

Sous la direction de Christophe Ronveaux
Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève

Membres du jury :

Anne Clerc-Georgy

Professeur Ordinaire à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne

et

Glais Sales Cordeiro

Chargée de cours et chargée d'enseignement à l'Université de Genève

Durant les premières années de scolarisation, quelles influences sont exercées par la représentation chez l'enseignant-e de l'archi-élève sur l'objet d'apprentissage de la compréhension de texte ? Plus précisément, quelles influences sont exercées par les représentations de la place et des apports du jeu sur la secondarisation de la notion de personnage ?

MÉMOIRE de Master en Didactiques Disciplinaires

Option Apprentissages Fondamentaux

Linda Béji

n°étudiant : p42559

janvier 2023

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Tout d'abord, je remercie mon directeur de mémoire, Christophe Ronveaux, pour son encadrement précieux, ses conseils avisés et sa disponibilité constante. Je remercie également les membres du jury, Anne Clerc-Georgy pour sa confiance et son expertise, Glais Cordeiro pour son feedback constructif et ses questions pertinentes. Enfin, je remercie les enseignant-e-s ayant participé à la recherche pour leur contribution. Je leur suis reconnaissante pour leur temps et leur engagement dans ce projet.

“ Si je vois clair en moi je me mets dedans,
Je ne puis pas être mon propre interprète.
Mais celui qui s’élève sur sa propre voie
Porte avec lui mon image à la lumière. “
Interprétation, Nietzsche (1887)

“L’imagination est un élément indispensable au développement de la pensée réaliste et à la
connaissance de la réalité.”
(Vygotski, 1932/1987)

Nous utilisons l'orthographe rectifiée selon les propositions du Conseil supérieur de la langue française, approuvée par l'Académie française en 1990, et officiellement recommandée depuis 2016.

Après plusieurs réflexions et modifications, nous avons décidé de signifier le féminin par -e dans le nom enseignant-e pour laisser libre cours à l'imagination du lecteur dans la désignation de la personne participant à la recherche, puis, pour simplifier les reprises et les accords, le masculin est utilisé et sert de référence.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 1 |
| I. Cadre théorique..... | 4 |
| 1. Une double approche didactique..... | 4 |
| 1.1 La didactique du français : deux points de vue contrastés..... | 4 |
| 1.2 La didactique des apprentissages fondamentaux..... | 5 |
| 2. Cadre conceptuel..... | 6 |
| 2.1 L'archi-élève..... | 6 |
| 2.1.1 L'archi-élève dans le processus d'élaboration de l'évaluation de l'objet à enseigner, la compréhension en lecture..... | 7 |
| 2.1.2 L'archi-élève dans l'anticipation de l'activité scolaire..... | 7 |
| 2.1.3 L'archi-élève dans le processus de planification des tâches..... | 8 |
| 2.2 Le jeu..... | 9 |
| 2.2.1 Enjeux scolaires..... | 9 |
| 2.2.2 Nature et place du jeu à l'école..... | 10 |
| 2.2.3 L'usage du jeu dans une perspective didactique, intervention de l'enseignant-e et la place de l'élève dans le dispositif..... | 11 |
| 2.2.4 Participation sociale, dimensions du jeu de faire-semblant et types de conversation..... | 12 |
| 2.3 Le processus de secondarisation..... | 14 |
| 3. Cadre prescriptif..... | 15 |
| 3.1 La compréhension des textes de la littérature de jeunesse dans les instructions officielles..... | 16 |
| 3.2 La place des apprentissages fondamentaux dans les instructions officielles..... | 17 |
| II. Problématique et question de recherche..... | 18 |
| 1. Problématique..... | 18 |
| 2. Hypothèses et objectifs de la recherche..... | 19 |

| | |
|---|-----------|
| III. Contexte et méthodologie de la recherche..... | 20 |
| 1. Contexte de la recherche..... | 20 |
| 2. Analyse à priori de l'album..... | 21 |
| 3. Dispositifs de la recherche..... | 24 |
| 3.1 L'entretien semi-directif..... | 24 |
| 3.2 Dispositifs, compétences attendues et degré d'implication des élèves..... | 25 |
| 3.3 L'élaboration des tâches..... | 26 |
| 3.4 Évaluations..... | 27 |
| 4. Recueil et construction de données..... | 28 |
| 4.1 temps 1 ; l'entretien évaluation diagnostique des productions d'écrit..... | 28 |
| 4.2 temps 2 ; évaluation diagnostique..... | 28 |
| 4.3 temps 3 ; évaluation diagnostique des moments de jeux..... | 29 |
| 4.4 temps 4 ; mise en œuvre des tâches..... | 29 |
| 4.5 temps 5 ; évaluation formative..... | 29 |
| 5. Cadre d'analyse..... | 29 |
| 6. Méthodologie pour l'analyse de la culture littéraire..... | 30 |
| 7. Méthodologie pour l'analyse du jeu de faire-semblant..... | 31 |
| 8. Méthodologie pour l'analyse des productions..... | 31 |
| 9. Méthodologie pour l'analyse des transcriptions..... | 31 |
| | |
| IV. Analyse..... | 32 |
| 1. Analyse des entretiens..... | 32 |
| 1.1 La culture littéraire dans les classes..... | 33 |
| 1.2 La conception de l'archi-élève chez les enseignants..... | 35 |
| 1.3 La conception de la participation de l'élève dans le dispositif didactique et dans les jeux libres chez les enseignants..... | 37 |
| 2. Analyse de la participation sociale, des dimensions du jeu et du langage avant et après séquence d'enseignement, durant les moments de jeux libres..... | 39 |
| 2.1 Catégorie de la participation sociale du jeu de Patern..... | 39 |
| 2.2 Dimension du jeu de faire-semblant selon Leong et Bodrova..... | 39 |

| | |
|--|-----------|
| 3. Analyse des productions initiales et finales des élèves..... | 40 |
| 4. Analyse de la mise en oeuvre de l'enseignement..... | 41 |
| 4.1 L'action de l'enseignant-e dans son rapport à la maîtrise des savoirs enseignés du français..... | 42 |
| 4.2 L'évolution des postures de l'enseignant-e et des élèves face aux objets de savoir..... | 45 |
| 4.3 L'activité des élèves dans le dispositif didactique..... | 48 |
| | |
| V. Discussion des résultats..... | 51 |
| 1. Le profil de l'archi-élève et la secondarisation..... | 51 |
| 2. La place du jeu et la secondarisation..... | 56 |
| | |
| Conclusion..... | 59 |
| | |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 61 |
| | |
| Annexe 1 : Scénario des entretiens semi-dirigés..... | 68 |
| Annexe 2 : Dispositifs..... | 69 |
| Annexe 3 : Tâches proposées..... | 74 |
| Annexe 4 : Transcription d'entretien post-séquence-Enseignant-e 1..... | 77 |
| Annexe 5 : Transcription d'entretien post-séquence-Enseignant-e 2..... | 83 |
| Annexe 6 : Transcription d'entretien post-séquence-Enseignant-e 3..... | 89 |
| Annexe 7 : Dispositifs choisis par les enseignant-e-s..... | 94 |
| Annexe 8 : Tâches choisies par les enseignant-e-s..... | 95 |
| Annexe 9 : Conception des enseignant-e-s quant aux réussites des élèves lors des évaluations.. | 96 |
| | |
| Annexe 9 bis : Conception des enseignant-e-s quant aux réussites des élèves lors des évaluations - moyenne par classe pour 5 élèves..... | 97 |
| Annexe 9 ter : Conception des enseignant-e-s quant aux réussites des élèves lors des évaluations- progression présumée..... | 97 |

| | |
|--|-----|
| Annexe 10 : Observation des activités les dimensions du jeu de faire semblant selon Bodrova et Leong (2012)..... | 98 |
| Annexe 11 : Observation des activités les dimensions du jeu de faire semblant - photos classe 3..... | 99 |
| Annexe 12 : Synopsis Classe 1..... | 100 |
| Annexe 13 : Synopsis Classe 2..... | 102 |
| Annexe 14 : Synopsis Classe 3..... | 104 |
| Annexe 15 : Transcription Classe 1-Leçon 1..... | 107 |
| Annexe 16 : Transcription Classe 1-Leçon 2..... | 115 |
| Annexe 17 : Transcription Classe 1-Leçon 3..... | 124 |
| Annexe 18 : Transcription Classe 2-Leçon 1..... | 132 |
| Annexe 19 : Transcription Classe 2-Leçon 2..... | 140 |
| Annexe 20 : Transcription Classe 2-Leçon 3..... | 150 |
| Annexe 21 : Transcription Classe 2-Leçon 4..... | 156 |
| Annexe 22 : Transcription Classe 3-Leçon 1..... | 164 |
| Annexe 23 : Transcription Classe 3-Leçon 2..... | 170 |
| Annexe 24 : Transcription Classe 3-Leçon 3..... | 173 |
| Annexe 25 : Transcription Classe 3-Leçon 4..... | 176 |
| Annexe 26 : Méthode d'analyse des productions des élèves..... | 180 |
| Annexe 27 : Évaluations des productions des élèves..... | 182 |
| Annexe 27 bis : Évaluations des productions des élève-résultats par élève..... | 188 |
| Annexe 27 ter : Évaluations des productions des élèves-résultats par classe..... | 189 |
| Annexe 28 : Moyenne, variance, covariance, coefficient de corrélation de Pearson (r) et coefficient de détermination R-pour les 3 classes..... | 190 |
| Annexe 28 bis: Moyenne, variance, covariance, coefficient de corrélation de Pearson (r) et coefficient de détermination R-par classe..... | 192 |
| Annexe 29 : Demande d'autorisation parents..... | 194 |
| Annexe 30 : Demande d'autorisation enseignant-e-s..... | 196 |
| Annexe 31 : Engagement du chercheur..... | 198 |

Introduction

Naïvement, nous pouvons croire que dès son entrée à l'école, un enfant devient élève en classe et doit comprendre et appliquer les règles de ce rôle qui lui est donné. Ce qui n'est pas le cas, cela nécessite du temps et c'est pourquoi les premières années scolaires sont dites déterminantes, fondamentales. D'après Clerc-Georgy et Duval (2020, p.9), "les expériences vécues au cours des premiers degrés scolaires façonnent les apprentissages et le développement de l'enfant, et ce, à court comme à moyen terme". Ce mémoire s'inscrit dans une problématique épistémologique transdisciplinaire. C'est à travers le concept naissant de l'archi-élève dans le contexte de la didactique du français que mes interrogations se sont posées. Présenté par Christophe Ronveaux durant le séminaire d'initiation à la recherche en didactique du français, le concept d'archi-élève invoqué dans la construction de séances et de séquences, m'est apparu dans un premier temps comme une évidence, puis dans un second temps, j'ai voulu le confronter aux apports de mes cours de MASTER en didactique des apprentissages fondamentaux ainsi qu'aux pratiques d'enseignement. J'ai choisi de traiter la place et les apports du jeu, et plus spécifiquement du jeu de faire-semblant, en lien avec la compréhension des personnages dans les albums de la littérature de jeunesse pour plusieurs raisons. D'abord, les enjeux de la littérature, de part l'importance chez les élèves de la représentation et de l'identification liées aux personnages, interrogent l'accompagnement de l'école sur la découverte des autres et de soi, sur le regard critique posé sur les relations sociales, mais aussi sur des valeurs construites par l'interprétation de la lecture. Ensuite, cibler la compréhension de texte sur le concept du personnage implique des apprentissages spécifiques et des tâches variées. Enfin, définir le jeu de faire-semblant comme un élément d'un dispositif didactique suppose qu'une étude peut être portée sur sa visée, sa conception et sa mise en œuvre. Durant mes quatorze années d'enseignement et mon expérience en tant que praticienne formatrice, j'ai acquis certaines certitudes, parmi lesquelles l'enseignant-e doit avoir une vision plus grande que celle des apprentissages immédiats pour structurer et planifier son enseignement de manière cohérente. Dans cette recherche, je tenterai de faire le lien entre le concept d'archi-élève et le jeu de faire-semblant dans une visée de secondarisation.

Ce travail se base sur une double approche : celle de la didactique du français et celle de la didactique des apprentissages fondamentaux. Inscrit dans une recherche mixte et

quasi-expérimentale, il vise à analyser et à comprendre la représentation de l'archi-élève et du jeu chez l'enseignant et leur influence sur l'objet d'apprentissage de la compréhension de texte.

Dans une première partie, le cadre théorique est explicité par les grandes lignes des didactiques convoquées, par le cadre conceptuel selon les trois concepts ;

- celui du jeu de faire-semblant tel que le présentent Clerc-Georgy et Duval (2020) dans leur livre : *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* et selon les apports des cours spécifiques aux apprentissages fondamentaux du MADD ;
- celui de l'archi-élève, selon la définition de Ronveaux (2014) dans *L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture* et en référence aux dernières recherches en didactique du français avec *la question de la recherche de l'archi-élève à travers l'analyse du geste de la planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*, de Franck (2017) ;
- celui de secondarisation, d'après le texte *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie* de Goigoux (2002),

et par le cadre prescriptif. Dans une seconde partie, la question de recherche est posée ; elle interroge la fonction et la relation de chaque concept dans le dispositif de recherche, et des hypothèses sont émises sur les articulations possibles entre représentation de l'archi-élève et la construction du dispositif didactique. Dans une troisième partie, le contexte de recherche est décrit en distinguant les niveaux institutionnels et ses acteurs et en renseignant les modèles et les outils utilisés sous les niveaux macro, méso et micro-didactiques, puis, la méthodologie mixte et semi-expérimentale entreprise est expliquée. Une quatrième partie traite de l'analyse des données. Dans une cinquième partie, les hypothèses de recherche sont discutées. Les résultats sont formulés sur la base de l'analyse faite et des notions théoriques en privilégiant un regard critique sur le lien entre les opinions des enseignants sur le profil de l'archi-élève et le choix du dispositif, la cohérence entre les résultats des élèves et la place qui leur est laissée dans le dispositif didactique et l'importance accordée à la secondarisation dans l'enseignement. Pour finir, une conclusion présente les apports et les limites de la recherche

en interrogeant les dispositifs didactiques, la méthodologie de la recherche et l'articulation des concepts théoriques.

I. Cadre théorique

Dans cette première partie, nous nous intéressons au processus d'enseignement par une approche didactique, à celui de l'apprentissage en interrogeant les objets de recherche d'un point de vue théorique et au cadre prescriptif des objets enseignés.

1. Une double approche didactique

C'est en considérant la didactique comme une discipline de recherche qui analyse les savoirs spécifiques à une discipline scolaire que d'autres disciplines ne construisent pas dans leur cadre théorique, à leur transmission ou bien à des savoirs spécifiques à sa didactique que nous pouvons désigner cette recherche comme se situant dans une double approche didactique : celle de la didactique du français et celle de la didactique des apprentissages fondamentaux.

1.1 La didactique du français : deux points de vue contrastés

La didactique du français comme discipline scientifique est marquée par deux points de vue contrastés de l'enseignement : l'approche ergonomique définie par Goigoux (2002) et le travail de l'enseignant que décrit Vygotsky ou encore Schneuwly (2009). En ce qui concerne l'approche ergonomique, d'après Goigoux (2002), il est nécessaire que l'enseignant ait une représentation des buts à atteindre et la didactique du français offre un cadre théorique pour cette étude. Dans ce paradigme, la recherche de modélisation de l'enseignement du point de vue de l'activité du sujet enseignant est priorisée (Dolz & Leutenegger, 2015 ; Bucheton & Soulé, 2009). Goigoux (2002, p. 126 et 132) soutient le fait "qu'un tuteur efficace dispose à la fois d'une théorie des conduites de l'apprenant et d'une théorie des actions nécessaires pour qu'il réalise la tâche", ce qui requiert selon lui une connaissance "d'une part, des objets linguistiques et des activités langagières, d'autre part, des processus d'apprentissage de la lecture et, enfin, des modalités de guidage efficaces de l'activité enfantine."

Du point de vue de l'approche du travail enseignant, l'essentiel est de se préoccuper de la transposition didactique (Schneuwly, 1995 ; Bronckart & Plazaola- Giger, 1998), d'étudier les objets effectivement enseignés (Canelas et al., 1999) et de montrer que les apprentis lecteurs forment leurs compétences dans l'interaction avec l'enseignant et les autres élèves. Schneuwly (2009) annonce adopter ce point de vue pour décrire et comprendre l'objet enseigné en se

limitant à ce qui se passe dans la classe et en explorant les outils et les gestes fondamentaux de l'enseignant.

1.2 La didactique des apprentissages fondamentaux

La didactique des apprentissages fondamentaux s'intéresse particulièrement à l'articulation entre le curriculum et le jeu de faire-semblant, ainsi qu'au rôle de ce dernier dans le développement de l'enfant et à son usage à l'école. Plusieurs axes sont explorés dans cette perspective. Tout d'abord, le jeu de faire-semblant est considéré comme l'activité maîtresse à l'âge des apprentissages fondamentaux. En effet, cette activité est la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à cet âge, selon des auteurs tels que Bodrova & Leong (2012), Elias & Berk (2002) et Pramling et al. (2017). De plus, elle étudie l'objet du savoir dans une perspective historico-culturelle afin d'identifier les conditions de leur usage (outils) pour construire le sens et la nécessité de leur appropriation, tel que l'avait développé Vygotsky. Dans l'apprentissage du jeu mature (ou pleinement développé), le besoin d'outil (s) permettrait le développement d'un apprentissage systématique dans l'activité maîtresse. Elle considère également les activités initiées par les élèves ou l'enseignant, en suggérant que dans les premiers degrés, les activités devraient se composer d'un ratio identique entre les activités initiées par les élèves et les activités initiées par les enseignants (Siraj-Blatchford et al., 2002). La perspective des élèves (Pramling & Pramling, 2009) et la prise en compte des interactions entre les élèves et l'enseignant sont également des aspects importants de cette didactique. Elle se préoccupe aussi des gestes professionnels qui favorisent les apprentissages fondamentaux et des interactions langagières qui structurent l'élève dans ses apprentissages à apprendre, c'est-à-dire au processus de secondarisation. En somme, la didactique des apprentissages fondamentaux propose une approche globale qui prend en compte différents aspects de l'apprentissage de l'enfant et de son développement, afin de favoriser une acquisition optimale des savoirs.

Les apprentissages fondamentaux que l'enseignant devrait privilégier au cycle 1 sont entre autres : l'entrée dans les disciplines scolaires, le jeu de faire-semblant, les outils requis par l'apprentissage scolaire, l'adoption d'une posture d'élève apprenant, l'acculturation aux structures participatives... Ces apprentissages sont des fondateurs de la capacité d'entrer dans des apprentissages disciplinaires et systématiques requis dès le cycle 2. La didactique des apprentissages fondamentaux invoque des savoirs tels que : développer un jeu mature, agir en pensée, changer de perspective, se sentir et se situer dans un collectif, s'appropriier des règles

de l'apprendre ensemble, gérer ses émotions, développer son imagination, s'autoréguler. Cette didactique convoque notamment les concepts d'expert (Vygotski, 1934/1984), d'hétéro et d'autorégulation (Allal & Mottier-Lopez, 2007), de Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1934/1984), d'étayage (Bruner, 1983/2004), de pensée sociale (Landry, 2014), de la transition (Curchod et al., 2012), de réunion (Truffer Moreau, 2020), de postures (Bucheton & Soulé, 2009), d'interactions (Vygotski, 1934/1984), de structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020).

