est allée / elle est allée quelque part dans le village

Séance A

Les interventions à plusieurs verbes dans la séance A sont moins nombreuses. Leur construction confirme l'hypothèse selon laquelle les élèves ne construisent pas ensemble leur propos, même s'ils s'écoutent. On constate qu'elles ne donnent qu'une information à la fois, aucune ne s'appuie sur des interventions précédentes pour construire un énoncé plus long comme ont pu le faire les élèves du groupe B.

4	Alexis	il y a des animaux qui courent sur le bateau
152	Maëlle	c'était / c'était lui qui avait raconté l'histoire
179	Léon	parce que à la fin i(l) y a le garçon qui se transforme en fleur
187	Kiara	ils vont cueillir / ils / ils vont donner des fleurs
195	Alexis	ils ont des arbres / ils ont de l'herbe et / et ils ont des oiseaux
218	Kiara	y avait de la pluie qui tombait

Discussion

Les élèves à qui l'on a proposé la lecture-présentation d'album réussissent moins bien que leurs camarades à qui l'on a simplement lu le texte de cette histoire recopié sur une feuille de papier. Leur participation à la séance est inférieure à celle de leurs camarades du groupe B qui parlent plus souvent et plus longtemps qu'eux. Les résultats sur le plan lexical et syntaxique sont tout aussi nets. Le seul domaine où ils font jeu égal, mais pas plus, est celui du nombre et de la variété des thèmes introduits

au cours de la séance. Cette première conclusion repose sur les données quantitatives de l'étude mais il en est une autre peut-être plus intéressante. L'analyse linguistique des interventions montre que les élèves des deux groupes ne construisent pas leurs interventions individuellement et collectivement de la même manière. Il est apparu au fil de l'analyse que les élèves du groupe A construisent des énoncés plus brefs, souvent sur la base de présentatifs, avec des sujets pronominaux dont la référence est instable. Pour ces différentes raisons, l'introduction de leurs interventions se fait sur le mode de l'accumulation ou plutôt de la juxtaposition sans développement collectif. Or ces caractéristiques sont clairement celles d'un langage qui se construit sur la base de référents perceptibles et partagés, autrement dit du langage en situation¹⁹. Les images vues ont cette puissance mémorielle qu'on leur attribue à juste titre et tous les élèves de grande section n'ont pas les capacités de s'abstraire de cette connaissance perceptive partagée et n'ont donc pas les moyens de produire l'énonciation décrochée²⁰ qu'en réalité on attend d'eux dans cette situation. A l'inverse, on voit comment les élèves du groupe B témoignent à de nombreuses reprises et à différents niveaux de leur travail de l'origine verbale de leur restitution de l'histoire. Le matériel lexical plus varié et en plus grand nombre autorise des reprises plus faciles entre élèves. On peut penser que la proximité entre le texte source et les interventions entendues favorise ces reprises et l'allongement des interventions. Nous faisons l'hypothèse que contrairement à l'album, la lecture du texte non illustré détermine une meilleure clarté cognitive relativement à ce qui est attendu et aux moyens d'y parvenir, en l'occurrence la centration sur le discours, celui de l'enseignant lecteur d'abord, celui des autres élèves ensuite.

Les publications actuelles sur un tel sujet, hormis l'article de Boiron (2014) déjà cité, sont assez rares et ne permettent pas de la valider, notre étude aura au moins permis de la formuler.

Références

Boiron, V. et Rebière, M. (2009). « Quels albums pour la petite section ? Propositions de critères de choix ». *Diptyque*, n° 17, p. 11-26.

Boiron, V. (2014). « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères*, n°50, p. 83-104.

Brigaudiot, M. (1993). « Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle ». *Repères*, n°7, p. 7-22.

Canut, E., Brunesseaux-Gauthier, F. et Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : Scéren / CRDP.

¹⁹ Le type de « récits produits à partir d'histoires en images : et pour lesquels on constate que jusque vers 6 ans, le pronom personnel sujet et le déterminant défini sont essentiellement utilisés en production pour désigner un élément présent dans le contexte situationnel (emploi exophorique ou déictique) et sont traités comme tels en compréhension » (J. Karmiloff-Smith, 1981, citée par J-M. Colletta, 128).

²⁰ On sait que cela suppose une maîtrise du « déplacement de la référence » qui n'est acquise par la majorité des élèves qu'à partir de 6 ans d'après M. Hickmann (2002).

- Colleta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans* Corps, langage et cognition. Wavre (Belgique) : Mardaga.
- Ducancel, G. (dir.). (2006). *Sens et code au cycle 2* Apprentissages progressifs de l'écrit au cycle 2, Paris : INRP / Hachette éducation.
- Francois, F., Francois, D., Sabeau-Jouannet, E. et Sourdot, M. (1977). *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Paris : Larousse.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture*. Berne-Paris : Peter Lang.
- Hickmann, M. (2002) « Développement de la production verbale orale ». In M. Fayol [dir.], *Production du langage*. Paris : Hermès Science, p. 173-190.
- Lentin, L. (1983). *L'album pour enfants non-lecteurs*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Péroz, P. (2014). « parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa » Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle, *4^{ème} Congrès mondial de linguistique française*. Berlin (16-23 juillet 2014) : ILF.
- Sole, M-R. & Soler, O. (2010). « L'effet de l'étayage sur les récits des enfants ». Dans J. Bernicot, E.Veneziano, M. Musiol et A. Bert-Erboul (dir.). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : L'Harmattan, p. 45-64.
- Stoeckle, R. (1999). *L'album à l'école et au collège*. Paris : L'Ecole.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hatier.
- Veneziano, E. (2009). « Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de deux méthodes d'intervention : conversation sur les causes et modèle de récit ». Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.). *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 107-144.