

REPÈRES POUR AGIR PREMIER DEGRÉ

dirigée par Denis DEMARCY

Des albums pour apprendre à parler Les choisir, les utiliser en maternelle

**Emmanuelle CANUT
Florence BRUNESSEUX-GAUTHIER
Martine VERTALIER**

Préface de Laurence LENTIN,
linguiste, présidente de l'Asforel

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Préface: Laurence Lentin | 9 |
| Avant-propos: Florence Bruneseaux-Gauthier | 13 |
| Des albums à l'école maternelle: pour quoi faire ? | 15 |
| Introduction | 17 |
| Chapitre premier: Choisir des albums pour aider l'enfant à comprendre et « parler le monde » .23 | |
| Le livre, une expérience à construire avec les adultes | 25 |
| Comprendre une histoire lue par l'adulte, un chemin semé d'embûches | 29 |
| « Parler les livres » à l'école maternelle, une activité langagière à définir. | 37 |
| « Apprendre à parler en racontant », une activité spécifique | 41 |
| Chapitre II: Choisir des albums adaptés aux capacités langagières des élèves | 51 |
| Repérer les niveaux de difficulté des albums | 53 |
| Identifier des critères pour choisir des albums adaptés | 57 |
| Un outil de sélection pour l'enseignant | 61 |
| Des livres conçus pour être adaptés au langage de l'enfant | 71 |
| Chapitre III: Entraîner les élèves à raconter avec des albums adaptés | 79 |
| Quelles interactions verbales pour aider l'élève à structurer son langage? | 81 |
| Reformuler les énoncés de l'élève, un principe fondamental | 85 |
| Démarche pédagogique: mettre en place des séances d'entraînement au langage avec des albums adaptés. | 91 |
| Conclusion | 101 |
| Témoignages et pratiques de terrain | 105 |
| Enquête auprès des enseignants | 107 |
| Laurence Lentin raconte | 111 |
| Se former à l'entraînement langagier des enfants avec le support de livres illustrés | 115 |
| Sélection d'albums de littérature de jeunesse | 117 |
| Grilles d'analyse | 119 |
| Outils à l'usage de l'enseignant | 147 |
| Fiches d'évaluation | 149 |
| Ressources | 157 |
| Bibliographie sélective | 159 |
| Contacts utiles | 167 |

PRÉFACE

Depuis le courant des années 70, les livres illustrés pour enfants sont entrés dans le quotidien de l'école primaire et principalement de l'école maternelle, où ils sont souvent descendus du haut d'armoires (parfois fermées à clef!) pour occuper une place de choix dans la classe. Ils sont désormais généralement présentés de façon agréable, méthodique et commodément mis à la disposition des petits élèves.

Les livres ont maintenant plus qu'une présence, ils occupent des moments importants parmi les activités quotidiennes de l'école maternelle, en particulier dans les activités d'apprentissage.

Peu à peu, au fil des années, en écho aux recherches dans le domaine de la linguistique de l'acquisition, les instructions officielles ont davantage insisté sur le rôle à la fois culturel et éducatif joué par le livre auprès des enfants dès le plus jeune âge. L'accent est mis sur l'importance de son utilisation bien conçue afin, non seulement de leur procurer du plaisir et de les habituer à le fréquenter, mais aussi de faciliter l'avenir scolaire de chacun, qu'il appartienne à un milieu où le livre est omniprésent ou à une famille où le livre est quasiment absent.

Il faut se féliciter de la parution du présent ouvrage qui vient, de façon remarquable, concrétiser les directives générales à l'intention de tous les éducateurs, en entrant dans le détail d'activités pratiques que l'on peut mener avec le livre auprès de jeunes enfants.

Les auteures ont acquis une compétence incontestable dans le domaine en s'appuyant sur des recherches fondamentales, auxquelles elles ont

souvent participé, en menant de très nombreuses expérimentations, vérifications, analyses rigoureuses, évaluations qui leur permettent de présenter ici, non pas des « recettes » mais des pratiques éprouvées, vérifiées scientifiquement, utilisables par toutes et tous suivant leurs goûts, leurs préférences et les éventuelles particularités des élèves dont ils ont la charge.

Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler succinctement l'historique et les caractéristiques essentielles des recherches qui sous-tendent les pratiques ici proposées.

En 1969, j'ai été détachée comme linguiste au sein de l'équipe pluridisciplinaire du CRESAS (Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire) à l'INRP¹ (Institut national de recherche pédagogique), qui était chargé de rechercher les causes de l'échec scolaire (encore peu étudié à cette époque) et, si possible, de réaliser des expérimentations débouchant sur des hypothèses et des résultats permettant de proposer aux éducateurs des applications pratiques.

La conception générale sur les inégalités des enfants dans le développement de leur langage était d'en attribuer l'origine à une maîtrise ou une carence de vocabulaire, aux capacités de reconnaissance phonologique et à la qualité de l'articulation. Ce qui orientait les exercices de langage à l'école maternelle, malheureusement sans que soit toujours obtenue l'efficacité attendue. Il n'est bien entendu pas question de nier la

1. Aujourd'hui IFÉ (Institut français de l'éducation).

nécessité, pour maîtriser le langage oral et se préparer à l'apprentissage du lire-écrire, de disposer d'un certain trésor lexical ainsi que d'une faculté phonologique et articulatoire suffisante.

Les observations et les recueils de données des recherches ont été effectués, non « en laboratoire », à l'aide de tests standardisés (qui ont été bannis), mais au cours de dialogues en situation entre un adulte et un enfant, enregistrés, transcrits, puis analysés (ce travail concernant et les énoncés de l'enfant et ceux de l'adulte).

Des comparaisons entre enfants du même âge et de milieux différents ont montré que le vocabulaire, s'il est souvent différent de l'un à l'autre, ne paraît pas inégal en quantité chez les uns et les autres. Deux caractéristiques se sont alors dégagées, permettant une nouvelle conception du développement langagier chez l'enfant. La première étant que **le système syntaxique** de la langue tient une place déterminante. Il permet à chacun de construire, d'organiser à l'infini en séquences signifiantes les éléments lexicaux et morphologiques (le vocabulaire et les marques grammaticales) dont il dispose. Le locuteur-scripteur qui intègre ce système dans son propre fonctionnement langagier peut alors produire des énoncés originaux propres à formuler et éventuellement à transmettre **sa pensée**, ses raisonnements, son vécu, ses émotions. Sachant que savoir parler n'est pas simplement égrener un certain nombre de mots, mais consiste à se servir des mots connus pour les organiser en énoncés à la fois signifiants, explicites et présentant des constructions conformes à la langue. Les comparaisons entre enfants révèlent de grandes différences syntaxiques. Les uns emploient un langage de communication dont les énoncés sont généralement courts, voire réduits à des mots isolés. Les autres ont à leur disposition un certain nombre de « variantes langagières » comportant des constructions syntaxiques plus ou moins complexes qui leur permettent des réalisations verbales traduisant un fonctionnement mental personnel.

Le langage, fonction humaine, ne se développe pas sans les apports appropriés de la société. Ce qui détermine la deuxième caractéristique, à savoir **l'interaction**, condition *sine qua non* du

développement langagier. Il s'agit bien entendu d'une interaction adaptée à chacun, en situation, une interaction que l'on peut qualifier d'« interaction langagière éducative » individualisée. Le locuteur expert propose à l'apprenant des énoncés canoniques correspondant à ses capacités du moment ou reformule et complète ses essais.

Ces deux composantes de l'apprentissage du langage ont inspiré des expérimentations. De telles pratiques d'entraînement au langage ont nécessité différents essais de situations et/ou de matériels, qui ont rapidement fait apparaître tous les avantages du « trio enfant-livre-adulte ». On trouvera dans le présent ouvrage des descriptions de cette activité, émaillées de nombreux exemples pris sur le vif. Le détail minutieux des analyses et des évaluations apporte l'éclairage indispensable à ces exemples.