2. Cadre conceptuel

Cette recherche est axée sur trois concepts clés. Le premier est celui de l'archi-élève d'après le texte *L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture* de Christophe Ronveaux (2014). Le second est celui du jeu du faire-semblant comme activité maitresse qui est une des activités d'appropriation de l'apprendre ensemble (l'autre étant celui de la réunion), selon le livre *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* de Clerc-Georgy et Duval (2020). Le dernier est le concept de secondarisation défini par le texte *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* de Bautier et Goigoux (2004).

2.1 L'archi-élève

Tandis que certains, à l'instar de Bonnéry (2011), parlent d'« apprenant supposé », d'autres tels que Franck (2017) et Ronveaux (2014) emploient le concept d'« archi-élève ». Ce dernier le définit comme « l'élève que l'enseignant inscrit dans la tâche et qui réalise effectivement cette dernière dans une activité scolaire ». Nous pouvons donc considérer cet élève imaginaire comme un élève “type”, “emblématique”, ou encore “symbolique” dont l'enseignant s'inspire pour choisir des tâches par rapport à l'élaboration d'activités scolaires dans l'objectif de répondre au mieux à l'objet à enseigner. Ce qui questionne les intentions avec lesquelles l'enseignant élabore le déroulement des activités, notamment dans le choix des éléments de la régulation interne (Schneuwly, 2009) qui oriente la planification de la séquence à priori.

2.1.1 L'archi-élève dans le processus d'élaboration de l'évaluation de l'objet à enseigner, la compréhension en lecture

Selon Cèbe, Goigoux et Thomazet (2018), la compréhension consiste à utiliser ses connaissances et les informations du texte de manière à former une représentation mentale cohérente du récit. Les auteurs distinguent la capacité à comprendre des personnages en situation, c'est-à-dire par et pour le texte, de la capacité à construire le personnage en tant que concept pour la compréhension d'autres textes, voire de réinvestir les savoirs dans un autre domaine tel que la production de texte, et plus précisément la description de personnages. Nous différencions donc deux cas possibles. Dans le premier, l'objectif de la lecture étant inscrit dans l'interprétation du texte littéraire, la question des apprentissages se porte sur la construction d'une représentation cohérente dans le contexte d'un texte particulier. Dans le second, l'objectif est de construire le concept de personnage en tant que savoir décontextualisé. Ainsi, nous pouvons penser que l'objet à enseigner peut se concevoir sous un double niveau d'expertise : celui de l'objet contextualisé et celui de l'objet décontextualisé pour être recontextualisé. Dans cette recherche, nous portons un intérêt particulier au second niveau d'expertise. Ainsi, nous nous efforcerons de le comprendre de manière approfondie. Pour rendre compte des apprentissages scolaires effectifs, un dispositif d'évaluation lié à cet objet d'enseignement/apprentissage est de ce fait nécessaire. Pour ce faire, une évaluation diagnostique permettra de rendre compte des savoirs antérieurs à la séquence d'apprentissage et une évaluation sommative pour recueillir les savoirs postérieurs à cette séquence.

2.1.2 L'archi-élève dans l'anticipation de l'activité scolaire

Selon Schneuwly (2009), l'activité de l'élève en classe peut être conceptualisée par des objectifs et des sous-objectifs d'apprentissage, exprimés à travers un verbe désignant l'activité attendue et un complément du verbe qui précise le contenu ou l'objet de savoir concerné. Il définit l'activité scolaire par "ce que l'élève est *censé* faire dans les dispositifs didactiques" (p.34). Schneuwly ne fait pas référence à l'activité physique de l'élève, mais aux objectifs d'apprentissage impliqués dans les tâches scolaires. Pour classer et catégoriser ces objectifs d'apprentissages, la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001) propose une classification des apprentissages cognitifs, allant des plus simples aux plus complexes. Cependant, nous pouvons nous interroger sur l'anticipation des habiletés cognitives dans une classe hétérogène. Pour créer une zone proximale de développement, il est nécessaire d'analyser la *performance d'élève*, en tenant compte de l'ensemble des traces de savoirs acquis, de connaissances, de

savoir-faire et d'attitudes (Daunay & Reuter, 2008). Ainsi, dès le début de la transposition didactique interne, il nous semble important de clarifier les contenus d'apprentissage, les objectifs visés et les tâches demandées pour permettre une meilleure prise en compte de l'ensemble des élèves, y compris ceux qui peuvent être considérés comme plus avancés ou moins avancés.

2.1.3 L'archi-élève dans le processus de planification des tâches

En considérant que le concept d'archi-élève sert à la construction d'une séance, voire d'une séquence d'apprentissage, nous émettons l'hypothèse qu'il guide les choix de régulations les plus appropriées pour aider les élèves à atteindre les objectifs d'apprentissage. Nous considérons que cette approche, utile pour les enseignant-e-s dans la planification de leur enseignement, aide à structurer et planifier les tâches en fonction d'un élève emblématique, en anticipant les difficultés et les réussites. Selon Schneuwly (2009, p. 35), une tâche est une "forme particulière de mise en activité pouvant participer à la mise en œuvre d'un dispositif didactique, elle implique une réponse sous forme d'une activité dirigée vers un but, dévolue aux élèves, individuellement ou en groupe". D'après Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner (2002 ; vu dans Schneuwly, 2009, p. 35) la tâche scolaire, définie par l'enseignant ou par des concepteurs de programmes et manuels, opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement. Elle est déclenchée par une ou plusieurs consignes, éventuellement reprises et répétées, et consiste en un problème à résoudre pour l'élève et est circonscrite dans l'espace et le temps. Elle vise un but spécifique qui se traduit en un résultat ou un produit et son produit ou son résultat font l'objet d'une évaluation ou une validation. Toujours selon les auteurs, elle présuppose la mise en œuvre d'une ou de plusieurs procédures, en nombre limité, et elle est prescriptive dans la mesure où elle engage l'enseignant et l'élève dans un contrat didactique. En tenant compte de ces éléments, nous pensons que les enseignant-e-s pourraient utiliser le concept d'archi-élève pour orienter la construction de tâches adaptées aux besoins des élèves et favoriser en conséquence leur apprentissage.

Pour répondre à cette contrainte, nous devons examiner comment les régulations de l'enseignant peuvent influencer ce processus. Schneuwly (2009) nomme "régulation" la tension qui existe entre le réel et le prescrit. Il fait la distinction entre deux types de régulation : la régulation locale et la régulation interne. Selon lui, la régulation locale est celle qui intervient durant les moments d'activités et la régulation interne est propre à la construction

de démarches outillées et aux modifications apportées au développement de la séquence. Cette dernière permet « d'adapter la séquence aux capacités d'une classe donnée et garantit ainsi la cohérence interne d'une séquence ». Nous supposons que Schneuwly souscrit les régulations locales aux tâches et les régulations internes aux activités de l'archi-élève. Cependant, l'auteur ne discute pas du choix des dispositifs didactiques qui précèdent la mise en place de la séquence, ni des représentations de l'enseignant qui favorisent ce choix. Par conséquent, le profil préconstruit de l'archi-élève dans ce choix des dispositifs demeure une question en suspens.

2.2 Le jeu

2.2.1 Enjeux scolaires

Selon Amigues et Zerbato-Poudou (2007), à l'école, les enfants sont confrontés à la forme scolaire ; un ensemble de normes, de pratiques et de dispositifs qui caractérisent l'institution scolaire. Pour les auteurs, l'enfant évolue entre quatre structures : institutionnelle, matérielle, formative et organisationnelle.

Dans son texte *Pensée et langage*, Vygotski (1934/1985) développe l'idée que dans l'apprentissage, les outils sémiotiques, dont le langage, jouent un rôle fondamental. Ils permettent l'interaction sociale et servent de médiateurs dans la construction des connaissances et le développement de l'enfant. Ainsi, selon lui, l'enseignement occupe une place primordiale dans le développement de l'enfant. L'école doit donc favoriser le langage et la communication pour permettre l'apprentissage et la socialisation. Vygotski précise que c'est par la parole que les enfants sont initiés aux savoirs de leur culture et s'approprient progressivement les outils intellectuels pour agir sur le monde, sur eux-mêmes et sur autrui. En effet, c'est grâce au langage que les outils de la culture peuvent se transmettre et devenir des outils de la pensée. Pour Vygotski, l'école doit offrir un environnement permettant aux enfants d'interagir avec des pairs plus experts et des enseignants pour construire de nouvelles connaissances et compétences. Ainsi, par son approche historico-culturelle, Vygotski, parce qu'il considère l'apprentissage comme le moteur du développement, estime que l'école est un environnement fondamental pour le développement de l'enfant. Elle doit offrir des opportunités d'interaction avec un expert afin de lui permettre de se développer cognitivement et socialement, et de devenir un citoyen critique et actif dans la société.

2.2.2 Nature et place du jeu à l'école

Fondé comme enjeu principal (étymologiquement à l'intérieur du jeu) des apprentissages fondamentaux, le jeu est défini par Vygotski (1934/1985) :

Le jeu est une activité sociale et culturelle. C'est l'un des phénomènes les plus importants de l'enfance, et même de la vie adulte. Le jeu implique des règles et des conventions, des formes d'organisation spécifiques, des rôles et des tâches. C'est une activité caractérisée par une tension créative entre les règles et les comportements spontanés. Cette tension produit des situations où l'enfant peut apprendre à s'adapter aux exigences de la culture et à les utiliser de manière créative.

Winnicott (1975) précise en se basant sur les travaux de Vygotski que "Le jeu est une activité complexe qui implique l'utilisation simultanée de la pensée, de la perception, de l'imagination et de la parole".

Si, dans notre quotidien, le jeu a de multiples acceptions, Vygotski, Piaget (1968), ou encore Richard, Clerc-Georgy et Gentaz (2019) en distinguent différents types. Ces derniers se basent sur les caractéristiques et le fonctionnement du jeu pour en faire la classification. Le premier type est le jeu d'exercice ou sensori-moteur. Il se caractérise par des actions telles que se procurer, investiguer, transformer, mettre en relation, etc. Le deuxième type est le jeu locomoteur, également appelé jeu physique. Il implique des mouvements et des déplacements du corps. Le troisième type est le jeu de construction. Il consiste à créer un objet par la construction. Enfin, le quatrième type est le jeu symbolique ou de faire-semblant. Il se caractérise par la signification figurée d'objets, de personnes, d'actions, ou encore de verbalisations.

Vygotski souligne l'importance du jeu de faire-semblant dans le développement cognitif et social de l'enfant. Il le définit comme une activité clé pour le développement de la pensée et du langage chez l'enfant. D'après lui, d'une part, pour les besoins de ce jeu, l'enfant substitue des objets, inversant ainsi les rapports entre objet et signification, et d'autre part, c'est une activité qui permet l'apparition de l'imagination. Basées sur la théorie de Vygotski, Bodrova et Leong (2012) soutiennent que le jeu contribue au développement des capacités sociales, cognitives et métacognitives de l'enfant. De même, Richard, Clerc-Georgy et Gentaz (2019)

affirment que le jeu de faire-semblant est une activité importante pour son développement cognitif et émotionnel et peut contribuer à plusieurs aspects de son développement.

2.2.3 L'usage du jeu dans une perspective didactique, intervention de l'enseignant-e et la place de l'élève dans le dispositif

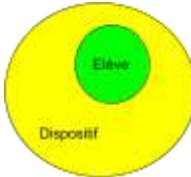


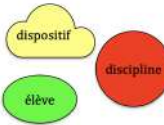

Dans le chapitre 2 des apprentissages fondateurs de la scolarité, les jeux guidés et usage du faire semblant dans les apprentissages structurés, Clerc-Georgy, Martin et Marie Sardi (2020) présentent une réflexion sur les usages du jeu dans une perspective didactique. Ils soutiennent que chaque type de jeu peut être mobilisé dans un cadre pédagogique pour favoriser des apprentissages spécifiques, et qu'il convient à l'enseignant de sélectionner le jeu en fonction des objectifs visés. Les auteurs proposent une modélisation des différentes formes d'investissement du jeu de faire-semblant par les enfants et des modalités d'articulation entre jeu et curriculum. Ils distinguent trois formes d'usage du jeu de faire-semblant qui favorisent la dialectique entre jeu et savoirs issus du curriculum : jouer et apprendre à jouer, investir les savoirs proposés à l'école dans le jeu et faire usage des compétences à faire semblant.

Selon les auteurs, la première forme d'usage "Jouer et apprendre à jouer" inclut des méthodes de travail qui consistent en des périodes de jeu initié par les enfants ou en des périodes d'apprentissage dirigées par l'enseignante. Dans cette forme, les enfants jouent librement ou sont guidés par l'enseignant-e. La seconde forme d'usage "Jeu et investissement des savoirs du curriculum" contient les modalités qui visent à articuler les jeux et les apprentissages structurés. Dans cette forme, les enseignant-e-s observent les enfants durant les moments de jeu afin de distinguer les savoirs qu'ils mobilisent et ceux qui sont à leur portée. Ces moments se concluent généralement par une réunion (Truffer Moreau, 2020) qui vise à expliciter les moments vécus, les ressources disponibles et l'identification des savoirs à convoquer ou à approfondir. La troisième forme d'usage "Jeu guidé et usage du jeu de faire-semblant dans les apprentissages structurés" comporte les modalités qui ont pour objectif d'inclure le faire semblant dans les situations d'apprentissages structurées. La capacité à faire semblant, parmi les aptitudes favorisées par le jeu, est considérée comme particulièrement pertinente pour rentrer dans les disciplines scolaires.

Bodrova et Leong (2012) affirment que les enseignants peuvent jouer un rôle important dans l'encouragement et la facilitation du jeu de faire-semblant chez les enfants en participant eux-mêmes au jeu de temps en temps pour montrer leur soutien et leur engagement. Richard, Clerc-Georgy et Gentaz (2019) précisent que les interventions de l'adulte (pour tous types de

jeu) peuvent être directes en faisant faire, en faisant avec, en donnant à faire et en laissant faire ou indirectes en investissant ou réinvestissant dans le jeu ce qui a été vu ailleurs.

La place de l'élève dans le dispositif d'enseignement a été soulevée durant le cours n°1, 121 MADD. Une schématisation de l'agencement entre le dispositif, l'élève et le contenu disciplinaire nous a été proposée. Le tableau ci-dessous reprend les différentes schématisations relevées.

| Le jeu du faire-semblant | L'outil trans (proto) disciplinaire | La posture | L'entrée dans la discipline | Les structures participatives |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |

Il est possible que la position de l'élève face à ses apprentissages encourage une participation plus active en l'incitant à raisonner. Anderson et Krathwohl (2001) listent les verbes cognitifs et métacognitifs pour mettre en évidence les processus de pensée. Ils mettent en lumière l'importance de ces verbes en tant qu'outils pour concevoir des activités d'apprentissage, pour développer la pensée critique des élèves et pour améliorer leur compréhension. Selon eux, en utilisant ces verbes de manière stratégique, les enseignants aident les élèves à développer leur capacité à réguler leur propre pensée, à évaluer leur compréhension et à planifier leur apprentissage futur.

2.2.4 Participation sociale, dimensions du jeu de faire-semblant et types de conversation

Parten (1932) décrit la participation sociale des enfants dans des activités telles que le jeu de faire-semblant. Il observe plusieurs catégories de participation sociale des enfants entre 2 et 4 ans et demi. À partir de 2 ans, certains enfants sont spectateurs. Ils sont solitaires et ne s'impliquent pas dans les activités collectives. D'autres jouent de manière parallèle, c'est-à-dire à proximité de leurs pairs, avec des matériaux similaires, mais avec peu d'interactions. Parten identifie la catégorie associative dans laquelle les enfants communiquent entre eux en participant à des activités similaires. De 3 à 4 ans, les enfants

atteignent la catégorie coopérative où ils échangent de manière complémentaire et partagent les ressources pour atteindre un but commun. À l'âge de 4 à 4,5 ans, ils peuvent développer des compétences plus avancées en matière de coopération et de collaboration, travaillant de manière plus sophistiquée en groupe pour atteindre des objectifs communs.

Selon Clerc-Georgy, Martin et Marie Sardi (2020), le jeu de faire-semblant encourage la collaboration, ce qui favorise la participation sociale des enfants en leur offrant des occasions d'interagir avec leurs pairs. Leong et Bodrova (2012) distinguent six composants observables lors des jeux de faire-semblant : la planification, les rôles, les accessoires, le temps du jeu, le langage et le scénario. Selon les auteurs, le jeu de faire-semblant peut être subdivisé en différents stades qui reflètent le développement cognitif et social des enfants. Ces stades mettent en évidence la manière dont les enfants utilisent leur imagination pour rendre le jeu mature. Durant le premier stade, les enfants reproduisent ce qu'ils ont vu ou expérimenté dans la vie réelle, ils font peu usage du langage. Pendant le second stade, les enfants jouent avec les objets en tant qu'accessoires et créent un scénario stéréotypé avec des comportements limités, l'usage des accessoires détermine les rôles et l'action précède le choix des rôles. Au cours du troisième stade, les enfants planifient des rôles, les actions sont nommées avant le jeu. Ils tiennent des rôles avec règles, mais ces règles peuvent être violées et ont besoin d'accessoires pour tenir le rôle. Ils jouent en entier des scripts familiers et acceptent de nouvelles idées de scripts. Au quatrième stade, il est constaté que les élèves planifient chaque scénario à l'avance, prennent des rôles complexes, multiples, choisissent des accessoires symboliques ou simulés. Ils font usage du langage propre au rôle et jouent une série de scénarios coordonnés qui se modifient en réponse au précédent ou en fonction des désirs des joueurs. Ils décrivent des scénarios, des rôles et des actions en train de se dérouler. Au cinquième stade, les enfants planifient des scénarios élaborés ainsi que des rôles complexes. Ils passent plus de temps à planifier qu'à jouer le scénario et font semblant d'avoir un accessoire plutôt que de faire usage d'un objet. Ils n'ont pas besoin de matériel pour rester dans le jeu et créent des scénarios qui durent toute la journée et plusieurs jours. Le langage livresque peut s'observer dans le discours lié au rôle tiré de récits.

En s'intéressant au langage des élèves durant les jeux de faire-semblant, on peut se demander quel type de conversation est mené dans ces moments. Selon Littleton et Mercer (2013) et Mercer (2008), il existe trois types de conversation. La conversation polémique est un type de dialogue où plusieurs personnes ayant des opinions divergentes sur un sujet s'engagent dans un débat pour explorer les différences d'opinion, clarifier les arguments et mettre en évidence

les preuves et les raisons qui sous-tendent chaque position. La conversation cumulative est un type de dialogue collaboratif où chaque personne ajoute des idées, des connaissances et des perspectives pour créer un dialogue continu et évolutif, visant à construire progressivement un consensus et une compréhension partagée. La conversation exploratoire est une forme de dialogue réflexif et collaboratif entre deux personnes ou plus, visant à explorer un sujet ou un domaine de connaissance particulier en travaillant ensemble pour co-construire leur compréhension du sujet en échangeant des idées, posant des questions et discutant de leurs perspectives.