C'est alors que s'est posée, au cours des recherches, la question des livres illustrés pour enfants. Très vite, il est apparu que rares étaient les textes dont l'écriture et les relations avec les images pouvaient convenir à une interaction ajustée à chaque apprenant du langage. La nécessité s'est donc imposée de concevoir et de réaliser quelques collections de livres illustrés correspondant aux exigences de l'apprentissage tel que nous le concevions. Ces publications sont largement évoquées dans cet ouvrage. Les fines analyses et un classement d'albums couramment à la disposition des enfants montrent la complexité de ce domaine et sont en même temps une aide pour les éducateurs dans leurs choix, ce qui est l'objectif des auteurs.

Pour terminer l'aperçu du parcours qui a permis les recherches et leurs retombées, il faut signaler qu'à partir de mes premiers travaux au CRESAS, j'ai pu enseigner à l'université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 dans les filières des sciences du langage. Il s'agissait du premier cursus universitaire concernant la linguistique de l'acquisition.

Cet enseignement a attiré, outre des étudiants, de nombreux spécialistes de la petite enfance, parmi lesquels certains sont devenus des « praticiens-chercheurs », puis pour quelques-uns des enseignants-chercheurs à l'université. Leur

apport a enrichi et étendu les recherches, tant au sein du CRALOE (Centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit) dont la création à la Sorbonne Nouvelle a suivi rapidement les débuts de l'enseignement, que de l'Asforel (Association de formation et de recherche sur le langage), née en 1981, à l'initiative d'« anciens » du cursus universitaire.

Les travaux des uns et des autres ont permis d'étendre les hypothèses, puis les expérimentations, aux apprenants de tous les âges « de la naissance à l'âge adulte » (apprenants tardifs, « mauvais lecteurs », illettrés, handicapés...). Les résultats sont en général satisfaisants, parfois même étonnants.

On trouvera dans les chapitres qui suivent des développements détaillés, appuyés sur de nombreux exemples « pris sur le vif », des pratiques de terrain ainsi que leur analyse et leur interprétation, utilisant la méthodologie, les résultats et les thèses des recherches évoquées ci-dessus.

Tous les éducateurs (professeurs des écoles, personnels de petite enfance, parents, etc.) qui cherchent une aide pour accompagner des apprenants du langage trouveront dans ce volume une riche information sur le délicat problème du choix des livres propres à favoriser cet apprentissage, assortie de commentaires détaillés et éclairants sur les pratiques conseillées. Il s'agit donc d'un véritable ouvrage de référence, guide pratique et formateur.

Laurence LENTIN,
linguiste, présidente de l'Asforel

AVANT-PROPOS

Mener des séances de langage sans formation

Si pendant mon passage à l'IUFM, j'ai apprécié la formation en français pour le cycle 3, aucun cours n'a porté sur le langage en maternelle. Alors, lorsque j'arrive dans une classe de maternelle, j'observe, je questionne les collègues de manière informelle sur leurs pratiques en classe. Comment sont menées les séances de langage ?

Elles se déroulent généralement dans le coin regroupement. Beaucoup d'enseignants utilisent le livre : ils questionnent sur la couverture, sur le texte, sur l'image. Certains s'arrêtent de lire au bout de quelques pages pour faire imaginer la suite aux élèves. Quelquefois, ils suspendent alors leur lecture et poursuivent l'exercice la semaine suivante.

Je m'interroge : lorsque je regarde un bon film ou que je lis un bon roman, je n'ai pas envie de l'interrompre au moment le plus intéressant pour le reprendre plus tard.

D'autres enseignants utilisent des objets ou des affiches. La sortie d'un dessin animé, un événement particulier (comme la venue d'un cirque dans le quartier) ou encore l'affiche d'une œuvre d'art servent alors de prétexte pour faire parler les élèves.

Je me mets aussi à la place des enfants : que puis-je dire d'une œuvre d'art moderne si je dois la décrire ? Je me sens désarmée et je n'ai probablement pas le vocabulaire adéquat pour en parler... La question se pose alors de savoir

si ces supports sont vraiment pertinents pour mener des séances de langage.

J'ai découvert l'enseignement en maternelle avec une classe multiple regroupant des enfants de petite, moyenne et grande sections. Comme beaucoup, j'ai commencé en réalisant des séances de langage en regroupement, en essayant de choisir des albums pas trop difficiles pour que les enfants des trois niveaux puissent suivre. Mais dans les faits, il faut reconnaître que dans cette configuration, même si on laisse s'exprimer les petits en premier, les grands ont tendance à monopoliser la parole.

Quelques années après cette première expérience, j'ai eu l'opportunité de réfléchir à ma pratique en travaillant avec Emmanuelle Canut et j'ai alors découvert les travaux de Laurence Lentin. J'ai pu analyser avec un nouveau regard mes pratiques des premières années : il ne s'agit pas seulement de faire parler les enfants... mais d'apprendre à écouter l'enfant qui s'exprime en restant attentif à la forme de ses énoncés. C'est un exercice très difficile, mais petit à petit, cette écoute spécifique de ce que dit l'enfant va permettre d'organiser des interactions efficaces pour aider les élèves à apprendre à parler : j'oublie le collectif, je choisis un livre adapté aux capacités langagières d'un petit groupe d'enfants. Je constate les progrès de chaque enfant et je m'adapte au niveau de chacun. Les enfants sont plus attentifs et ils peuvent alors tous participer.

Florence BRUNESSEAU-GAUTHIER

CHAPITRE PREMIER :
CHOISIR DES ALBUMS POUR AIDER L'ENFANT
À COMPRENDRE ET « PARLER LE MONDE »

*« Le texte écrit, quels qu'en soient la nature et le style,
ne peut prendre signification pour le tout-petit que s'il lui est accessible
à travers l'activité de son fonctionnement mental et verbal du moment –
bien entendu par le truchement de l'adulte qui lit,
et des échanges fréquents, renouvelés, pertinents et chaleureux
entre les deux protagonistes. »*

Laurence Lentin *et al.* *Les Livres illustrés pour enfants et
l'acquisition du langage.* Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 1983, p. 15.

LE LIVRE, UNE EXPÉRIENCE À CONSTRUIRE AVEC LES ADULTES

Les bénéfiques de la lecture

Prendre du plaisir à écouter des histoires, et plus tard aimer lire, c'est-à-dire lire beaucoup, de tout, à tout moment, est une expérience que les enfants peuvent vivre très tôt, une expérience qui dépend de l'entourage de chacun.

Lire ou raconter des albums aux jeunes enfants, c'est à la fois :

- leur donner accès à la représentation et à la verbalisation d'expériences qu'ils ont rencontrées ou proches de celles qu'ils ont vécues ;

- les amener à construire des images mentales, à comprendre, à penser, à questionner, à faire des liens entre réalité et fiction ;

- leur permettre de confronter leur expérience à celle d'autres enfants sur le mode de la ressemblance et de la différence, et de comprendre que des expériences peuvent être partagées même si chacun a son propre ressenti ;

- leur donner accès à des expériences nouvelles (éprouver ce que peut être la vie dans un autre pays, avoir un petit frère quand on n'en a pas, etc.) et les aider à se construire à travers la compréhension des expériences des autres ;

- c'est aussi les aider à admettre une aventure culturelle qui peut déranger si les valeurs véhiculées dans l'histoire sont plus ou moins acceptées ou acceptables (par exemple l'image d'un adulte dont on voit les épaules ou le corps partiellement nu dans un bain, un enfant qui a deux mamans, etc.).