2.3 Le processus de secondarisation

Bautier et Goigoux (2004, p. 90) posent le processus de secondarisation dans la problématique que certains élèves peinent à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires et réduisent la visée de la tâche à la réalisation dans laquelle elle s'épuise. Ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations. Cependant, il nous semble que ce sont deux capacités différentes ; celle de comprendre et formuler l'objectif de la tâche qui relève davantage du concept de métacognition et celle de transférer ses savoirs. Dès lors, nous pensons légitime de questionner ces deux concepts.

Pour ce qui est de la métacognition, Flavell (1979) la définit comme la capacité de réfléchir sur sa propre pensée et de prendre conscience de ses propres processus cognitifs. Dans son article, Flavell explore les différents aspects de la métacognition, notamment la connaissance de soi, la connaissance des stratégies et la régulation de la cognition. Nous pensons que pour favoriser une attitude métacognitive, il peut être bénéfique d'organiser des moments de discussion sociocognitive en classe, tels que des réunions (Truffer Moreau, 2020). Ces moments permettent aux élèves de réfléchir sur leur propre manière de penser en verbalisant les stratégies qu'ils utilisent, ce qui les aide à réguler leur propre processus de pensée.

En ce qui concerne le concept de secondarisation, Bautier et Goigoux (2004, p. 91) nomment l'« *attitude de secondarisation* » la capacité à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Ce qui pose la question de la place de la secondarisation parmi les savoirs et leur conceptualisation. Les auteurs expliquent que pour qu'il y ait secondarisation, il faut au préalable que les élèves aient constitué le monde des

objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels ils exercent des activités de pensée et un travail spécifique. Les auteurs précisent que :

La conduite de la classe, l'avancée du temps didactique demandent que les élèves puissent repérer, identifier et opérer, pour eux-mêmes, aussi bien les changements de statut des objets et des connaissances dans l'espace et le temps de la classe, que les quasi incessants changements de registres discursifs et sémiotiques dans lesquels ces changements de statut se réalisent. Or, tous les élèves ne sont pas également préparés à faire face à cette exigence et on le leur apprend d'autant moins à le faire que cette exigence demeure très largement implicite et opaque, aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut et de registre vont de soi. (Bautier et Goigoux, 2004, p. 92)

Il n'est ainsi pas facile de sortir les élèves de la matérialité de la tâche et de les interroger sur l'objet de savoir et encore moins de faire pour théoriser. Nous nous interrogeons donc sur ce qui est secondarisé, d'une part, dans le cadre de la didactique du français, et d'autre part, dans le cadre de la didactique des apprentissages fondamentaux. Afin de percevoir comment les élèves investissent les connaissances acquises, dans le premier cadre, nous nous intéressons à l'écrit qui d'après Clauzard (2021) est "un instrument pour exercer la pensée afin de conscientiser le savoir", et relativement au second cadre, nous centrerons notre attention sur les moments du jeu de faire-semblant qui selon Clerc-Georgy et Martin (2022) "devient rapidement le lieu d'une réorganisation de ses [de l'enfant] impressions et des savoirs qu'il est en train de construire".

3. Cadre prescriptif

Selon Comenius (1659), « tout ne peut s'enseigner en même temps ». Placé du point de vue de l'élève, Vygotski (1936) écrit que « tout ne peut être appris, construit en même temps ». À ces deux affirmations, s'ajoute la problématique que le temps de l'apprentissage n'est pas le temps de l'enseignement. Alors que faut-il enseigner et à quel moment ?

3.1 La compréhension des textes de la littérature de jeunesse dans les instructions officielles

Les savoirs en compréhension de l'écrit relèvent de compétences complexes et articulées. C'est aussi une capacité transversale qui se retrouve dans tous les domaines scolaires. Le Plan d'Études Romand (PER) établit les compétences nécessaires à la compréhension de textes. Au cycle 1, ces compétences incluent la capacité à identifier le sujet, l'idée principale et l'organisation du texte, à s'appuyer sur les indices verbaux et non verbaux ainsi que sur les éléments de la textualisation, à identifier le sens d'un mot, d'une phrase ou d'un texte grâce au contexte, à enrichir son vocabulaire et sa syntaxe, à adapter son écoute en fonction de la situation de communication (intention, but, etc.), et à identifier les genres oraux et leurs canaux d'émission. Les compétences à développer sont données selon le genre textuel. Pour les textes qui racontent, il est prescrit l'identification des éléments propres au genre (lieux, moments, personnages, actions et intentions), la distinction entre un univers de fiction (conte) et un univers de fiction de vraisemblance (récit d'aventure), le repérage des composantes du schéma narratif (situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale), le repérage de l'ordre chronologique des événements et le repérage des organisateurs propres au genre (Il était une fois, trois jours après...).

Les brochures et les prescriptions officielles clarifient les finalités de l'enseignement du français :

- apprendre à communiquer et communiquer (en produisant et en comprenant divers textes à l'oral et à l'écrit) ;
- construire des références culturelles (en découvrant et en comprenant les valeurs du patrimoine culturel) ;
- et maîtriser le fonctionnement de la langue et réfléchir sur la langue (en découvrant et en s'appropriant les mécanismes de la langue et de la communication).

Elles explicitent la dimension réflexive et métalinguistique dans la maîtrise du comportement langagier. Coseriu (1955, 1968, 2001) schématise l'imbrication des composantes du système langagier : production de textes, activité langagière et savoir linguistique, par un dispositif d'engrenages.

3.2 La place des apprentissages fondamentaux dans les instructions officielles

Le Plan d'Études Romand définit le rôle des apprentissages fondamentaux entre trois grands axes (présentations générales, p. 24). Le premier fait référence à la socialisation, en apprenant aux élèves à vivre et à interagir avec leurs pairs, à accepter une autorité tierce, à apprendre à accepter et à suivre des règles de vie et de fonctionnement, à développer sa capacité à apprendre "ensemble" dans l'objectif de socialiser l'enfant au contexte scolaire. Le second concerne les outils cognitifs, sociaux et métacognitifs, en permettant l'exploration, l'expérimentation des normes et des règles de l'apprendre, des gestes de l'étude et des outils cognitifs, affectifs, sociaux, et métacognitifs requis par l'école dans l'objectif d'apprendre à apprendre. Enfin, le dernier axe est celui de la construction des savoirs, en développant un rapport au savoir qui permet de s'approprier les connaissances et compétences pour chaque domaine du PER, c'est-à-dire à utiliser ces savoirs comme outils de la pensée dans l'objectif de développer un rapport au savoir propice à la réussite scolaire.

Cinq capacités transversales sont décrites dans le PER : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissages, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Il est laissé à la responsabilité de l'enseignant "de favoriser le plus souvent possible de mise en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq capacités transversales".

II. Problématique et question de recherche

Cette seconde partie pose la problématique et les hypothèses ainsi que les objectifs de la recherche.

1. Problématique

Selon Grossmann (1999), durant les premières années du cycle des apprentissages fondamentaux, il est souvent demandé aux élèves de choisir un livre, de le feuilleter, de questionner les images et de les rapprocher du texte entendu ; de s'identifier à un personnage, d'exprimer son ressenti et de réfléchir sur les actions de celui-ci ; de trouver une information dans l'image ou dans le texte. L'auteur explique que le travail fait durant les deux premières années sur la structuration du sens par le travail de compréhension permet d'alléger la charge efficiente en jeu durant la lecture, d'autant plus qu'il est proposé aux élèves de comprendre des histoires plus longues et plus complexes, de formuler des hypothèses et des interprétations de plus en plus précises, de donner du sens aux indices linguistiques et typographiques, d'expliquer des implicites... Parallèlement, l'enfant doit passer de l'apprentissage qu'il choisit selon son propre programme vers des apprentissages imposés par le programme de l'école (Vygotski, 1935/1995). Pour l'accompagner, l'enseignant structure de manière progressive et spiralaire les enseignements en espérant favoriser les apprentissages et met à disposition un dispositif transdisciplinaire propice aux investissements à travers le jeu (Truffer Moreau, 2020). Les dimensions de ce dernier, du langage, du métalangage, du rôle attribué à l'élève, du scénario et de l'objet à enseigner (selon Leong et Bodrova, 2012) nécessitent une attention particulière. Les deux pans, disciplinaire et transdisciplinaire, étant possiblement concomitants, la question se pose alors sur la place et le rôle de chacun. En nous intéressant au processus de secondarisation, nous pouvons formuler la question suivante :

Durant les premières années de scolarisation, quelles influences sont exercées par la représentation chez l'enseignant-e de l'archi-élève sur l'objet d'apprentissage de la compréhension de texte ? Plus précisément, quelles influences sont exercées par les représentations de la place et des apports du jeu sur la secondarisation de la notion de personnage ?

2. Hypothèses et objectifs de la recherche

Afin de répondre à la question de recherche, nous émettons des hypothèses sur une articulation possible entre représentation de l'archi-élève par l'enseignant-e et la place de l'élève dans le dispositif didactique.

- Une première hypothèse est de soutenir qu'il existe une correspondance entre la représentation de l'archi-élève chez l'enseignant-e et les résultats des élèves aux évaluations. On peut supposer que plus les dispositifs et les tâches choisies par les enseignant-e-s sont proches des connaissances qu'ils se font des acquis et des difficultés des élèves, plus l'écart entre les productions présumées et effectives des élèves est faible. Le premier objectif est donc de comparer quantitativement l'écart entre ces données.
- Une seconde hypothèse est que le jeu permet aux élèves de s'investir dans le dispositif didactique de manière significative favorisant ainsi la secondarisation de la notion de personnage. On peut supposer que plus les élèves sont investis dans le dispositif didactique, plus la secondarisation de la notion de personnage sera importante. Le second objectif de la recherche est donc de comparer les conceptions des enseignant-e-s sur l'interprétation et la place du jeu dans les entretiens semi-directifs, la mise en œuvre des séquences et les évaluations des élèves.

III. Contexte et méthodologie de la recherche

Dans cette partie, est explicité le contexte de la recherche, l'analyse à priori de l'album, les dispositifs de recherche choisis, le recueil de données, le cadre d'analyse, ainsi que les méthodologies pour les différentes analyses. Cette recherche a pour objectif l'observation de la mise en œuvre de dispositifs didactiques choisis par des enseignant-e-s, afin d'identifier les apprentissages les plus efficaces dans la compréhension des textes de littérature de jeunesse en regard du processus de secondarisation. Le dispositif de recherche est mixte. Il se compose d'un entretien semi-directif, de l'observation des séquences d'enseignement et des productions des élèves avant et après séquence. Le contrat de recherche se caractérise par l'enseignement d'une séquence de 3 tâches pour au moins 4 élèves par classe. Il explicite le fait que les enseignant-e-s doivent répondre à un entretien préalable. Nous avons décidé d'exploiter trois niveaux didactiques pour cette recherche : macroscopique avec l'entretien semi-directif, en référence aux choix de l'enseignant sur les objets d'apprentissage du plan d'études, mésoscopique par le classement, des dispositifs et le choix des tâches pour la séquence, en nous intéressant à la manière dont le programme est mis en œuvre dans une situation d'apprentissage spécifique et microscopique par les productions des élèves, la pratique de l'enseignant-e et les échanges entre élèves et enseignant-e dans les situations d'enseignement, en étudiant les interactions entre enseignant-e et élèves dans une situation concrète.

1. Contexte de la recherche

Nous observons une séquence d'enseignement en compréhension de texte dans trois classes de cycle 1 et plus précisément à la fin de la première année de scolarisation pour les classes 1 et 2 et au début de 2ème année pour la classe 3 (élèves de 4 et 5 ans). Ces classes sont situées dans le canton de Vaud en Suisse. Pour chaque classe, l'enseignant-e est amené à répondre à un entretien semi-directif, d'une série de 12 questions, durant lequel il lui est demandé de donner son avis sur l'état général de la classe en compréhension de texte en termes de réussites et de difficultés. Puis de choisir parmi 5 dispositifs (Schneuwly, 2009) le plus pertinent et le moins pertinent à travailler. Ensuite, parmi 12 tâches proposées, 3 sont choisies par l'enseignant-e ce qui constitue une séquence à enseigner. Avant et après la séquence, les élèves sont observés dans des moments de jeux libres et évalués via une dictée à l'adulte. Ils

doivent se soumettre à une évaluation avant le début de la séquence et en fin de séquence. Afin de recueillir l'écart strict des productions lors des évaluations, les deux évaluations sont identiques.

2. Analyse à priori de l'album

Ami Ami est un album de littérature de jeunesse écrit par Rascal et illustré par Girel. Sorti dans la Collection Pastel en 2002 à l'Ecole des Loisirs, il apparaît durant plusieurs années dans la liste des œuvres de littérature de jeunesse pouvant être étudiées au cycle 2, selon les instructions officielles en France. Depuis, plusieurs inspections pédagogiques françaises, telles que l'Inspection de l'Education Nationale de la Circonscription de Luçon en janvier 2005 ou encore l'Académie de Lille en mars 2017, ont élaboré une analyse de l'album et émis des propositions de séquences didactiques à destination des enseignants. Sur le site lecture.org, l'Association française pour la lecture émet un scénario pédagogique du livre. Pour développer l'analyse préalable de l'album *Ami-Ami*, j'adopte ici une interprétation personnelle sous le point de vue des implicites en mettant en avant les inférences possibles du texte.

Comme pour encore mieux marquer l'aspect contre nature de l'amitié entre un loup et un lapin, l'organisation du support fonctionne par doubles pages entre ce qui lie et ce qui oppose les deux personnages. À la page 2 et 3, deux mondes sont opposés par la reliure des pages qui sépare le texte et l'illustration, puis, vers la fin du livre, la page 24 réunit les personnages jusqu'à la fin de l'histoire.

La double page de titre se trouve le début du poème *Complainte de Rutebeuf* :

“Que sont mes amis devenus
Que j'avais de si près tenus
Et tant aimés ?”

La suite de ce poème n'est pas présente :

“Ils ont été trop clairsemés
Je crois que le vent les a ôtés”

L'illustration de cette double page de titre montre un lapin, les pieds en dedans, les oreilles basses qui, serre fort contre lui un bouquet de fleurs rouge sang et regarde le lecteur droit dans les yeux. Le loup, avec son œil jaune regarde le lapin avec les mains sur les hanches.

L'illustration est en contradiction avec le titre AMI-AMI. Cependant, si on retire la lettre initiale on obtient MI-AMI, c'est-à-dire à moitié ami et avec le retrait de la lettre finale le titre se transforme en l'interjection bien connue MIAM.

Sur la double page 2 et 3 :

- Dans le texte, la description des personnages est marquée par la répétition des adjectifs qui les caractérisent “grand” et méchant” pour le loup et “petit” et “gentil” pour le lapin et la reprise de la structure de phrase “habitait tout en ... de la vallée, dans une ... maison ... ” pour les deux personnages permet de mettre en avant l'opposition “haut” et “bas” et d'attribuer au lieu de vie les mêmes caractéristiques que les personnages, ce qui se confirme car la maison du lapin est blanche et celle du loup est noire.
- L'illustration est en accord avec le texte, et on peut y découvrir d'autres éléments : la maison rectangulaire et sombre du loup et la maison ronde et lumineuse du lapin, la fumée noire et la fumée blanche, l'eau du lac (chaude) et la neige des cimes (froide).

L'accord entre la sémiotique iconographique et verbale met sous tension deux mondes opposés par des antonymes de description ; des adjectifs.

Sur les doubles pages qui représentent le lapin :

- Le texte souligne l'aspect égocentrique du lapin. Il veut un ami comme lui, petit et fragile, comme le bonsaï de l'illustration. « Au saut du lit, le petit lapin déjeunait... », les trois premiers mots du texte de la page 12, comme ceux de la page 8 « Après avoir déjeuné... » rappellent que, dans cette histoire, la nourriture est importante. L'imparfait indique une habitude, ce qui signifie qu'il mange ainsi tous les jours. « Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi. » dit le lapin page 9. Le conditionnel dévoile un certain nombre de conditions pour que ce jour arrive et la construction syntaxique “comme moi” a une valeur modalisatrice. Le souhait est exprimé avec une subordonnée et le verbe vouloir. La répétition “comme moi” est une condition qui ne peut avoir lieu, car elle est conditionnée à l'autre et traduit une opposition à une forme d'ipséité.
- Dans l'illustration, on peut observer les formes rondes ou arrondis de la silhouette du lapin, ses yeux, ses oreilles, mais aussi des motifs de sa tapisserie, de la table et de la chaise, du verre et du set de table, de l'assiette, des fenêtres, de la nappe, des pots qui servent aux collections.

Il existe plusieurs contradictions entre le texte et l'illustration. Le texte indique que « ... le petit lapin dessinait... des châteaux hantés, de jolies princesses... des animaux fantastiques » et l'illustration où le lapin a pour modèle un oiseau ordinaire. Un décalage peut aussi être vu entre sa solitude et le fait qu'il aime jouer seul à des jeux qui se jouent habituellement à deux : les dés, les cartes, les dames, les échecs.

Sur les doubles pages qui représentent le loup

- Dans le texte, on peut noter que l'utilisation de l'imparfait est ici ambiguë. On ne sait pas si l'histoire est terminée, si elle se déroule en même temps que le lecteur, ou si cela présage d'un événement qui va se produire. Le futur a une valeur de l'inaccompli, mais aussi de certitude. Le loup projette un souhait qui va arriver. Les verbes dans le discours du loup conditionnent la relation à lui par les adverbes : "tendrement", "immensément", "avec talent". C'est un champ lexical ambivalent. Il se rapporte à l'art, au culinaire ou au sentiment. Enfin, "pas banale" laisse entendre que cette amitié ne sera pas normale, qu'elle ne sera pas conforme aux règles de l'amitié ordinaire.
- Dans l'illustration, on peut remarquer que le loup est mince, tout en longueur comme ses fenêtres et ses cactus. La cuisine du loup est tout en angles, aucune rondeur à part l'assiette. La cuisine est vide et le point de vue en plongée accentue l'effet. L'éclairage est cru, car les surfaces sont fortement éclairées et il crée ainsi des ombres noires. Le loup, toujours avec son œil jaune, a le regard tourné vers l'extérieur. Les mains entrelacées dans le dos, il semble attendre. Le tablier de cuisine et une fourchette rouge à la main, on ne sait pas s'il a déjà mangé ou s'il prépare son prochain repas. Les deux griffes de sa patte gauche et la canine qui sort de sa bouche, le rouge de la serviette à carreaux sont inquiétants.

Entre les deux personnages

- Dans le texte, les moments dans les deux énonciations "le lapin se disait chaque matin" et "le loup se disait chaque soir" sont en opposition. La phrase « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant ! » fait référence à la page précédente où le lapin dit qu'il aime jouer. L'effet miroir du texte du loup répondant à celui du lapin est présent pour les pages où les personnages sont séparés.