La littérature est potentiellement un multiplicateur d'expériences, mais elle ne reconfigure et ne construit des expériences que si l'enfant y accède. Quel que soit l'âge de l'enfant, comprendre le sens et le contenu de l'histoire est primor-

dial pour qu'il puisse se projeter, s'identifier et donc y trouver du plaisir¹. L'enfant entraîné dès son plus jeune âge à « parler les livres » trouve du plaisir à comprendre puis à se raconter des histoires. Quand René Diatkine s'interroge sur l'origine du plaisir de lire, il le place dans les premiers développements psychiques de l'enfance, où le récit tient une place importante : « Très tôt, dès que la langue maternelle prend sens, le très jeune enfant distingue l'information de la fiction, bien que les deux fonctions se développent de façon conjointe et utilisent des formes langagières voisines. [...] L'enfant devient vite capable d'énoncer à son tour des récits pour jouer. [...] Quand un enfant connaît l'histoire qu'il redemande une fois de plus, il sait qu'il est comme celui qui raconte. Il sait ce qui va se passer alors que chacun des héros ne le sait pas. [...] Savoir ce que les autres ne savent pas est peut-être un jeu, mais c'est une forme du plaisir de connaître². »

Aimer le livre est lié à l'intérêt profond que l'enfant peut y trouver : « Un enfant qui « décroche » pendant une lecture, ce n'est pas un enfant qui n'aime pas les livres, c'est un enfant qui ne prend pas plaisir à l'activité parce qu'elle ne correspond à rien pour lui, soit parce qu'il n'y voit pas d'intérêt ou n'en comprend pas le sens, soit parce que le contenu ne lui est pas accessible. Quel plaisir peut-on avoir à entendre quelque chose que l'on ne comprend pas ? L'enfant peut éventuellement y trouver un plaisir affectif (être

1. Ces propos s'inspirent très largement de ceux tenus par Véronique Boiron lors de la conférence pédagogique donnée à Lons-le-Saunier le 21 octobre 2009.

2. Diatkine René. « Lectures et développement psychique ». *Les Cahiers*, ACCES, 1999, n° 4, p. 14-17.

Les étapes proposées dans le tableau suivant cherchent à indiquer une progression générale.

Elles ne correspondent pas à un âge précis et peuvent se chevaucher.

▼ **REPÈRES : L'ÉVOLUTION DU LANGAGE DES ENFANTS ENTRE 2 ET 7 ANS**

| Étape 1 | Production de phrases simples de quelques mots |
|---------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • sujet + verbe : « <i>il mange</i> » • verbe à l'impératif + complément : « <i>viens ici !</i> » • sujet + verbe + complément : « <i>moi je mange pas à la cantine</i> » |
| Étape 2 | Production de phrases simples, juxtaposées ou coordonnées |
| | <p>« <i>il shoote dans le ballon et il va loin</i> » « <i>il va dans sa maison puis après il va dormir</i> »</p> <hr style="border-top: 1px dashed #ccc;"/> <p>→ Les enfants disposent d'un vocabulaire courant, dont les termes peuvent varier d'un enfant à l'autre. → Ils deviennent capables de raconter une petite histoire (deux ou trois actions).</p> |
| Étape 3 | Production de phrases simples et de phrases complexes comportant une seule construction syntaxique complexe |
| | <ul style="list-style-type: none"> • constructions infinitives : verbe + verbe à l'infinitif : « <i>il veut rentrer dans sa chambre</i> » ; à + verbe à l'infinitif : « <i>elle apprend à parler</i> » • <i>que</i> conjonction (<i>que</i> après un verbe conjugué) : « <i>elle trouve que c'est drôle</i> » ; « <i>il faut que j'aide mes amis</i> » ; « <i>je veux qu'il me donne un bonbon</i> » • <i>pour</i> + verbe à l'infinitif : « <i>papa sort sa clé pour ouvrir la porte</i> » • <i>parce que</i> : « <i>le bébé ne boit pas parce qu'il a déjà bu son lait</i> » • <i>quand</i> : « <i>ils sont contents quand ça roule</i> » • <i>si</i> (supposition et condition) : « <i>si le chat griffe le ballon il va éclater</i> » • <i>qui</i> (relatif sujet) : « <i>il sort du camion un canapé qui est très lourd</i> » • extraction avec « <i>c'est, voilà, il y a... qui, que</i> » : « <i>c'est le chien qui aboie</i> » <hr style="border-top: 1px dashed #ccc;"/> <p>→ Les enfants comprennent différents types de questions : <i>quoi? qui? qu'est-ce que?</i> → Ils utilisent à bon escient les temps du passé les plus couramment utilisés (passé composé, imparfait). → Ils commencent à comprendre une chronologie simple (<i>ensuite, alors</i>), à partir de repères temporels comme : <i>matin/soir; hier/demain</i>. → Ils peuvent exprimer des idées abstraites qui ne renvoient pas à des situations immédiates et concrètes : « <i>j'espère que tonton viendra demain</i> ».</p> |

| | |
|------------------|---|
| Étape 4 | Production de phrases simples plus longues, juxtaposées ou coordonnées |
| | <p>« il souffle <i>mais</i> il est trop fatigué il est épuisé <i>alors</i> il a une autre idée il va passer par la cheminée »</p> <p style="text-align: center;">Diversification et enrichissement du répertoire de complexités syntaxiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>comme</i> (= étant donné que): « <i>comme</i> la cloche a sonné, ils sont rentrés dans la classe » • gérondif: « il chante <i>en marchant</i> » • introducteurs temporels: <i>dès que, après que, chaque fois que, pendant que, avant que</i>, etc. • interrogative indirecte: « je sais <i>ce que tu veux</i> », « regarde <i>comment il fait</i> », « je ne sais pas <i>si je vais y aller</i> », etc. • <i>que</i> relatif complément: « elle ouvre le cadeau <i>que</i> son papa lui a donné » • <i>où</i> relatif: « elle a trouvé le paquet <i>où</i> il y a les couches du bébé » • <i>pour que</i>: « elle appuie un petit peu <i>pour que</i> le dentifrice sorte du tube » • <i>puisque</i>: « il va jouer tout seul <i>puisque</i> sa copine est partie » • comparatif <i>plus/moins/autant... que</i>: « Paul est <i>plus grand que</i> Pierre » • discours indirect (paroles rapportées): « elle <i>dit de faire la vaisselle</i> »; « elle <i>dit que</i> je suis beau » • <i>tandis que, alors que, tellement que, sans que, surtout que, déjà que, sinon</i>, etc. <p style="text-align: center;">Production de phrases comportant plusieurs complexités syntaxiques, juxtaposées ou enchâssées</p> <ul style="list-style-type: none"> • deux phrases complexes juxtaposées: « ils <i>veulent rester</i> sur le trottoir <i>y a</i> plein de voitures <i>qui passent</i> » (verbe suivi d'un verbe à l'infinifit + extraction) • une phrase complexe avec deux constructions emboîtées: « ils restent sur le trottoir <i>parce que y a</i> plein de voitures <i>qui passent</i> » (<i>parce que</i> + extraction) <hr style="border-top: 1px dashed #ccc;"/> <p>→ Les enfants évoquent de plus en plus intelligiblement des événements non connus de leur interlocuteur, le discours est plus explicite.</p> <p>→ Ils disposent d'un vocabulaire plus étendu, plus spécialisé, de synonymes.</p> <p>→ Ils comprennent le contraire de mots et concepts différents: <i>chaud/froid, différent/pareil</i>.</p> <p>→ Ils comprennent des relations spatiales telles que: <i>à côté de, loin, derrière, sur/dessus, à gauche/à droite</i>.</p> |
| Étapes suivantes | Poursuite de la diversification et de la complexification des constructions syntaxiques |
| | <p>→ La production des complexités syntaxiques se diversifie: contextes d'utilisation de plus en plus variés, enchâssements de plus en plus nombreux, avec trois ou quatre complexités, voire plus.</p> <p>→ L'acquisition du fonctionnement diversifié de certaines constructions complexes ne se fait pas toujours avant l'âge de 10 ans, comme les différentes formes de relatives ou le discours indirect.</p> <p>→ D'autres fonctionnements sont acquis progressivement: le subjonctif (le mode et les constructions subordonnées avec le subjonctif), le passé simple, la voix passive, les temps composés, le conditionnel, la pronominalisation, les adverbes de quantité, etc.</p> |

REPÉRER LES NIVEAUX DE DIFFICULTÉ DES ALBUMS

Pour repérer le niveau de difficulté d'un album, il faut d'abord se référer aux différentes étapes de l'acquisition du langage (voir tableau p. 43-44) et les mettre en corrélation avec les caractéristiques de l'album envisagé. Ce qui suppose d'être à même d'identifier les particularités de tout album.