Sur la double page 24 et 25,

Lors de la rencontre, le lapin est surpris; cela se voit par la forme des oreilles qui forment deux points d'exclamation, ce qui est confirmé par le texte « ...le lapin sursaute et, ne sachant

que faire, lui tendit la brassée de coquelicots qu'il venait de cueillir. » Par ailleurs, le texte continue à jouer sur les mots : « Un beau jour, ce jour-là arriva... ».

Sur la double page 26 et 27,

Le lapin ne veut pas d'un ami comme le loup. Les valeurs du personnage sont ouvertement discutables. La ponctuation par les points de suspension répétés laisse entendre que les propos sont en suspens et pourraient se prolonger.

Sur la double page 28 et 29,

L'illustration est ambiguë. On peut interpréter le dessin des oreilles du lapin comme ses larmes ou bien deux gouttes de salive tombant de la bouche du loup. La présence de la table et du couvert dans le coin gauche de la pièce renforce cette interprétation. Les fleurs rouges qui jonchent le sol, rappellent des gouttes de sang.

3. Dispositifs de la recherche

Durant cette recherche, nous avons réalisé un entretien semi-directif (annexe 1) afin d'évaluer les représentations des enseignant-e-s, 5 dispositifs (annexe 2) à classer, dans l'objectif de confondre les réussites et les difficultés relevées par l'enseignant-e avec les 12 tâches (annexe 3) proposées à l'enseignant-e pour élaborer une séquence d'enseignement.

3.1 L'entretien semi-directif

Un entretien semi-directif (annexe 1) est mené avec chaque enseignant-e de classe. Il vise à comprendre les représentations des enseignant-e-s dans la recherche de l'activité la plus adaptée à la classe. Il débute par deux questions portant sur les habitudes de lecture en classe afin d'évaluer la culture de la littérature de jeunesse dans laquelle les élèves sont immergés. Parallèlement, une observation est faite par le chercheur dans la classe. Plusieurs indicateurs sont identifiés comme significatifs : une bibliothèque de classe fournie, un coin dédié à une lecture en réseau, à des livres empruntés à la bibliothèque de l'établissement ou de la commune, la mise en évidence de livres apportés par les élèves, un outil de référence pour le vocabulaire de la littérature... L'observation a pour objectif de compléter le point de vue de l'enseignant-e sur la fréquence de lecture des livres de jeunesse. Puis, les questions 3 et 4 interrogent l'enseignant-e sur l'exploitation de la littérature de jeunesse qui en est faite, ainsi que les objectifs visés par celle-ci. Il lui est également demandé, aux questions 5 et 6, de faire

un retour sur la situation globale de la classe par les réussites acquises et par les difficultés existantes dans ce domaine. Ces questions sont posées afin de révéler les pratiques à priori de l'enseignant-e ainsi que les contenus prioritaires de son point de vue. La présentation de l'album et des 5 dispositifs-jeu (annexe 2) permet de questionner l'enseignant-e sur les apprentissages les plus pertinents pour l'ensemble du groupe et de vérifier que les difficultés abordées dans la question 6 trouvent une réponse par le dispositif-jeu choisi comme le plus pertinent. Il est possible que la présentation des dispositifs-jeu fasse revenir l'enseignant-e sur ses réponses aux questions 5 et 6. Nous distinguerons volontairement les questions 5 et 6 portant sur les apprentissages atteints, en cours d'acquisition ou acquis, de la question 7 qui présente les dispositifs-jeu comme des activités possibles. À la question 8, il lui est demandé de se projeter dans l'évaluation des élèves répondant à la description d'un personnage dans une situation de dictée à l'adulte et d'évaluer les réussites individuelles de cinq élèves selon deux critères : le nombre d'attributs et le nombre d'étayages (cf. III.3.4 et annexe 26). Entre la question 8 et la question 9, nous demandons à l'enseignant-e de choisir 3 tâches à enseigner parmi les douze proposées (annexe 3). La question 9 permet de recueillir l'avis de l'enseignant-e pour chaque élève sur l'évaluation formative selon les mêmes critères que l'évaluation diagnostique. La question 10 tend à comprendre le degré d'implication des élèves visé par l'enseignant-e (cf. I.2.2.3).

Dans un premier temps, l'objectif de cet entretien est de comprendre les représentations de l'enseignant-e sur la compétence la mieux maîtrisée par l'ensemble des élèves et celle qui pose le plus de difficultés. Puis, afin de vérifier la valeur informative de cette donnée, il est proposé à l'enseignant-e de classer cinq dispositifs-jeu. Les quatre premiers dispositifs sont inspirés des compétences et dispositifs présentés dans l'ouvrage *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter* de Goigoux GS, CP. Nous avons conçu le cinquième dispositif de manière à répondre directement à l'objectif de secondarisation. Dans un second temps, l'entretien a pour objectif de rendre visible le degré d'implication des élèves grâce à l'élaboration par l'enseignant-e de la séquence et à ses propos sur l'interprétation et la place du jeu.

3.2 Dispositifs, compétences attendues et degré d'implication des élèves

Afin de différencier le degré d'implication de ces 5 dispositifs-jeu (annexe 2), nous nous intéressons aux fonctions principales qu'elles suggèrent. En nous inspirant de certaines

fonctions des composantes du dispositif pédagogique que présente Truffer-Moreau (2020) nous avons choisi de distinguer :

Dispositif-jeu 1 par sa fonction de conscientisation des savoirs. Dans ce dispositif, il est demandé à l'élève de se construire un dessin animé de l'histoire, d'en faire un arrêt sur image et de dessiner ce qu'il imagine. Puis, on propose à l'élève de construire une maquette en assemblant des éléments nécessaires aux loisirs des personnages. Enfin, l'élève est invité à reconstruire le déplacement des personnages à l'aide de marionnettes.

Dispositif-jeu 2 par sa fonction d'autorégulation. Dans ce dispositif, il est demandé pour chaque séance à un élève de raconter (reformuler) les événements de l'histoire. Le discours sera complété par le discours d'un ou plusieurs camarades avant de jouer la partie de l'histoire lue en s'aidant des illustrations.

Dispositif-jeu 3 par sa fonction de révélateur. Dans ce dispositif, les élèves interprètent les images proposées puis découvrent et discutent du vocabulaire avant la lecture de l'histoire. Puis, un jeu de cartes est proposé pour s'approprier et réinvestir les mots relevés dans un autre contexte.

Dispositif-jeu 4 par sa fonction de liaison. Dans ce dispositif, le texte n'est pas lu. Seules les illustrations sont à la disposition des élèves. Il leur est demandé d'interpréter et d'inférer ces dernières afin d'imaginer des scénarios.

Dispositif-jeu 5 par sa fonction de secondarisation. Dans ce dernier dispositif, l'élève doit construire une classification, discuter des éléments perceptibles en construisant une devinette et élaborer une catégorisation par rapport à des images choisies.

3.3 L'élaboration des tâches

Afin de rendre visibles les régulations externes, 12 tâches didactiques (annexe 3) sont conçues au préalable. L'enseignant-e en choisit 3. En suivant les cours de didactique du français, nous avons remarqué que l'interprétation, le genre de texte et le fonctionnement de la langue

étaient des éléments récurrents dans la compréhension de texte. Ainsi, nous avons élaboré ces tâches selon un axe principal :

l'étude du genre - le texte qui raconte :

- tâche 1 - Remettre l'histoire dans l'ordre chronologique
- tâche 2 - Repérer les composantes du schéma narratif
- tâche 3 - Prendre des indices ; les personnages, leurs actions, le lieu, le moment
- tâche 4 - Classer quelques textes selon leur genre (axe thématique loup et lapin)

le fonctionnement de la langue :

- tâche 5 - Relever les adverbes, imaginer et écrire une situation, un contexte pour les mots
- tâche 6 - Relever la valeur modalisatrice ; verbes et construction du temps
- tâche 7 - Repérer les répétitions : créer une histoire avec un répertoire syntaxique
- tâche 8 - Classer, construire et catégoriser les adjectifs ; les antonymes

le questionnement de l'interprétation :

- tâche 9 - Imaginer l'histoire en remettant les images du loup en ordre chronologique et en écrivant ce que tu penses.
- tâche 10 - Associer le texte à l'image (sans la première partie du texte)
- tâche 11 - Observer, imaginer et continuer le texte.
- tâche 12 - Suivre les personnages en interprétant leurs actions

3.4 Évaluations

Avant et après séquence, de manière individuelle, il est demandé aux élèves une production par une dictée à l'adulte. Ils sont amenés à penser à un personnage et à en faire la description. Nous accompagnons les élèves en leur proposant par exemple de prendre un animal qu'il aime bien et de se l'imaginer. Puis, nous amorçons la dictée par "Il était une fois..." Nous faisons également attention à la posture de l'enseignant-e de par la position de scripteur, la répétition des mots et du texte produit.

4. Recueil et construction de données

L'ensemble de données empiriques recueillies provient de l'utilisation de méthodologies externes : lors de l'entretien, de l'élaboration du dispositif, des productions des élèves pré et post enseignement, et de l'utilisation de méthodologies internes réalisées lors et de l'observation des élèves avant et après enseignement lors des jeux libres ainsi que l'observation des séquences d'enseignement. La complexité de la recherche nous pousse à organiser les données obtenues par ordre chronologique.

4.1 temps 1 ; l'entretien évaluation diagnostique des productions d'écrit

Les entretiens des enseignant-e-s font l'objet d'enregistrements vidéos. Les retranscriptions visent à comprendre la compatibilité des savoirs avec la culture de classe et les représentations des enseignant-e-s sur les dispositifs et les réussites à priori des élèves avant et après mise en œuvre des tâches. Le recueil de données de cet entretien se fait grâce à deux modalités :

- celle d'une transcription partielle de l'entretien (annexes 4, 5 et 6) que nous choisissons de réaliser mot pour mot, pour les questions 1 à 6 et 10 du scénario de l'entretien ;
- celle de la prise de notes lors de l'entretien de l'enseignant-e par un relevé sous forme de tableau pour récolter les dispositifs choisis (annexe 7), les tâches choisies (annexe 8) et ses projections concernant les résultats de l'évaluation (annexe 9).

4.2 temps 2 ; évaluation diagnostique

Avant séquence, lors de l'évaluation diagnostique, les élèves produisent une dictée à l'adulte. Les productions font l'objet d'enregistrements audio et sont consignées par écrit. Durant ce moment d'évaluation, il est important que l'enseignant-e adopte une posture de transcription. Nous souhaitons évaluer le développement des personnages dans la production des élèves. Le recueil de données se fait par une transcription totale des réponses des élèves que nous choisissons de réaliser mot pour mot (annexe 27).

4.3 temps 3 ; évaluation diagnostique des moments de jeux

Pour les classes 2 et 3, lors de l'évaluation diagnostique, nous laissons du matériel dans le coin jeux de la classe. L'objectif étant de saisir des moments de jeux, le recueil de données se fait par le biais d'un enregistrement vidéo, d'une prise de notes relative aux observations faites des coins jeux à disposition des élèves et de diverses traces des productions des élèves (annexe 11).

4.4 temps 4 ; mise en œuvre des tâches

Le recueil de données durant la mise en œuvre des tâches se fait, d'une part, grâce à des enregistrements vidéo sur le temps d'enseignement, et d'autre part, par la récupération des productions écrites collectives ou individuelles des élèves. Une transcription est faite de chaque enregistrement vidéo durant les 11 premières minutes (annexes 15 à 25).

4.5 temps 5 ; évaluation formative

Après séquence, lors de l'évaluation formative, les élèves produisent une dictée à l'adulte. Les productions font l'objet d'enregistrements audio et sont consignées par écrit. Durant ce moment d'évaluation, il est important que l'enseignant-e adopte une posture de transcription. Nous souhaitons évaluer le développement des personnages dans la production des élèves. Le recueil de données se fait une transcription totale des réponses des élèves que nous choisissons de réaliser mot pour mot (annexe 27).

La transcription a pour objectif de réduire les incertitudes de l'analyse du recueil de notes ou de traces. Afin d'organiser les nombreuses données recueillies, nous élaborons une synthèse de séquence et un synopsis (selon Cordeiro, Dolz & Schneuwly, 2005) pour chaque séance d'enseignement (annexes 12 à 14).

5. Cadre d'analyse

Afin de répondre aux objectifs et aux hypothèses émises, l'analyse s'appuie sur l'ensemble des données recueillies. Nous procédons à un repérage d'éléments significatifs selon trois échelles d'analyse :

- macro-didactique par une vue de l'ensemble de l'enseignement disposé durant l'année, des dispositifs-jeu sélectionnés et de la mise en évidence des propos des enseignant-e-s selon 5 indicateurs : l'hétérogénéité de la classe, les moyens d'enseignement, la méthode d'enseignement, les domaines du Français et l'interprétation ou le jeu de faire-semblant (selon entretiens, annexes 4, 5 et 6).
- méso-didactique par les tâches choisies (annexe 8) et le déroulement des mises en œuvre (selon synopsis, annexes 12, 13 et 14).
- micro-didactique par l'étude des productions des élèves (annexes 27, 27bis et 27ter) et l'observation de la pratique de l'enseignant-e dans les échanges entre l'enseignant-e et les élèves (annexes 15 à 25). Il nous paraît important que l'analyse des productions respecte la trame narrative de l'histoire. En effet, dans l'écriture de Ami-Ami, les traits caractéristiques des personnages sont mis en avant. Ainsi, nous étudions les productions des élèves selon les caractéristiques associées au personnage principal, notamment, par le nombre d'attributs et d'étayages ainsi que le degré d'étayage. La méthode est détaillée dans l'annexe 26. L'élève F était absent pour l'évaluation finale et l'élève M n'a pas produit de dictée à l'adulte quand on lui a demandé. Pour réduire l'écart des résultats dû à leur absence, nous reportons les résultats de leur production initiale à leur production finale. Suite à un problème technique, dû au réglage de la gopro, les transcriptions présentées tiennent compte des 11 premières minutes des séances. Ces segments d'enregistrement donnent donc une approximation des séances d'enseignement.

6. Méthodologie pour l'analyse de la culture littéraire

Nous choisissons d'analyser la culture littéraire selon 4 critères : le nombre de livres dans la bibliothèque de classe, les apports de livres venant de l'extérieur (emprunts périodiques), la fréquence de lecture à laquelle sont exposés les élèves et l'exploitation des livres faite en classe d'après l'enseignant-e. Nous considérons l'exposition aux livres comme faible si la bibliothèque comporte moins de 30 livres, moyenne entre 30 et 50 livres et forte si elle comporte plus de 50 livres. Nous supposons la fréquence de lecture comme faible si l'enseignant-e lit un livre 2 fois ou moins par semaine, moyenne pour une fréquence de 3 ou 4 fois, forte, pour plus de 4 lectures par semaine. Nous estimons que l'apport extérieur de livres

comme faible si la fréquence est inférieure à une fois par semestre, moyenne pour une fréquence égale à fois par semestre et forte si l'enseignant-e apporte des livres plus d'une fois par semestre.

7. Méthodologie pour l'analyse du jeu de faire-semblant

Pour cette recherche, les trois classes n'ont pas disposé du même matériel pour l'observation des jeux libres. La classe 1 n'a pas reçu de matériel supplémentaire, alors que la classe 2 et la classe 3 ont reçu une caisse qui comportait des masques noirs, des masques blancs, des serre-tête lapin et des serre-tête loup ainsi que des marionnettes fabriquées de lapin et de loup. Pour la classe 1, les observations sont faites durant les échanges des élèves dans le coin cuisine et pour les classes 2 et 3, l'attention est portée durant le jeu lapin-loup développé par les élèves. Durant les moments d'évaluation, le jeu de faire-semblant observé est analysé selon les dimensions et les stades relevés par Leong et Bodrova (2012) et la participation sociale est étudiée selon la catégorisation de Parten (1932).

8. Méthodologie pour l'analyse des productions

La méthodologie pour l'analyse des productions est détaillée dans l'annexe 26.

9. Méthodologie pour l'analyse des transcriptions

Pour aider à comprendre les transcriptions des entretiens, nous avons mis en évidence les propos concernant la diversité de la classe, les méthodes d'enseignement, les domaines de la discipline du Français, les jeux en classe, ainsi que ceux qui concernent la place laissée à l'interprétation des élèves. Pour faciliter la lecture des vidéos et des transcriptions, nous avons également ajouté un synopsis de chaque classe en annexe 12, 13 et 14. Dans les transcriptions des leçons, nous avons surligné les actions de l'enseignant qui montrent sa maîtrise des connaissances en français, les justifications et de retours au texte, ainsi que les verbes cognitifs et métacognitifs utilisés.

IV. Analyse

Dans ce chapitre, nous nous appuyons sur les données récoltées afin de rendre visibles les éléments saillants et comprendre quelles variables répondent à nos questions de recherche. Il s'agit ici d'une interprétation qualitative des données recueillies lors des entretiens, des jeux de faire-semblant, des productions des élèves et de la mise en œuvre des enseignants. L'analyse quantitative, qui examine les relations entre ces variables à l'aide de méthodes statistiques, est présentée dans la partie consacrée à la discussion.

1. Analyse des entretiens

L'analyse macro-didactique des contenus des entretiens s'intéresse à l'ensemble des dispositifs organisés dans l'année. Nous conduisons cette analyse de contenus (Bardin, 1977/2013 ; Van der Maren, 2003) en fonction de trois pôles thématiques :

- Le premier pôle porte sur la culture littéraire de la classe en relevant la fréquence d'exposition des élèves par le nombre de livres dans le coin lecture, par le recueil des rituels et des habitudes que l'enseignant-e nous dit avoir avec ses élèves, par nos observations en classe et par les propos rapportés des enseignant-e-s sur l'exploitation des livres ;
- Le second pôle se rapporte à l'archi-élève. Nous différencions ici : la représentation de l'archi-élève en tant qu'élève emblématique d'un ensemble ayant acquis des connaissances au sein de la classe, qui va construire ses apprentissages dans un enseignement proposé et ayant acquis les connaissances au terme de l'enseignement. Dans la première partie de cette analyse, nous comparons les avis des enseignant-e-s quant aux réussites et difficultés préalablement définis par l'enseignant-e avec les dispositifs choisis. Dans la seconde partie, nous nous intéressons à la perception des enseignant-e-s du point de vue de la place de l'élève dans le dispositif. Nous mettons en parallèle les propos des enseignant-e-s sur l'interprétation et les jeux de faire-semblant avec les tâches choisies par l'enseignant-e en regard de leur élaboration (cf. III.3.3). Dans la dernière partie, nous étudions les évaluations supposées par les enseignant-e-s.

- Le troisième pôle concerne les conceptions des enseignant-e-s quant à la place de l'interprétation et/ou du jeu du faire-semblant dans leur enseignement.

1.1 La culture littéraire dans les classes

L'enseignant-e 1 (d'après la transcription de l'entretien en annexe 4) dit changer les livres dans sa classe de temps en temps (Tour de parole = Tp, Tp2). Il le justifie par le niveau en lecture de ses élèves et par leur fréquentation dans le coin bibliothèque (Ils [ne] savent pas lire, donc ils [ne] vont pas prendre spontanément un livre. Ils regardent des fois les images. Tp2). Il explique faire majoritairement des lectures offertes sous forme de lectures en réseau (Je fais surtout de la lecture plaisir [...] par rapport au thème. Tp2). Cependant, lors de ma visite, aucune lecture en réseau n'était visible. Il n'y avait pas de livres particulièrement à disposition pour cela, ni de thème de classe mis en valeur par une décoration. Il exploite parfois des livres par des activités tirées du manuel DEL (Dire, Écrire et Lire), par l'étude de la couverture et de l'illustration (Tp4 et 8). Il justifie le peu d'utilisation de ce matériel par son usure (C'est du vieux matériel [...] il manque des pièces. Tp8) et sa préférence à la méthode des Alphas (Tp4). D'après lui, les élèves ont beaucoup de mal à comprendre le vocabulaire, même simple des livres. Il dit pallier cette difficulté en montrant des images à l'aide de son téléphone (même certains mots que je dis, ils ne savent pas ce que ça veut dire [...] je prends mon téléphone, souvent, et je leur montre des images. Tp14). Ce travail fait place à un questionnement sur l'histoire lue et à une discussion avec le vécu des enfants (l'illustration qui est devant pour regarder de quoi le livre va parler, l'histoire [...] à la fin, je leur pose des questions sur l'histoire pour voir s'ils ont compris et puis faire des liens des fois avec le vécu. Tp10). Pour l'enseignant-e, ces moments permettent aussi de travailler la production orale (Tp10). Il attribue l'objectif de la compréhension en lecture à l'ordre chronologique des histoires lues (Tp22) et il privilégie des histoires avec un vocabulaire très simple, voire familier (Tp30), semblables au livre *Petit ours brun* (Tp23 et 24). Nous en concluons que cet-te enseignant-e utilise des livres dont les histoires comportent un script d'actions ou d'évènements successifs avec une mise en intrigue faible ou absente. Ces histoires sont courtes et simples.

L'enseignant-e 2 (d'après la transcription de l'entretien annexe 5) dit faire de la lecture plaisir 2 fois par semaine. Les livres choisis pour une lecture suivie sont exploités dans l'objectif de travailler la page de couverture, l'ordre chronologique de l'histoire, les personnages et le titre

(Tp2). Généralement, la lecture fait suite à la fabrication de jeux en lien avec l'histoire. Ceux-ci sont laissés plusieurs semaines à la disposition des élèves (Tp2). D'après lui, les contes en randonnée sont un bon support pour faire jouer l'histoire à l'aide de marionnettes (Tp2). Dans cette classe, des boîtes à histoire sont à disposition pour que les élèves puissent écouter des histoires avec le support du livre. Une clochette permet le passage entre les pages. L'enseignant-e enregistre plusieurs histoires durant l'année scolaire (Tp4 et 6). La classe ne travaille pas avec la méthode DEL, mais s'en inspire fortement pour les activités (Tp16). Afin de mieux comprendre la trame narrative, les élèves ont déjà fabriqué un kamishibaï et ont appris à en raconter plusieurs (Tp18).

L'enseignant-e 3 (d'après la transcription de l'entretien annexe 6) laisse un libre accès aux livres de la classe et ritualise un moment de lecture chaque matin en passant un instant au calme avec un livre, afin de le regarder, de le feuilleter. L'enseignant-e dit lire un livre tous les jours avec des jeux de voix et des gestuelles. Un à trois livres sont lus en rapport avec un thème choisi. Il apporte des livres, mais ce sont les élèves qui décident du livre à lire selon leurs envies (Tp2). L'enseignant-e décrit plusieurs savoirs en lien avec la lecture faite en classe : la mise en place d'un baromètre à émotions après la lecture du livre *Monstre des émotions*, le décomptage sur les doigts durant la lecture de *Les lapins savent compter*, ou encore l'écriture de lettres et la distribution de courriers après le livre *Le facteur tralalère* (Tp8 et 10). L'enseignant-e pense aller à la bibliothèque du quartier où se déroule une animation kamishibaï (Tp6).

Selon les critères explicités au point III.6, nous pouvons considérer que le rapport à la littérature de jeunesse est faible pour la classe 1, moyen pour la classe 2 et fort pour la classe 3. D'après les transcriptions des entretiens antérieurs, l'exploitation des livres varie d'une classe à l'autre. D'après les entretiens, nous pouvons conclure que les 3 classes ont des types d'enseignement différents : la classe 1 est portée sur une lecture avec un vocabulaire simple qui choisit des livres pour leur script d'actions ou d'événements avec mise en intrigue faible ou absente ; la classe 2 est axée sur des activités riches et variées de la discipline du Français telles que l'identification des personnages ou encore la reformulation de l'histoire, et la classe 3 favorise l'entrée dans la lecture par le sens et l'intérêt des élèves à s'engager dans le livre. Cet enseignement encourage la décontextualisation des éléments de l'histoire pour se les approprier. En termes d'activités et d'évaluations, les entretiens antérieurs révèlent également que

les 3 enseignant-e-s accordent de l'importance à l'ordre chronologique, aux questions pendant ou après la lecture et en dernier lieu à la production orale : en faisant des liens avec le vécu pour l'enseignant-e 1, en reformulant les histoires pour l'enseignant-e 2 et en répondant aux questions pour l'enseignant-e 3.

1.2 La conception de l'archi-élève chez les enseignants

La représentation de l'archi-élève en tant qu'élève emblématique d'un ensemble ayant acquis des connaissances au sein de la classe est analysée en comparant les avis des enseignant-e-s quant aux réussites et difficultés de la classe sur l'objet de la compréhension en lecture avec les dispositifs choisis. L'enseignant-e 1 bien qu'ayant désigné le vocabulaire comme une difficulté principale pour ses élèves (même certains mots que je dis, ils ne savent pas ce que ça veut dire. annexe 4-Tp14), place le dispositif 2 qui permet la mise en mots du vocabulaire dans son contexte narratif par la reformulation, comme la proposition la moins pertinente à travailler (annexe 7). D'après les relevés des dispositifs choisis (annexe 7), les enseignant-e-s 2 et 3 désignent le dispositif 3 pour travailler les compétences lexicales et syntaxiques, comme le moins pertinent à travailler dans leur classe. Cela peut se justifier par la réussite des élèves dans le réinvestissement du vocabulaire qu'indique l'enseignant-e 2 (Dans le vocabulaire aussi, ils sont capables de reformuler avec une phrase qui ressemble à ce qui se passe dans l'histoire. Il y a vraiment un grand changement. annexe 5-Tp 26). Il indique aussi que les élèves sont capables de repérer un titre, l'ordre chronologique, qu'ils arrivent à remettre les images d'un livre dans l'ordre même sans avoir le livre sous les yeux et de reformuler l'histoire (annexe 5-Tp24). Pour l'enseignant-e 3, le choix du dispositif 3 se justifie par la maîtrise de la compréhension du texte qui selon lui ne pose pas de problème. Il précise que les élèves répondent déjà avant même qu'il annonce la question (annexe 6-Tp14). L'enseignant-e 2 identifie les implicites et les inférences comme des difficultés pour ses élèves. Selon lui, ils ne comprennent pas "les subtilités". Il dit devoir adapter les mots utilisés dans l'histoire en les changeant afin que cela soit compréhensible pour eux (annexe 5-Tp28). L'enseignant-e 3 identifie également les inférences comme une difficulté majeure dans sa classe (annexe 6-Tp14). Ainsi, le choix du dispositif le moins pertinent à mener correspond à une réussite ou à une difficulté annoncée.

Bien que les enseignant-e-s interrogés identifient des difficultés et des réussites différentes chez leurs élèves, l'ensemble a choisi le dispositif 5 comme prioritaire dans leur

enseignement. Nous supposons que leur choix a été influencé par l'objectif de la recherche explicité par le dispositif. Il est possible de conclure que la pertinence du choix des dispositifs n'est pas en corrélation avec les réussites et difficultés préalablement définies par les enseignant-e-s.

La construction de l'archi-élève en tant qu'élève type qui va construire ses apprentissages dans un enseignement proposé est analysée en étudiant l'avis des enseignant-e-s sur les productions (que nous définissons comme supposées) initiales des élèves (annexe 9, 9bis et 9ter), et les tâches choisies pour l'enseignement (annexe 8). Selon le tableau des productions supposées par les enseignant-e-s (annexe 9 bis), les enseignant-e-s 2 et 3 pensent à priori que leurs élèves vont produire avant la séquence (productions initiales) 31 attributs et étayages en tout (19+12 et 18+13), alors que l'enseignant-e 1 estime ce nombre à 14, plus de deux fois moins. Le rapport entre le nombre d'attributs et le nombre d'étayages varie également selon ces deux groupes d'enseignant-e-s. Il représente environ 2/3 en faveur de la production d'attributs selon les représentations des enseignant-e-s 2 et 3, alors qu'il constitue la quasi-totalité des productions des élèves, selon les représentations de l'enseignant-e 1. Afin de faire évoluer ces premières productions, les enseignant-e-s ont choisi 3 tâches parmi 12 que nous leur avons proposées.

En identifiant l'axe priorisé (cf.III.3.3) de ces tâches, nous obtenons le tableau suivant :

| axe prioritaire dans les tâches choisies | le genre du texte qui raconte | la construction de la langue | l'interprétation |
|--|-------------------------------|------------------------------|------------------|
| enseignant-e 1 | 2 | 0 | 1 |
| enseignant-e 2 | 1 | 1 | 1 |
| enseignant-e 3 | 1 | 0 | 2 |

Ce tableau indique que les trois enseignant-e-s participant à la recherche ont des conceptions différentes quant à la construction des séquences d'enseignement selon l'axe d'élaboration de ces tâches. L'enseignant-e 1 choisit principalement des tâches axées sur le genre de texte, alors que l'enseignant-e 3 privilégie des tâches qui impliquent les élèves dans l'interprétation, quant à l'enseignant-e 2, il sélectionne 1 tâche de chaque axe.

La perception de l'archi-élève en tant qu'élève symbolique ayant acquis des connaissances au terme d'un enseignement est analysée en examinant les variations des productions (initiales et finales) supposées par l'enseignant-e. Selon le tableau de progression (annexe 9ter), l'enseignant-e 1 pense que les productions pour l'ensemble du groupe vont évoluer en augmentant de 3 le nombre d'attributs et de 4 le nombre d'étayages, l'enseignant-e 2 de 6 attributs et de 7 étayages et l'enseignant-e 3 envisage que les élèves vont perdre 3 attributs en faveur de 5 étayages. Il est intéressant de noter que les enseignant-e-s 1 et 2 pensent que l'évolution entre la production d'attributs et d'étayages à un rapport différentiel de 1, alors que l'enseignant-e 3 émet l'hypothèse d'un déplacement dans la structure syntaxique de la production, au profit de l'étayage. En nous intéressant à la moyenne des productions finales supposées par les enseignant-e-s (annexe 9bis), nous pouvons remarquer un changement dans le rapport entre le nombre d'attributs et le nombre d'étayages par classe. L'enseignant-e 1 alloue $\frac{3}{4}$ des réussites en faveur de la production d'attributs, l'enseignant-e 2, plus de la moitié et l'enseignant-e 3 moins de la moitié.

1.3 La conception de la participation de l'élève dans le dispositif didactique et dans les jeux libres chez les enseignants

Cette partie porte sur les représentations des enseignant-e-s sur la participation des élèves dans les jeux libres et dans le dispositif didactique par l'analyse des propos des enseignant-e-s durant l'entretien semi-directif et par l'analyse des dispositifs choisis en regard de leur fonction principale tel qu'énoncé dans la partie III.3.2.

Selon la transcription de son entretien (annexe 4), l'enseignant-e 1 n'a pas de connaissance de l'interprétation ou du jeu dans le dispositif d'enseignement. Il répond aux questions en interrogeant la définition du jeu de faire-semblant (Tp32 et 34), demande des précisions et se raccroche aux dispositifs présentés (Ah, dans ce que j'ai choisi là ? Ben, dans celles que [...] dans les [...] l'autre là que tu m'as dit avec le masque, là [...] tu sais. Tp38 et 40). Lorsque la relance sur des activités possibles liées aux apprentissages est posée, l'enseignant-e 1 exprime un besoin de matériel (Tu as des masques ? Des choses comme ça ? Tp46).

L'enseignant-e 2 (annexe 5) dit travailler l'interprétation du récit et le jeu libre en dehors du dispositif d'enseignement. Il pointe un coin dinette qui est à disposition dans la classe et insiste sur les modalités de ces moments (Il y a des enfants qui ont toujours plein d'idées et puis les autres qui suivent. Évidemment, quand ils font le chat tous par terre à la dînette, je

vais les stopper et leur demander de revenir à être un enfant et puis à dialoguer. Des miaou, miaou... Tp37). Dans ces propos, on peut noter un besoin de structurer ces moments et son souci de diriger l'activité des élèves vers un apprentissage (Moi, j'estime qu'ils ont des ateliers où ils peuvent travailler ça. Tp37) Il s'exprime sur les dimensions du jeu (Bodrova & Leong 2012) et plus précisément du rôle (quand je change le personnage), du scénario (des ateliers de scénario qui changent) et du langage (et vraiment avec des phrases à dire- Tp 39). Il s'appuie sur différents jeux sociaux possibles en évoquant les marchés de Noël, les magasins de vêtements. Il dit avoir, dans ces moments de jeu, le souci de diriger les élèves vers un apprentissage. L'enseignant-e est davantage axé sur un enseignement du français et plus particulièrement sur l'apprentissage systématique du Français (TP 39) l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (utiliser les mots des objets qui sont dans le magasin ou... qu'ils utilisent un autre vocabulaire. annexe 5-Tp 39 et 43).

L'enseignant-e 3 (annexe 6) se dit attentif à co-construire son enseignement (j'apprends à connaître la classe. Après, à voir ce qu'ils ont... En même temps, quand il y a des situations qui se créent, j'essaie de leur donner, de leur donner corps et puis de voir jusqu'où ils peuvent aller et voir les autres, comment ils vont rentrer dans le jeu. Et, si on arrive à faire quelque chose de plus intéressant. Tp16). Il est soucieux de laisser la place à l'enfant et de lui accorder des moments pour jouer à faire semblant (Tp16). Il dit avoir deux objectifs inscrits dans les apprentissages fondamentaux, celui de construire l'apprentissage du jeu et l'apprentissage de l'interaction par le collectif (Tp16 et 18).

Les coins jeux des classes sont différents. Dans la classe 1, il y a un coin construction et un coin dinette. Les coins ne changent pas durant l'année. Dans la classe 2, on peut observer un coin voiture-construction. D'après l'enseignant-e les coins changent durant l'année scolaire (j'ai mis le coin marchés de Noël. Là, on est de nouveau revenu à dîner. annexe 5-Tp39). Dans la classe 3, on remarque un coin de restaurant, un coin de distribution de courriers et un coin de peinture libre. L'enseignant-e change ou fait évoluer les coins selon les productions des élèves.

D'après les dispositifs choisis (annexe 7), les trois enseignant-e-s ont privilégié celui qui a une fonction de secondarisation. L'enseignant-e 1 a défavorisé un dispositif qui a pour fonction (cf.III.3.2) principale l'autorégulation, les enseignant-e-s 2 et 3 celui qui a une fonction révélatrice.

2. Analyse de la participation sociale, des dimensions du jeu et du langage avant et après séquence d'enseignement, durant les moments de jeux libres.

Dans cette partie, nous analysons les enregistrements vidéo durant les évaluations des élèves, avant et après séquence d'enseignement, afin d'étudier le jeu libre des élèves de par la participation sociale selon les catégories relevées par Parten (1932), les rituels et coins de classe et les dimensions du jeu de faire-semblant d'après Leong et Bodrova (2012).

2.1 Catégorie de la participation sociale du jeu de Patern

Pour les trois classes, l'observation avant et après séquence montre que les élèves sont dans une participation coopérative pour la majorité du temps accordé au jeu libre. Cependant, il faut noter que l'état de participation des élèves n'est pas stable. Ils sont spectateurs avant de rentrer dans le jeu avec leurs pairs ou bien lorsque leur rôle dans le jeu n'est plus identifié. L'élève se met alors en retrait. Il se peut qu'il rentre à nouveau dans le jeu avec un nouveau rôle ou qu'il (re)définisse avec ses camarades une dimension du jeu avant de le réintégrer. Dans ces mouvements d'élèves, on voit également que le détachement au groupe se produit lorsque le jeu leur semble fini. D'ailleurs, dans les extraits de vidéo, nous pouvons entendre un élève s'exprimer "voilà", "et c'est fini" pour signifier que le jeu est fini. Les vidéos montrent aussi une participation associative dans le coin construction de la classe 1 et dans le coin voiture-construction de la classe 2. Les élèves interagissent entre eux en faisant des choses similaires. Les élèves de la classe 3 interagissent entre eux de manière complémentaire pour construire un jeu commun. C'est le cas dans le jeu du chasseur, du loup et du lapin, mais aussi dans la production du dessin au tableau ou encore dans la construction de marottes (annexe 11).

2.2 Dimension du jeu de faire-semblant selon Leong et Bodrova

Dans les enregistrements vidéo, en regard des dimensions du jeu de faire-semblant, nous remarquons que les élèves investissent les jeux de manière différente. La synthèse des observations est donnée en annexe 10. Dans la classe 1, ce sont les mêmes enfants qui jouent ensemble et au même jeu. Le groupe 1 se retrouve dans le coin cuisine et le groupe 2 se situe au coin de construction. Dans la classe 2, seulement 2 élèves sont dans le coin jeu

voiture-construction. Ce jeu n'étant pas présent après séquence, ces 2 élèves intègrent le groupe classe dans le jeu de lapin-loup. Le stade 3 de la planification et des rôles après la séquence d'enseignement est fragile. La planification ne dure que quelques secondes et les rôles ne sont que très peu exploités. La durée du jeu de faire-semblant n'excède pas les 5 minutes. Dans la classe 3, les élèves sont libres de leurs activités et sont autorisés à investir les coins de la classe selon leurs envies (photos en annexe 11). Lors de la première visite, ils se sont servis du matériel que nous avons apporté. Certains élèves ont commencé à jouer au loup, au lapin et au chasseur. L'étude du jeu montre que les élèves prennent plusieurs rôles et se nomment, (Moi, je suis Jean-Pierre le loup, et après, je serai le lapin. d'après notes prises), invente des personnages : le lapin-loup ou encore le loup-médecin, et changent de rôle en fonction du scénario (non mais là, je suis le bébé loup. vidéo 4 de 5:40 à 13:30). Les élèves élaborent un scénario complexe (On dirait que le chasseur tue le loup et après qu'il le mange. d'après notes prises), ils se servent d'accessoires comme objets symboliques : une cravate pour signifier que c'est le loup médecin ou encore du serre-tête comme lasso pour attraper les lapins. Le tableau sert de toile de fond pour dessiner le décor (annexe 11), lieu dans lequel se passe le jeu : le château des lapins, plusieurs lapins y habitent, car ils en ont chassé le loup. Un autre groupe d'élèves ont chablonné les marionnettes de lapin pour en fabriquer (annexe 11). Dans cette classe, le temps de jeu libre est important et les élèves peuvent investir un jeu durant plus de 40 minutes.