Des difficultés d'ordre linguistique

Comparons tout d'abord les extraits des textes de deux albums bien connus.

- Album 1 : *Le Géant de Zéralda*

Le Géant de Zéralda (Tomi Ungerer, *L'École des loisirs*, 1971).

Extrait du texte de l'album :

« Il était une fois un ogre, un vrai géant, **qui vivait** tout seul. Comme la plupart des ogres, il avait des dents pointues, une barbe piquante, un nez énorme et un grand couteau. Il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim. **Ce qu'il aimait le plus au monde, c'était de manger** des petits enfants à son petit déjeuner. »

Le récit, au passé, commence par l'évocation d'une situation avec des verbes à l'imparfait.

Il comporte des phrases complexes (relative, interrogative indirecte dans une construction pseudo-clivée), un vocabulaire courant.

- Album 2 : *Michka*

Michka (Marie Colmont, Feodor Rojankovsky, Flammarion, *Albums du Père Castor*, 1941).

Extrait du texte de l'album :

« Michka s'en allait dans la neige **en tapant** des talons. Il était parti de chez lui ce matin-là, **comme le jour commençait de blanchir la fenêtre**; de chez lui, c'est-à-dire de la maison d'Élisabeth, sa jeune maîtresse, **qui** était une petite fille impérieuse et maussade. Lui, c'était un petit ours. En peluche. Avec le dessous des pattes en velours rose, deux boutons à la place des yeux, trois points de laine à la place du nez. »

Le récit, également au passé, commence par l'évocation d'une situation avec des verbes à l'imparfait mais comporte aussi du plus-que-parfait marquant l'antériorité par rapport à l'événement initial.

Le vocabulaire est peu courant : « blanchir », « impérieuse », « velours ».

Le style est littéraire : phrases sans verbe, appositions, syntagmes détachés, constructions complexes emboîtées (*comme* emboîté à « commencer de » + infinitif).

Si l'on se réfère aux différentes étapes de l'acquisition du langage, on peut estimer qu'un élève dont le langage se situe dans la deuxième étape d'acquisition, c'est-à-dire ayant la capacité de comprendre et de produire les temps simples du passé, les constructions de phrases simples ou de phrases avec une seule complexité syn-