3. Analyse des productions initiales et finales des élèves

Les productions initiales et finales des élèves (annexe 27) sont analysées selon la méthode explicitée dans l'annexe 26. Les élèves F et M étant absents à l'évaluation finale, nous décidons de considérer leur progression comme nulle.

En comparant les productions initiales et finales des élèves (annexe 27), nous remarquons que les élèves A et B développent un degré d'étayage plus fort dans leur production finale, l'élève C accorde un attribut supplémentaire qui marque un lien d'appartenance, les étayages de la production initiale de l'élève D deviennent des attributs, l'élève E et I perdent en étayage et en attributs au profit d'une attribution de valeur à son personnage. L'élève G perd un attribut marquant l'absence d'une caractéristique et un étayage, complément du verbe dans la phrase,

au profit de deux relatives. L'élève J perd un attribut de nature relative décrivant un état au profit d'un attribut de lieu. L'élève K délaisse un attribut qui marque un sentiment au profit d'une relative. L'élève L marque plus d'actions dans sa description finale, l'élève N délaisse un étayage signifié par une relative au bénéfice d'un adjectif et d'un complément de verbe et l'élève O cède un attribut physique et son étayage en faveur d'un adverbe. On peut remarquer que les élèves C et D ont un récit marqué dans le monde réel. L'élève C relate un événement de sa vie concernant un accident qu'a vécu son chien. Pour l'élève D, l'emploi du pronom "on" indique qu'il s'intègre dans l'histoire racontée. Pour les deux productions, l'élève H ne produit pas d'attribut ni d'étayage. Il construit un récit d'événements organisés dans une succession chronologique linéaire. Ces trois élèves ont du mal à faire la séparation entre un monde réel et un monde fictionnel (Eco, 1979/1985). Le report des résultats des productions (annexe 27bis) montre que pour 8 élèves, on note une variation positive par : soit une augmentation du nombre d'attributs, c'est le cas pour les élèves C, D et N, soit une augmentation du nombre d'étayages, pour les élèves A, B, E et G, ou encore une augmentation des attributs et des étayages pour l'élève J. L'élève H n'ayant pas produit d'attributs ni d'étayage, présente une stabilité dans ces résultats. Les élèves I, K, L et O fournissent une diminution du nombre d'attributs et d'étayage. On peut noter que sur les 8 élèves présentant une variation positive, 5 appartiennent à la classe 1, 2 à la classe 2 et 1 seul à la classe 3. La synthèse des résultats en annexe 27ter permet d'observer l'écart entre production initiale et finale par classe. Le nombre d'attributs augmente de 1 pour les classes 1 et 2 et diminue de 3 pour la classe 3. Le nombre d'étayages augmente de 1 pour la classe 2, de 3 pour la classe 1 et diminue de 7 dans la classe 3.

4. Analyse de la mise en oeuvre de l'enseignement

L'observation est faite sur le traitement des tâches choisies et leur place dans la séquence. Nous focalisons notre analyse sur trois processus :

- l'évolution de la production des savoirs en classe par l'action de l'enseignant-e dans son rapport à la maîtrise des savoirs enseignés du français ;
- l'évolution des postures de l'enseignant-e et des élèves face à la compréhension de texte ;
- et l'état des milieux dans lesquels se jouent les apprentissages.

4.1 L'action de l'enseignant-e dans son rapport à la maîtrise des savoirs enseignés du français

Afin de rendre visible l'analyse de la maîtrise des savoirs enseignés, dans les transcriptions de la mise en œuvre des tâches (annexe 15 à 25), les actions de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du Français des enseignements sont surlignées en vert.

Durant la première leçon qui a pour objectif de classer quelques textes selon leur genre, avant de lancer l'activité, l'enseignant-e 1 (transcription annexe 15) questionne les élèves autour de la notion de texte (Qu'est-ce qu'un texte ? Tp15, Où est-ce qu'on peut encore voir des textes ? Tp21). Il définit le texte comme quelque chose qui est écrit (Tp17) et acquiesce lorsqu'un élève dit qu'il y a beaucoup de texte dans un livre (Tp18). L'enseignant-e 1 demande comment s'appelle le livre dont l'élève parle (Tp18) mais ensuite ne donne pas son titre. Cet échange suppose que l'enseignant-e considère le nom du livre et le livre comme deux choses identiques (Tp19 à 21). Il aborde ensuite brièvement la notion d'histoire en demandant aux élèves ce qu'il faut dans le livre (Tp21), puis, il déplace l'intérêt en questionnant les lieux où l'on rencontre les livres (Tp23). Cependant, la question peut également interroger les supports sur lesquels sont écrits les textes. Alors, il précise en donnant l'exemple de la classe et de l'école (Tp25). La réponse de la bibliothèque (Tp26) lui suffit. Il ne relance pas le sujet pour aborder le tableau, les affiches, les vestiaires, les jeux dans la classe... Ensuite, il semble interroger les types de livres (Y a quoi comme livre à la bibliothèque ? Tp27). Pourtant, à la réponse thématique d'un élève ([...]avec des serpents. Tp32), l'enseignant-e acquiesce en répétant la réponse. Il ne pousse pas l'élève à nommer les encyclopédies, ni les magazines présents en classe, comme la salamandre qu'il dit recevoir dans l'entretien. Il questionne à nouveau le type du livre (Tp37) et, sans transition, dirige les élèves vers une classification entre des histoires qui décrivent ou celles qui racontent (Tp43). Toutefois, l'enseignant-e a oublié qu'il a pointé un texte dans la bibliothèque qui informe. Les textes qui jouent avec la langue sont désignés comme des textes de chants (Tp47). L'enseignant-e 1 fait le lien avec l'école où les élèves côtoient des chansons et des poésies. L'exemple donné utilise le "il était une fois" ainsi que la description (Tp51), ce qui ne permet pas de différencier le genre de ces textes. Par la suite, l'enseignant-e 1 interroge longuement les élèves sur les textes se trouvant à la maison, la boîte aux lettres (Tp53). Il arrête son questionnement lorsqu'un élève répond qu'on y trouve des journaux. Les prospectus, les factures, les colis, les lettres ne sont pas

abordés. L'enseignant-e pointe une dimension du genre qui relate (Est-ce que c'est une histoire vraie ou ils inventent ? Tp61), cependant, l'exception des blagues rédigées pour le mois d'avril dans le journal perd l'enseignant-e dans son explication (Tp64). Il propose de classer les affiches selon le genre textuel, mais, il identifie les affiches comme un livre et non un texte (Tp69). Pour définir le texte qui raconte, l'exemple donné est celui d'un livre sur les dinosaures. L'exemple est trop vague pour définir s'il s'agit d'un texte encyclopédique ou d'un texte narratif. Il marque alors la distinction entre les textes qui informent et les textes qui racontent avec le rapport à l'histoire vraie ou imaginaire (Tp73). Les textes qui jouent avec la langue sont définis comme des textes avec des rimes où on joue avec l'humour (Tp87).

Durant la seconde leçon (transcription annexe 16) dont l'objectif est d'imaginer et de dicter la suite de l'histoire lue, après un rappel sur les productions initiales et sur la leçon 1, l'enseignant-e 1 questionne sur l'illustration, les personnages et le lieu de la première page du livre qu'il dit être la couverture (Tp46). Il prend le parti de définir le mot forêt et de faire le lien avec le réel, puis, propose de répondre à des questions de compréhension (Tp65). Cependant, il ne prend pas en compte tous les éléments du texte. Pour lui, la maison du loup est identifiable non pas parce qu'elle est noire, ni parce qu'il s'y dégage une fumée noire, alors que ces éléments se rapportent au texte, mais parce qu'elle est tout en haut de la vallée (Tp65 à 79). Puis, il annonce que les élèves vont devoir inventer une suite à la double page 2 et 3. La consigne (On va voir si on arrive à savoir ce qui se passe vraiment dans cette histoire. Tp84), peut être questionnée en regard de l'objectif à mener. Pour expliciter le mot "inventer", un exemple de l'ordre du vécu est donné par l'enseignant-e et repris par les élèves dans leur production. L'utilisation de plusieurs personnages éloigne le récit du monde construit de l'histoire. L'enseignant-e 1 ne relève pas l'écart entre les deux mondes et continue la leçon. Pour faire avancer l'histoire, il interroge sur ce qui se passe dans cette maison de lapin (Tp102). Cependant, cette question est ambiguë d'un point de vue de la structure narrative, car elle coïncide davantage au déroulement qu'à une situation initiale.

Au début de la leçon 3 (transcription annexe 17), l'enseignant-e 1 interroge les élèves sur l'activité de production initiale. Il n'est pas d'accord avec les consignes que rapportent justement les élèves concernant les éléments de description dans la situation initiale (Tp20 à 26). Il est de ce fait possible que l'enseignant-e 1 ne perçoit pas de limite entre la description et le déroulement des actions dans le livre proposé. C'est également ce que montre la succession d'actions brèves qui ont permis de construire l'histoire imaginée à la leçon 2 (annexe 16-Tp96 à 106). Afin que ces actions soient intégrées à la caractérisation des

personnages dans une situation initiale, il aurait été préférable qu'elles soient ancrées dans une habitude établie. Pour la description, l'enseignant-e 1 s'en tient à une description physique, d'ailleurs, il donne un exemple de la description géométrique d'un carré (Ben, si je dis ce livre, bah, il est carré, il est un peu grand, il a 4 coins, et cetera, et cetera. Il a, il est rigide, c'est-à-dire dur. Il a beaucoup de feuilles dedans, les feuilles sont carrées. annexe 17-Tp31). Même si l'enseignant-e 1 donne des descriptions plus longues qu'aux deux premières leçons ([un animal]est grand, s'il est petit, s'il a des poils, [...], s'il a des lunettes. Il a une tête ronde, des oreilles. Tp29), il ne structure pas ses propos ni ne donne des manières de les structurer.

La leçon 1 et 2 des enseignant-e-s 2 et 3 (transcription annexes 18, 19, 22 et 23) est portée par le dispositif Système Récit Personnage (Cordeiro, 2014). Les questions orientées rendent moins visible l'action de l'enseignant-e dans son rapport à la maîtrise des savoirs enseignés du français. Le déplacement de l'enseignant-e suit le récit. L'action est davantage axée sur la définition du vocabulaire, sur la différence entre ce que veulent, ce que font, ce que ressentent les personnages, ainsi que sur des demandes de justification des réponses des élèves. Les enseignant-e-s 2 et 3 ont choisi tous deux d'enseigner la tâche relative au schéma narratif. Néanmoins, à la leçon 3, l'enseignant-e 2 annonce qu'il va raconter ce qui est écrit dans toute l'histoire (annexe 20-Tp1). Seulement, il ne reformule pas l'histoire avec ses mots, mais procède à une lecture expliquée en donnant des définitions des mots rencontrés. L'enseignant-e 3, quant à lui, questionne d'abord les élèves sur ce qu'il y a au tout début de l'histoire (annexe 24-Tp3), résume les propos recueillis (Tp21), demande ce qu'il se passe au milieu et à la fin de l'histoire (Tp21). Il semble que l'enseignant-e 3 ne différencie pas le début, milieu et fin du livre au schéma narratif ; situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale (On a quelque chose au début, à la fin, on a le lapin et le loup qui sont en haut et au milieu, il se passe des choses. Et au milieu, chacun dit quel type d'ami il veut avoir. Ça, c'est la même chose quand on regarde, quand on lit des histoires, il y a toujours quelque chose au début, quelque chose à la fin et quelque chose qui se passe au milieu. Tp27). Cependant, dans cette histoire, la description se poursuit tant que le lapin et le loup ne se sont pas rencontrés. La dernière leçon de la classe 2 (annexe 21) porte sur le relevé et la classification des antonymes. L'enseignant-e 2 aborde la notion de différence (Tp11) mais pas celle de contraire, plus proche de celle des antonymes. Pour la suite de la leçon, il est demandé aux élèves de restituer les caractéristiques propres aux personnages (Tp17 à 63) en

identifiant l'état opposé Tp29, 53, 72 et 80). L'enseignant-e questionne le sens des mots trouvés (Tp20 et 65) ou définit les mots à partir de sens donné (Tp31 et 78). Il fait redire collectivement un mot (Tp35) et scander les syllabes (Tp39). Nous pouvons aussi noter qu'il explique une anaphore après un retour au texte (Tp63) ou encore complète les attributs trouvés par les élèves (Tp70 et 72). Il reprend les élèves qui ne répondent pas à la consigne donnée (Tp90 et 94). Au début de la leçon 4 (annexe 25), l'enseignant-e 3 questionne les élèves sur les reprises syntaxiques présentes dans le texte (Qu'est-ce qu'il dit toujours le lapin ? Tp3, La phrase, que dit toujours le loup, quand il parle ? Tp11), cependant, lorsque les élèves jouent le rôle de lapin et doivent inventer une caractéristique aux loups et inversement, l'enseignant-e 3 n'utilise pas la structure relevée (Tp4). La consigne donnée (On va voir si on peut avoir des amis loup et lapin qui se baladent ensemble. Tp16) sous-entend que les caractéristiques du loup et du lapin doivent être identiques, cependant, le récit utilise des antonymes, ce qui marque davantage un sens contraire. Un élève donne sa réplique devant la classe en employant une phrase négative (Tp19). Bien que mis en évidence (Est-ce que c'est comme dans le livre ? Tp23) et questionnés (Est-ce que ça peut fonctionner, vous pensez pour l'histoire ? Tp25), les propos sont laissés de côté et l'enseignant-e 3 passera à la suite de l'activité (Allez-y. Vous pouvez donner vos idées les unes après les autres. Tp35).

4.2 L'évolution des postures de l'enseignant-e et des élèves face aux objets de savoir.

Afin de rendre visible l'analyse des interactions entre élèves et enseignant-e dans la construction d'un référent textuel commun (Sève, 1996), d'une signification collective, dans les transcriptions de la mise en œuvre des tâches (annexe 15 à 25), les passages où une justification ou un retour au texte sont surlignés en bleu.

Durant la phase de découverte de la leçon 1 (annexe 15), l'enseignant-e 1 demande aux élèves de s'exprimer sur leurs connaissances et leur vécu. Des interrogations (Comment s'appelle le livre de Jésus par exemple ? Tp19, Il faut quoi dans la Bible ? Tp21) font référence à des expériences personnelles et ne peuvent pas servir de référent commun aux élèves. Ensuite, l'enseignant-e 1 déplace le contexte à celui de la classe, connu par tous les élèves. Seulement, on remarque qu'il reformule plusieurs fois la même question (Y a quoi comme livre à la bibliothèque ? Tp27, Donc il y a des livres d'enfants, puis y'a quoi comme livres d'enfant par exemple ? Tp29). Puis, il questionne à nouveau le quotidien familial et plus précisément le contenu des boîtes aux lettres (Des fois, certaines choses arrivent tous les jours à la maison,

dans la boîte aux lettres ou des fois que, de temps en temps, ça peut être quoi qu'on [en] reçoit. Tp53, Et puis y' a quoi dans la boîte. Il y a des fois des textes qui sont écrits dans quoi ? Tp55, Non, mais dans la boîte aux lettres, il y a des textes. Des fois, qu'il y a [...] Tp57). Les nombreuses questions de l'enseignant-e 1 supposent qu'il tente de faire deviner les réponses aux élèves. D'ailleurs, plusieurs fois, il amorce le début des phrases (Les BD [...] Ça veut dire une bande..." Tp39, Donc, un livre qui raconte que ça pourrait être un livre qui raconte quelque chose [...] Tp69, Des fois, moi, à l'école, je vous raconte des histoires [...] qui sont pas vraies, qui sont dans nos têtes, puis qu'on peut les inventer. Ce sont des histoires ima... Tp71). Les élèves répondent du coup à coup sans objectif visible, ni repère commun stable, ou projet de construction collectif. Chaque enfant reste dans son vécu, plus ou moins partagé. Nous remarquons également un échange disjoint lors de la leçon 2 (annexe 16 de Tp65 à 77). Après avoir lu la double page 3 et 4, l'enseignant-e 1 demande de justifier la réponse concernant la maison du loup. Un élève lui répond que c'est la maison noire. Aussi, un autre élève justifie que c'est parce qu'il en sort une fumée noire. L'enseignant-e 1 n'est pas d'accord avec ces réponses qu'il réfute (Non, va t'asseoir, c'est pas par rapport à ça. Tp73), mais ne propose pas de retour au texte ou une relecture, ce qui aurait permis de pointer "dans sa grande maison noire". Il réfute par l'absurde (Toutes les maisons noires, c'est une maison où il y a un loup dedans ? Tp71). Puis, afin de justifier de sa réponse, il montre l'image et dit "tout en haut de la vallée" (Tp78). Un élève insiste (Surtout la partie où le loup habite, elle est toute noire. Tp79) mais, l'enseignant-e ne relève pas. Les élèves de cette classe doivent accéder au savoir de l'enseignant-e pour que leur réponse soit validée.

Dans la classe 2, au début de la leçon 3 (annexe 20), un élève montre le titre du doigt et lui demande de le lire. Ce à quoi il répond (Tp3) "lire le titre ?", puis demande aux élèves s'ils savent comment cela s'appelle. L'enseignant-e définit le titre comme étant le nom qu'on donne à l'histoire et souvent écrit en plus gros (Tp9). La suite de la leçon est structurée par une succession de trois moments : la lecture d'une partie de l'album, un questionnement sur un élément particulier et une (re)formulation de la réponse de la part de l'enseignant-e. Sous ce schéma, l'enseignant-e 2 demande de définir des mots qu'elle finit par expliquer (Qu'est-ce que ça veut dire aimer immensément ? Tp13, Ça veut dire l'aimer ÉNORMÉMENT. Tp15, Végétarien, est-ce que tu sais ce que ça veut dire ? Tp16, Végétarien c'est une personne ou un animal qui ne mange pas de viande. Tp20, Il mange tout sauf de la viande. Tp27, Ça veut dire quoi talent. Tp44, Ça veut dire faire quelque chose très, très bien. Tp45). Il définit

spontanément plusieurs expressions (Tp49 et 63) et explicite également le fait que le lapin cherche quelqu'un comme lui (Tp 34 et 36), qu'il existe une répétition de la structure syntaxique (Tp47), ou encore émet une hypothèse quant à la suite possible de l'histoire (Alors peut-être que la poule pourrait être son amie. Tp38). Nous notons sur l'ensemble des leçons que l'enseignant-e donne les réponses soit avant ou après qu'elles soient formulées ou laisse les élèves face à leurs interprétations, sauf pour la leçon 4 (annexe 21) où il dirige les élèves vers l'activité en questionnant sur le titre (Tp1), en interrogeant la reconnaissance des personnages d'après leur intention (Qui est-ce qui cherche un ami dans cette histoire ? Tp3), les actions (Est-ce qu'ils ont trouvé, leur ami ? Tp7) et le ressenti du lapin ([il] n'est pas d'accord d'avoir le loup comme ami ? Tp9). Les élèves peuvent restituer leur compréhension en reformulant le récit. On peut remarquer que les transcriptions des leçons portant sur la construction du SRP (Système Récit Personnages) sont davantage marquées par des questions nécessitant un retour au texte. Les enseignant-e-s 2 et 3 questionnent sur les personnages quant à leurs actions (J'aimerais que tu regardes l'image et que tu me dises ce que le lapin est en train de faire. annexe 16-Tp19, Qu'est-ce qu'il fait le loup dans cette histoire ? annexe 22-Tp35, Oui, mais que fait le lapin ? annexe 15-Tp12), leurs intentions (Qu'est-ce que tu crois qu'il veut ce lapin ? annexe 18-Tp20, Et qu'est-ce qu'il veut, le loup ? annexe 22-Tp44) et leurs sentiments (Et comment se sent-il ? annexe 18-Tp22) au fil des doubles pages. Cependant, si les élèves se réfèrent volontiers au texte pour ce qui est des actions des personnages, ils peinent à justifier les propos pour ce qui concerne leurs sentiments et leurs intentions. L'enseignant-e 2 exploite l'image comme unique système sémiotique de l'album, tout au long des leçons 1 et 2. Il demande de justifier par l'illustration (Où était la maison du lapin ? annexe 18-Tp3, J'aimerais que tu regardes l'image. Tp5). Trois positions sont observées lorsque les élèves s'expriment sur les intentions et les sentiments des personnages :

- soit l'enseignant-e ne fait aucune demande de justification (annexe 18- Tp21, 23, 27, 35, 37, 39, 41, 89, 91), (annexe 19-Tp20, 22, 60, 85, 99, 103, 105, 107, 121, 129),
- soit une demande de justification est faite, l'élève ne s'appuie pas sur l'image (annexe 18-Tp43, 45, 53), (annexe 19-Tp89, 127),
- soit une demande de justification est faite, l'élève s'appuie sur l'image (annexe 19-Tp70, 72, 81, 117 à 119)

Le même phénomène est observé dans la classe 3 où l'enseignant-e a recours au texte et à l'image. Lorsque les élèves s'expriment sur les intentions et les sentiments des personnages, il ne fait aucune demande de justification (annexe 22-Tp17, 19, 21, 36, 45, 49, 51, 53) (annexe

23-Tp8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 26). Les enseignant-e-s 2 et 3 ne pointent que peu l'image et encore moins le texte. Ils évitent les débats lorsqu'ils se présentent. Dans la classe 2, lorsqu'un débat est provoqué par deux élèves ; l'un pense que le lapin veut jouer et l'autre qu'il veut manger, l'enseignant-e 2 n'incite pas à la discussion (annexe 19-Tp68 à 90). Le cas se présente également lorsque les élèves font débat sur le personnage dont on parle (annexe 18-Tp91 à 96) ou encore quand un élève pense que le lapin a mangé le loup (annexe 19-Tp 10 à 17).

4.3 L'activité des élèves dans le dispositif didactique

Afin de rendre visible l'analyse de l'activité des élèves ainsi que la place laissée à l'élève dans les échanges avec l'enseignant-e à l'intérieur du dispositif didactique, dans les transcriptions de la mise en œuvre des tâches (annexe 15 à 25), nous observons les verbes cognitifs et métacognitifs (surlignés en orange), les phrases en lien avec la description des personnages (surlignés en rose), le matériel à disposition, les consignes données par l'enseignant-e ainsi que les modalités d'apprentissages.

Il faut dans un premier temps noter que les enseignant-e-s n'ont pas mis en évidence la planification de la séquence avec les élèves, aucun projet n'est annoncé, les objectifs des leçons ne sont pas clairement définis. En retraçant les phases d'apprentissage dans les synopsis (annexe 12 à 14), on peut remarquer que les leçons de la classe 1 et la dernière leçon de la classe 2 sont constituées par plusieurs moments organisés principalement sous la forme d'une phase de rappel, d'éveil, découverte, consigne, recherche, celles de la classe 3 et les trois premières leçons de la classe 2 sont plus réduites et correspondent davantage à un arrangement du type : consigne, recherche. Pour ce qui est du matériel, l'enseignant-e 1 utilise des affiches dans la première leçon et les illustrations et le texte du livre pour la leçon 2 et 3. L'enseignant-e 2 exploite les illustrations du livre pour les leçons 1 et 2 et un tableau SRP pour la première leçon, pour la leçon 3, l'entier du livre et pour la leçon 4, essentiellement des affiches et le livre comme soutien pour le retour au texte. L'enseignant-e 3 emploie le livre durant les trois premières leçons, un tableau SRP pour les 2 premières leçons et des serre-tête de loups et de lapins pour la leçon 4. Pour toutes les leçons, sauf la dernière leçon de la classe 3, les enseignant-e-s travaillent avec le collectif classe, près du tableau. Les élèves sont assis au sol, autour d'un tapis, dans les classes 1 et 2. On peut noter que le rythme de parole est plus lent chez l'enseignant-e 2 et très rapide pour l'enseignant-e 1. Les enseignant-e-s s'adressent

au groupe classe différemment : les enseignant-e-s 1 et 3 utilisent le vouvoiement alors que l'enseignant-e 2 use du tutoiement. Le temps de parole des élèves est restreint à leur temps de réponse à l'oral, elles sont donc de l'ordre du mot ou de la phrase, à l'exception de la leçon 4 de la classe 3 pour laquelle l'enseignant-e initie une mise en scène de la rencontre du lapin et du loup. Ce qui engage les élèves à produire un texte. On peut observer sur les vidéos que les classes 1 et 2 participent à des activités collectives telles que la lecture de l'album, ou encore la classification de textes, sans différencier le moment de la lecture au moment du partage. La discussion est imbriquée à l'expérience. Le temps n'est pas laissé à la recherche individuelle ou à l'expérimentation. Par exemple, durant la leçon 1 de la classe 1, il est proposé aux élèves de classer les textes par genre, cependant, l'enseignant-e ne donne pas l'occasion aux élèves de faire un premier tri sans son aide. Aussi, pendant la leçon 1 de la classe 2, l'enseignant-e propose une activité sur le système récit-personnages. Néanmoins, il ne lit pas le texte avant l'activité. Cela aurait permis aux élèves d'expérimenter l'écoute avant de discuter sur la compréhension. Des liens de causalité sont observés dans les phrases émises par les élèves pour justifier de leurs réponses (notamment pour le SRP) (Je crois qu'il est en train de réfléchir pour faire des armes. [...] Parce qu'il va manger le lapin. annexe 18-Tp39 et 43). On peut également noter que la classe 1 emploie des structures descriptives visant la construction des personnages (surlignées en rose dans les annexes 15 à 25) en plus grand nombre et de manière plus fréquente que la classe 2 et la classe 3. Le développement du langage pour la classe 1 et 2 est avant tout cumulatif et il est dirigé vers la pensée de l'enseignant-e pour la classe 1. Dans les transcriptions des vidéos enregistrées, on remarque que le dispositif didactique mis en place par l'enseignant-e 1 repose avant tout sur un système de questions-réponses. L'enseignant-e pose des questions et les élèves doivent y répondre. Dans ces questions, on trouve une amorce à la réponse attendue. Le contenu réside dans une première partie du vécu des élèves. Dans une seconde partie, l'enseignant-e tente de tisser des liens avec les savoirs attendus, cependant, il explicite les notions et fournit les exemples contenus dans la classe. Durant les leçons 1 et 2, l'enseignant-e 2 laisse les élèves s'exprimer sur leur représentation. Il s'opère un cumul d'opinions d'élèves sans qu'il y ait de confrontation entre elles ou avec le texte lu. De manière plus générale, pour toutes les classes, la participation des élèves est de l'ordre de l'écoute, sauf pour le moment de mise en scène de la dernière leçon de la classe 3 où tous les élèves sont impliqués dans une production orale. La co-construction d'un savoir commun à l'aide de l'enseignant-e n'est que partiel sauf pour la leçon 4 de la classe 2 ; la confrontation des idées des élèves, l'usage du langage pour penser

les éléments de la langue à travers l'album restent des éléments travaillés de manière superficielle. L'enseignant-e 1 utilise plusieurs fois des verbes cognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité. Dans la phase de rappel, il incite les élèves à se souvenir des tâches exécutées durant les évaluations (Les petits vont vous expliquer. annexe 15-Tp1, Est-ce que tu t'en souviens. Tp3). L'enseignant-e 1 explicite les consignes (On va [...] regarder tous les textes, puis on va devoir les classer. annexe 15-Tp65, On va devoir inventer la suite de l'histoire. annexe 16-Tp84). Pour les deux premières leçons, l'enseignant-e 1 annonce l'activité avec un verbe métacognitif. L'enseignant-e 2 demande à un élève d'expliquer un mot (annexe 18-Tp17). Durant la leçon 4, l'enseignant-e 2 utilise davantage des verbes cognitifs. Il demande plusieurs fois si les élèves se rappellent (annexe 21-Tp1), d'expliquer (annexe 21-Tp17) ou de reconnaître (annexe 21-Tp47). L'enseignant-e 3 use aussi de verbes cognitifs. Il demande aux élèves d'expliquer (annexe 23-Tp1), de se souvenir (annexe 25-Tp13), puis de créer (annexe 25-Tp37). De manière générale, l'enseignant-e 1 utilise plus de verbes cognitifs que l'enseignant-e 2 et bien plus que l'enseignant-e 3.

On peut également questionner la fonction des dispositifs didactiques menés en regard des dispositifs choisis durant l'entretien semi-directif (cf III.3.2). Selon le tableau ci-dessous, on peut remarquer qu'une seule leçon (leçon 4-Clas 2) a la même fonction que celle privilégiée par les enseignant-e-s, deux (leçon 3-Clas 2 et leçon 2-Clas 3) ont une fonction qui correspond à celle qui est la moins pertinente à travailler pour l'enseignant-e interrogé.

Tableau présentant la fonction des leçons (L) mise en œuvre, celle à prioriser (vert) et celle non pertinente (rouge).

| | Classe 1 | | | Classe 2 | | | | Classe 3 | | | |
|----|----------|----|----|----------|----|----|----|----------|----|----|----|
| | L1 | L2 | L3 | L1 | L2 | L3 | L4 | L1 | L2 | L3 | L4 |
| F1 | | x | | | | | | | | x | x |
| F2 | | | | | | | | | | | |
| F3 | x | | x | | | x | | | x | | |
| F4 | | | | x | x | | | x | | | |
| F5 | | | | | | | x | | | | |

(F1: fonction de conscientisation, F2: fonction d'autorégulation, F3: fonction de révélateur, F4: fonction de liaison, F5: fonction de secondarisation)

V. Discussion des résultats

Dans ce cinquième chapitre, nous discutons des hypothèses de la recherche en regard des analyses des données et du cadre théorique émis.

1. Le profil de l'archi-élève et la secondarisation

Le premier objectif de la recherche était de comparer quantitativement l'écart entre les avis des enseignant-e-s quant à leur représentation de l'archi-élève et les productions des élèves. La représentation de l'archi-élève comme un élève emblématique d'un ensemble d'élèves, a été questionnée selon trois moments : au début de l'enseignement comme ayant acquis des connaissances au sein de la classe, durant l'enseignement comme construisant ses apprentissages dans un enseignement proposé et après l'enseignement comme ayant acquis des apprentissages. L'analyse des entretiens montre que les enseignant-e-s ont une représentation différente de l'archi-élève durant ces moments.

La représentation de l'archi-élève avant l'enseignement est mise en évidence par l'enseignant-e en se prononçant sur les difficultés et les acquis de la classe, sur le choix des dispositifs appropriés pour y répondre et en supposant des résultats pour les productions initiales. Il existe une corrélation entre les réussites et les difficultés relevées par les enseignant-e-s et le choix qu'ils font du dispositif le moins pertinent à mener en classe, puisque les enseignant-e-s 2 et 3 lèsent le dispositif qui correspond à un acquis qu'ils ont formulé et l'enseignant-e 1 identifie celui dont les apprentissages sont trop complexes. Néanmoins, pour le dispositif le plus approprié à la classe, le choix des trois enseignant-e-s est guidé par l'objectif de la recherche.

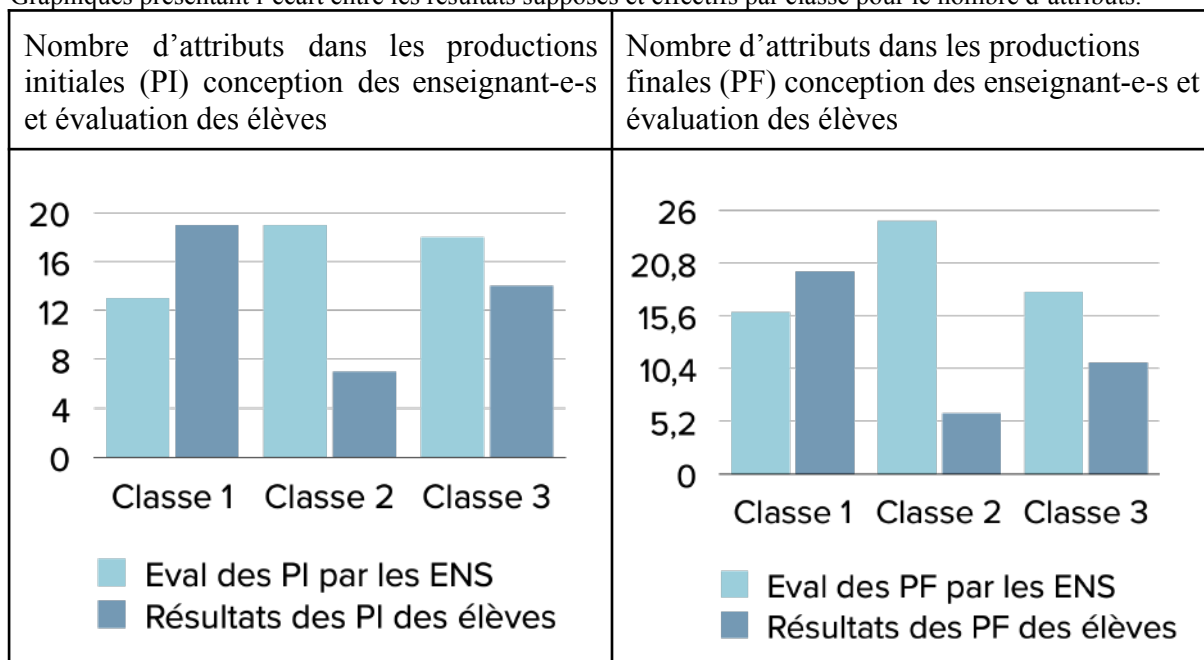
La représentation de l'archi-élève comme construisant ses apprentissages durant un enseignement proposé est mise en évidence par le choix des tâches et par l'accompagnement de l'enseignant-e lors de la mise en œuvre de la séquence. L'axe prioritaire défini par le choix des tâches (cf. tableau-IV.1.2) est évalué en regard de l'action de l'enseignant-e dans son rapport à la maîtrise des savoirs enseignés du français (cf. IV.4.1). L'explicitation des savoirs en français est plus marquée chez l'enseignant-e 1, qui a choisi majoritairement des tâches dont l'axe prioritaire est le genre de texte, que chez l'enseignant-e 2 qui a choisi des tâches s'inscrivant dans les trois axes et beaucoup moins marqué chez l'enseignant-e 3 qui a choisi davantage des tâches en lien avec l'interprétation. La (re)construction du SRP permet aux

enseignant-e-s 2 et 3 de se détacher de l'explication d'éléments du Français et d'orienter leurs interventions dans l'objectif d'élaborer un référent sémiotique commun. Cependant, l'accompagnement lors de la mise en œuvre des deux leçons questionne. La construction du SRP n'est pas conduite par un débat entre les élèves sur les éléments de l'objet d'apprentissage, tel que le préconise Cordeiro (2014). Dans le cours Didactique de l'enseignement continué de la lecture, Ronveaux définit la lecture comme une activité de traitement de texte en vue de produire du sens par l'exploitation d'une lecture entre deux axes sémiotiques ; iconographique, c'est-à-dire celui de l'illustration, et verbal. Cependant, les données recueillies révèlent que les enseignant-e-s posent exclusivement des questions liées à l'un des deux axes sémiotiques, à savoir l'illustration, et qu'ils évitent de confronter les représentations des élèves. Pourtant, Olson (2006, p. 90) souligne que comprendre et interpréter un texte sont deux choses différentes, l'interprétation précédant la compréhension. Dans son cours, Ronveau explique que pour comprendre un texte, il convient de se livrer à une enquête sur notre langue en suivant les voies posées par nos systèmes d'écriture. Toujours d'après lui, en suivant ce processus de justification, l'enseignant-e peut accéder aux formes de raisonnement des élèves et favoriser ainsi leur compréhension. Formulée autrement, la compréhension de texte est efficiente si l'intervention de l'enseignant-e soutient une discussion sur les réponses des élèves, dans le but de justifier leurs propos par un retour au texte, ce que nous ne retrouvons que partiellement dans les enseignements dispensés. L'analyse de mise en œuvre de la séquence révèle un déplacement des tâches choisies vers un dispositif plus proche des habitudes des enseignant-e-s (ens 2 leçon 3, ens 3 leçon 3 ou encore ens 1 leçon 2 et 3). Les enseignant-e-s posent des questions, mais finissent par y répondre. L'enseignant-e 1 comme l'enseignant-e 3 proposent des tâches qui ne font pas partie des tâches choisies et les enseignant-e-s 2 et 3 reviennent à un dispositif qui leur est plus familier (cf. IV.4.2 et IV.4.3).