| GRILLE D'ANALYSE | | | | |
|---|--|-----------------------|--|---|
| Présentation générale | Titre | | | |
| | Auteur et illustrateur | | | |
| | Édition | | | |
| | Thème | | | |
| | Histoire | | | |
| | Nombre de pages | | | |
| Type de narration | 3 ^e personne | <input type="radio"/> | S'agit-il d'un récit à la troisième personne, à narrateur effacé, susceptible de soutenir l'effort de narration de l'enfant ? | |
| | 1 ^{re} personne | <input type="radio"/> | | |
| | Dialogue seulement | <input type="radio"/> | | |
| | Mixte | <input type="radio"/> | | |
| Identification des locuteurs | Oui | <input type="radio"/> | Les locuteurs sont-ils nommés dans le texte et clairement identifiés avant leurs paroles ? | |
| | Non | <input type="radio"/> | | |
| | +/- | <input type="radio"/> | | |
| Types de phrases | Phrases simples | % | Quelle est la proportion de phrases simples et de phrases complexes dans le texte ? Phrase complexe : toute phrase comportant un ou plusieurs introducteurs de complexité (construction infinitive, complétive, circonstancielle, relative, quantitative, etc.) | |
| | Phrases complexes | % | | |
| | Phrase la plus complexe | nb IC | | |
| Lexique | Courant | <input type="radio"/> | Le vocabulaire est-il pertinent, précis, adapté au contexte, standard ou recherché, littéraire (par exemple : « une marguerite » ou « une fleur », « la pénombre » ou « la nuit ») ? | |
| | Peu courant, recherché | <input type="radio"/> | | |
| Temps principal du récit | Présent | <input type="radio"/> | La narration est-elle portée par des verbes majoritairement au présent, au passé composé, à l'imparfait ou au futur, ou rencontre-t-on le passé simple qui devrait être réservé au récit littéraire ? | |
| | Passé composé | <input type="radio"/> | | |
| | Passé simple | <input type="radio"/> | | |
| | Mixte | <input type="radio"/> | | |
| Déroulement logique. Explication de l'organisation temporelle | Oui | <input type="radio"/> | L'histoire comporte-t-elle une situation initiale, un déroulement, une fin ? Les événements sont-ils articulés logiquement les uns par rapport aux autres avec l'utilisation de connecteurs ? Les moments de l'action et leur organisation sont-ils explicités verbalement : <i>un matin, un soir, un jour</i> ou <i>puis, alors, ensuite</i> ? | |
| | Non | <input type="radio"/> | | |
| | +/- | <input type="radio"/> | | |
| Explication des lieux | Oui | <input type="radio"/> | Les lieux sont-ils nommés précisément : « en haut du toboggan », « dans le jardin », « derrière la maison » ? | |
| | Non | <input type="radio"/> | | |
| | +/- | <input type="radio"/> | | |
| Emploi des pronoms | Noms référents facilement identifiables | <input type="radio"/> | Les pronoms sont-ils suffisamment proches des noms qu'ils reprennent et postérieurs ? | |
| | Noms référents difficilement identifiables | <input type="radio"/> | | |
| | +/- | <input type="radio"/> | | |
| Formulations littéraires éloignées d'un langage accessible et appropriable par l'enfant | Inversion du sujet et du verbe, incises | Oui | <input type="radio"/> | Le texte comporte-t-il des configurations littéraires éloignées du langage oral : inversions du sujet et du verbe, incises, appositions, syntagmes détachés ? |
| | | Non | <input type="radio"/> | |
| | | +/- | <input type="radio"/> | |
| | Formulations spécifiques | Appositions | <input type="radio"/> | |
| | | Syntagmes détachés | <input type="radio"/> | |

| FICHE D'ÉVALUATION D'UNE SÉANCE COLLECTIVE D'ENTRAÎNEMENT AU LANGAGE | | | |
|---|----------------------------------|-----------------------|--|
| Prénom des élèves : | | | |
| Classe : | | | |
| Description de la séance | | | |
| Période de l'année (date) | | | |
| Objectifs visés | | | |
| Livre(s) support de l'échange | | | |
| Choix du livre par rapport à l'objectif langage → Livre adapté ou non aux capacités langagières des enfants. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Déroulement de la séance → Les objectifs langagiers sont atteints ou non, l'adulte a su ou n'a pas su gérer l'activité. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Comportement général des élèves → Les enfants sont agités, calmes, attentifs. Ils s'intéressent au livre, tournent les pages, refusent le livre, n'en prennent pas soin, etc. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Langage des élèves (se reporter au tableau p. 43-44) → Les enfants parlent spontanément, écoutent l'adulte, interviennent peu. Ils verbalisent des constructions simples, complexes, etc. Repérage d'une évolution par rapport aux séances précédentes. L'enseignant peut s'appuyer sur ces évaluations pour réviser sa constitution des groupes si besoin. | Prénom : | Étape : | |
| | Prénom : | Étape : | |
| | Prénom : | Étape : | |
| | Prénom : | Étape : | |
| | Prénom : | Étape : | |
| | Prénom : | Étape : | |
| Ajustement du langage de l'enseignant → Le langage avec lequel l'adulte s'adresse aux enfants est ajusté, il est adapté ou non à ce que les enfants peuvent saisir, il comporte trop de questions, pas assez de reformulations. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Atteinte des objectifs | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Améliorations possibles | | | |