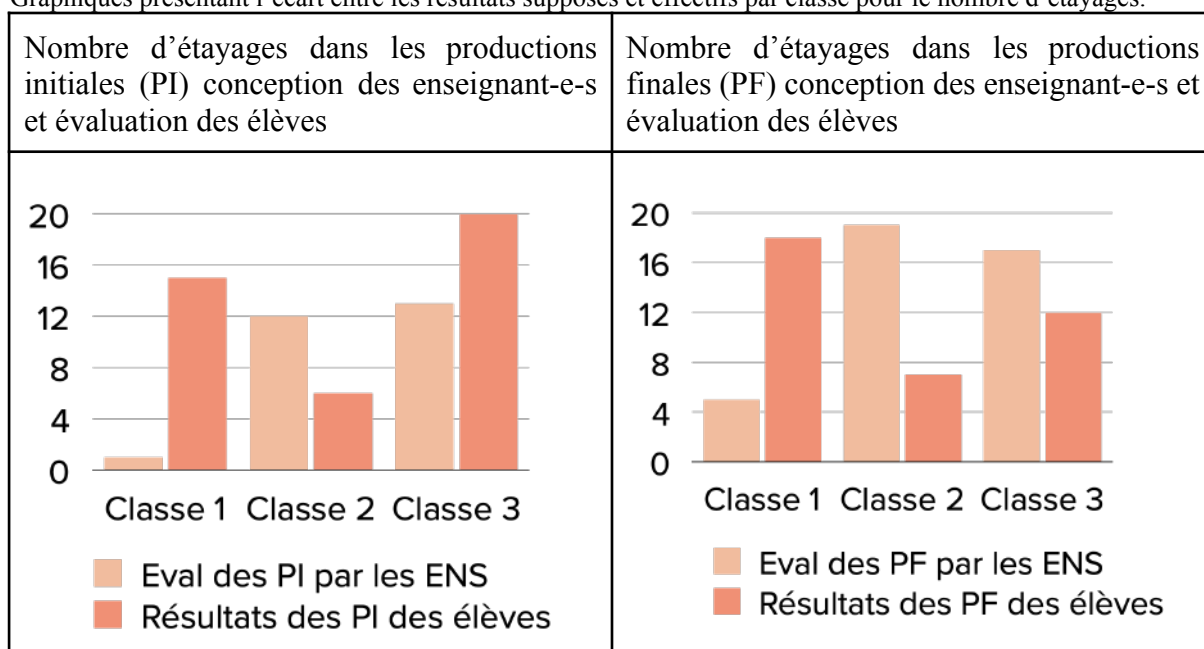
La représentation de l'archi-élève comme ayant acquis des apprentissages est mise en évidence par les avis des enseignant-e-s sur les progressions des productions supposées (écart entre productions supposées initiales et productions supposées finales). Dans un premier temps, nous remarquons que les enseignant-e-s attribuent des résultats très différents par enfant (annexe 9) et par classe (annexe 9bis). En comparant les productions initiales et finales supposées (annexe 9ter), nous notons également une progression différente selon la classe.

Dans un second temps, nous comparons les productions supposées avec les productions effectives des élèves par les graphiques ci-dessous.

Graphiques présentant l'écart entre les résultats supposés et effectifs par classe pour le nombre d'attributs.



Graphiques présentant l'écart entre les résultats supposés et effectifs par classe pour le nombre d'étayages.



Pour exemple, la classe 1 présente un écart positif entre l'évaluation supposée et effective pour les attributs (le nombre d'attributs supposés par l'enseignant-e 1 est inférieur aux résultats effectifs des élèves) sur la production initiale comme sur la production finale. L'évolution (positive ou négative) est analogue pour le nombre d'attributs et d'étayages des

trois classes, sauf pour le nombre d'étayages de la classe 3 qui peut s'expliquer par les conditions d'évaluations finales différentes de l'évaluation initiale.

Afin d'être plus précis dans la comparaison des productions supposées et effectives, nous proposons le tableau de comparaison ci-dessous. Selon ce tableau, l'enseignant-e le plus proche de l'ensemble des productions des élèves (en vert) est l'enseignant-e 3. Pour l'enseignant-e 1 et l'enseignant-e 3, l'écart entre les productions initiales et finales se réduit (de 2 points pour le nombre d'attributs et de 1 point pour le nombre d'étayages), pour l'enseignant-e 2, il se creuse (de 7 points pour le nombre d'attributs et de 6 points pour le nombre d'étayages). Il faut noter que pour l'enseignant-e 3 le rapport s'inverse pour le nombre d'attributs.

Tableau présentant l'écart entre les productions présumées et effectives par classe.

| | productions initiales | | productions finales | |
|----------|-----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | nombre d'attributs | nombre d'étayages | nombre d'attributs | nombre d'étayages |
| CLASSE 1 | 6 | 14 | 4 | 13 |
| CLASSE 2 | -12 | -6 | -19 | -12 |
| CLASSE 3 | -4 | 6 | 2 | 5 |

Dans un troisième temps, nous nous intéressons à l'écart entre les productions initiales et les productions finales des productions supposées et effectives des élèves. Pour cela, nous proposons le tableau suivant :

Tableau représentant l'écart entre les productions initiales et les productions finales des productions supposées et effectives des élèves.

| | nombre d'attributs | nombre d'étayages |
|----------|--------------------|-------------------|
| CLASSE 1 | 2 | 1 |
| CLASSE 2 | 7 | 6 |
| CLASSE 3 | 6 | -2 |

Par exemple, pour la classe 1, la différence de progression entre les productions supposées et effectives des élèves pour ce qui est du nombre d'attributs est de 2. Les élèves ont donc

progressé de 2 attributs en moins que ce que prévoyait l'enseignant-e. Pour le nombre d'étayages, les élèves ont progressé de 1 étayage en moins que ce que prévoyait l'enseignant-e. L'enseignant-e 1 a la conception la plus proche de la progression des élèves. C'est aussi celle dont la classe a la meilleure progression.

Notre supposition "plus les dispositifs et les tâches choisies par les enseignant-e-s sont proches des conceptions qu'ils se font des acquis et des difficultés des élèves, plus l'écart entre les productions présumées et effectives des élèves est faible" mérite d'être discutée. D'un côté, le dispositif lésé est en lien avec les difficultés et les acquis énoncés par l'enseignant-e, d'un autre côté, le dispositif défini le plus pertinent est davantage lié à l'objectif de la recherche. L'axe privilégié des tâches choisies pour la mise en œuvre de l'enseignement correspond aux représentations que se fait l'enseignant-e de l'interprétation du jeu de faire-semblant, ce qui est un révélateur de l'activité de l'élève dans la séquence. La corrélation de ces variables avec l'écart entre les productions supposées et effectives des élèves est donc complexe à évaluer. Cependant, par cette recherche, nous avons mis en évidence que la conception de l'archi-élève chez les enseignant-e-s est pertinente en regard de la progression que l'enseignant-e se fait des productions d'élèves. Par ailleurs, pour l'ensemble des trois classes, les calculs (annexes 28) de la covariance entre les deux variables quantitatives, progression supposée du nombre d'attributs et progression effective du nombre d'attributs, indique que le rapport entre elles est positif, elles varient donc dans le même sens : plus la progression supposée du nombre d'attributs est grande, plus la progression effective du nombre d'attributs est grande. Selon le coefficient de corrélation de Pearson de 0.43 pour cette recherche, nous pouvons affirmer que la corrélation linéaire entre les deux variables est moyenne (d'après les résultats par classe). Le score de détermination permet de définir que la progression supposée du nombre d'attributs par l'enseignant-e expliquerait 18 % de la variance de la progression effective du nombre d'attributs des élèves. Aussi, si l'on s'intéresse aux résultats de la covariance, du coefficient de corrélation et du score de corrélation de ces deux variables par classe (annexe 28bis), on remarque que la covariance est positive pour les deux premières classes et négative pour la troisième classe. C'est-à-dire que pour cette dernière, la progression du nombre d'attributs effective ne suit pas la progression du nombre d'attributs supposée. Le coefficient de corrélation de Pearson indique que la corrélation linéaire entre ces deux variables est très forte pour la classe 1, moyenne pour la classe 2 et faible pour la classe 3. Le calcul du score de détermination par classe permet de définir que la progression supposée du nombre d'attributs par l'enseignant-e expliquerait 71 % de la

variance de la progression effective du nombre d'attributs des élèves de la classe 1, 18 % pour les élèves de la classe 2 et 10% pour les élèves de la classe 3. Les résultats statistiques ne définissent en aucun cas de relation de causalité entre les deux variables. Ils sont à interpréter sous réserve d'une présence éventuelle de variable(s) confondante(s).

La première hypothèse de notre recherche sur l'existence d'une correspondance entre la représentation de l'enseignant-e quant au profil de l'archi-élève et les résultats des élèves aux évaluations peut être approuvée en regard de l'écart entre la comparaison entre la progression supposée et la progression effective des élèves.

2. La place du jeu et la secondarisation

Le second objectif de la recherche était de comparer les conceptions des enseignant-e-s sur l'interprétation et la place du jeu dans les entretiens semi-directifs avec les évaluations des élèves et la mise en œuvre des séquences.

Nous remarquons une cohérence entre les conceptions des enseignant-e-s sur l'interprétation et le jeu de faire-semblant (cf.IV.1.3), l'analyse des stades des dimensions du jeu de faire-semblant (cf.IV.2.2) et la place des élèves dans la mise en œuvre des séquences d'enseignement (cf.IV.4.3) en lien avec la schématisation de la place de l'élève dans le dispositif didactique (cf.I.2.2.3). Durant l'entretien, l'enseignant-e 1 questionne sur les notions d'interprétation et de jeu et n'apporte pas d'éléments portant sur une pratique en classe. D'après l'analyse de l'évolution des postures de l'enseignant-e et des élèves face aux objets de savoir (cf.IV.4.2), il dirige l'apprentissage par des questions dont les réponses sont cloisonnées et souvent pré-données. Nous pouvons qualifier son enseignement comme inductif durant la mise en œuvre des leçons. Nous situons la configuration du dispositif mené à l'extérieur des élèves, dans une structure ressemblant à l'entrée dans la discipline. Durant l'entretien, l'enseignant-e 2 pose davantage le sujet des jeux de faire-semblant et le désir d'accompagner les élèves dans un objectif de structuration syntaxique durant ces moments. La mise en œuvre révèle une approche participative dans les leçons 1 à 3 et partiellement exploratoire lors de la leçon 4. Durant l'entretien, l'enseignant-e 3 explicite des activités quotidiennes des élèves qui accompagnent le programme de l'enfant en proposant des outils didactiques pour enrichir l'apprentissage. Dans les leçons, il développe une approche participative dans son enseignement. Seul l'enseignant-e 3, lors de la leçon 4, propose un jeu

de faire-semblant. Nous pouvons remarquer qu'il est également l'enseignant-e le plus proche des productions initiales et finales des élèves. Cette corrélation ne permet pas de faire une généralité, car malgré sa connaissance de l'interprétation et du jeu de faire-semblant, l'enseignant-e 2 est la moins proche des évaluations des élèves. Durant les leçons, les enseignant-e-s adoptent une organisation sociale où les élèves sont assis autour d'eux. Ce qui pourrait faire croire à un moment de réunion, cependant la co-construction du savoir reste partielle, voire superficielle. Cela s'observe notamment lors de l'élaboration du SRP durant laquelle les postures des enseignant-e-s et de l'élève face au savoir restent ambiguës ; l'analyse montre qu'à travers le dispositif proposé, les élèves sont capables d'explicitier leurs raisonnements, dans un discours rationnel, mais les justifications produites ne constituent toutefois pas encore une co-construction entre les élèves. Le moment de réunion nécessite également une séparation des espaces entre les moments d'exploration de l'ordre du vécu et l'exploitation, par la discussion des stratégies mises en œuvre pour répondre à la construction du savoir. La culture de classe qu'en aux savoirs des apprentissages fondamentaux ne permet pas cette disposition. Néanmoins, l'activité des élèves dans le dispositif didactique (cf.IV.4.3) révèle que les élèves de la classe 1 sont impliqués dans un moment de rappel à chaque début de leçon. Dans cette classe, les moments d'apprentissage sont complexes et variés. On remarque aussi que ces élèves présentent la plus forte progression entre les productions initiales et finales. En prolongeant la comparaison aux progressions des évaluations des productions des élèves des autres classes, nous pouvons constater une corrélation : la progression est nulle pour la classe 2, dont seule la dernière leçon est constituée par plusieurs phases organisées, et négative pour la classe 3, dont l'arrangement des moments reste restreint à la consigne et à au mode de travail (annexe 27 ter). Par ailleurs, dans une analyse micro-didactique, la fréquence de l'emploi des verbes cognitifs (cf.IV.4.3) montre un lien avec la progression des productions des élèves.

À la lumière de ce que nous venons d'explicitier, il peut être intéressant de mettre en question notre supposition "plus les élèves sont investis dans le dispositif didactique, plus la secondarisation de la notion de personnage sera importante" sur trois pans :

- macro-didactique par la conception du jeu chez l'enseignant-e (l'enseignant-e ayant une bonne conception du jeu est celui qui présuppose les résultats les plus proches des productions de ces élèves) ;
- méso-didactique, par la place des élèves dans le dispositif (cf.I.2.2.3) (l'enseignant-e qui propose un travail dans une structure participative est également celui qui

présuppose les résultats les plus proches des productions de ces élèves) et celle de la structure de la leçon (l'enseignant-e favorisant les moments d'enseignement complexes et variées est celui dont les élèves ont le plus progressé entre les évaluations initiales et finales) ;

- et micro-didactique par les verbes cognitifs et métacognitifs utilisés lors de la mise en œuvre des leçons (l'enseignant-e ayant utilisé des verbes métacognitifs est celui dont les élèves ont le plus progressé entre les évaluations initiales et finales).

Dans cette recherche, la mise en œuvre de l'investissement du jeu de faire-semblant dans la tâche reste minime (leçon 4, classe 3). Néanmoins, il faut noter que lors des productions, nous avons été surpris de constater que les élèves de la classe 3 passaient par le mouvement avant de mettre en mots leur production. L'élève O a mimé l'araignée marchant à l'envers, l'élève M montre des mesures et l'élève N habitait le rôle du lapin qu'il décrivait. Pour certains élèves de cette classe, le jeu a été un levier qui a permis de se détacher de la perception immédiate du monde et de faire exister par la pensée des objets ou des situations qui n'existent pas. En conclusion, nous remarquons que certains dispositifs sont plus favorables à la participation coopérative et d'autres à la participation associative, mais, la co-construction des savoirs nécessite l'exploration des objets par un accompagnement qui permet aux élèves d'élaborer et d'affiner leurs justifications. Les pratiques effectives des enseignant-e-s sont ancrées dans des manières de faire qui contournent cet objet des apprentissages fondamentaux. Il faut également souligner que la fonction des dispositifs didactiques menés en regard des dispositifs choisis durant l'entretien semi-directif (cf.IV.4.3) semble indiquer que l'utilisation de dispositifs dont la fonction est identifiée comme la moins pertinente à mettre en œuvre (classes 2 et 3) n'est pas bénéfique à la secondarisation, contrairement à l'utilisation de la fonction de révélateur (classe 1).

Conclusion

Dans cette partie, nous traitons des apports de notre recherche, de ses limites et des questions qu'elle soulève.

Ce travail de mémoire m'a permis d'éprouver par la recherche une méthodologie mixte, grâce aux outils de recueil de données : l'entretien semi-directif et l'observation de séquences d'enseignement et de productions d'élèves avant et après séquence. Les limites de cette recherche peuvent être discutées sur plusieurs niveaux.

Concernant le dispositif de la recherche menée, à posteriori, dans l'entretien, je détaillerais davantage les questions sur le concept d'archi-élève et celui du jeu, pour ce qui est de l'archi-élève, je développerais les caractéristiques attendues des élèves ainsi que les articulations avec les postures des enseignants envisagées et relativement au jeu, j'aborderais ses dimensions et la posture des élèves à l'intérieur et à l'extérieur des dispositifs d'enseignement sur un temps long, plusieurs mois, voire une année, ce qui me semble plus intelligible pour observer le déploiement de cet apprentissage.

Concernant les tâches proposées aux enseignants, je tiendrais compte de l'intérêt des élèves pour l'élément déclencheur et la résolution du problème dans le schéma narratif. Effectivement, nous avons remarqué que les élèves ne voient pas encore la nécessité de poser le cadre de la situation initiale, ce qui peut être anticipé par un guidage plus organisé en proposant la mise en évidence du lieu, des personnages, du temps par des questions telles que qui ? quand ? où ? quoi ? Aussi, pour approfondir l'analyse sur les régulations internes, je me focaliserais sur une tâche pour éprouver un dispositif par plusieurs enseignants. Enfin, concernant les évaluations, il a été difficile de dire si l'absence de réponse était due au fait que l'élève ne sache pas ce qu'il faut dire ou qu'il ne sache pas comment le dire, ce qui a compliqué l'intervention de l'enseignant-e en charge de la passation des évaluations. En conséquence, je prioriserais une évaluation dynamique, en différenciant les productions autonomes, les productions guidées par des questions de l'enseignant-e et celles où l'élève ne répond pas malgré ce guidage.

Concernant le système de la recherche, dans un premier temps, je trouvais pertinent de tester un dispositif d'ingénierie didactique en tant qu'activité de conception de situations d'enseignement, prise en charge par le chercheur, et, même si ma recherche a pris le chemin de la collaboration, j'ai longtemps persisté dans le désir d'intervenir auprès des élèves. Je percevais l'écart possible entre l'enseignement auquel je pensais pour mener ma recherche et

l'enseignement effectif des enseignant-e-s participants. Afin de réduire cet écart, je crois qu'il serait préférable de privilégier une recherche participative. Par conséquent, deux questions restent en suspens ; celle de la formation aux enseignants et celle de la modélisation du dispositif didactique proposé notamment en lien avec les gestes de l'enseignant-e dans une perspective de co-construction du référent sémiotique.

L'engagement dans une double approche didactique a permis de rendre visible des points de tension entre la didactique du français et celle des apprentissages fondamentaux. L'engrenage est particulièrement marqué dans l'analyse de l'évolution des postures de l'enseignant-e et des élèves face à l'objet de savoir ainsi que dans l'analyse de l'activité des élèves dans le dispositif. Dans la perspective des apprentissages fondamentaux, il serait intéressant d'étudier davantage le langage exploratoire des enseignant-e-s et des élèves face aux objets de savoir et, de ce fait, l'action de l'enseignant-e dans ses demandes de clarifications, de reformulations, de régulations, de raisonnement...

Aussi, il est important de noter que les résultats ne prennent pas en compte les facteurs invisibles et sont restreints aux cas présentés. Pour les rendre éligibles à un ensemble, une étude séquentielle avec un échantillonnage par grappe serait intéressante. Enfin, afin d'élargir la recherche aux enseignants, une ouverture par un accès numérique serait un plus.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Amigues, R & Zerbato-Poudou, M.T. (2007). *Comment l'enfant devient élève*. Retz.
- Aeby Daghé, S. (2004). *L'apprentissage de la lecture en question* (pp. 9-14).
<https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Aeby.pdf>
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Bardin, L. (1977/2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bain, D., & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. Dans L. Alla, D. Bain, & P. Perrenoud (dirs.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 51-79). Delachaux et Niestlé.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Retz.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148 (pp. 89-100).
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252
- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bonnéry, S. (2011) Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12 (pp. 65-84).
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, M. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 97-98 (pp. 35-58).
- Bruner, J. (1983/2004). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchaînées. *Éducation et didactique*, 3 (pp.29-48). <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Cadre général de l'évaluation du canton de vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE/CGE.pdf
- Canelas, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thévenaz, T. (1999). L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, 20 (pp.143-163).
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2018). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. IUFM de Lyon et IUFM d'Auvergne. https://lewebpedagogique.com/enseignerensegpa/files/2018/07/cebe-goigoux-thomaze_tABAF0-copie.pdf
- Chevallard, Y. (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage éditions.
- Chevallard, Y. (1992), Concepts fondamentaux de perspective apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12. (pp. 73-112).
- Clauzard, P. (2021). L'exercice de la pensée avec le journal des apprentissages, en faveur de la secondarisation des élèves. *Éducation et didactique*, 15. (pp. 27-45) <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8634>
- Clerc-Georgy, A., & Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A., Martin, D., & Maire Sardi, B. (2020). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (pp. 33-51). Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2022). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin & D. Nunes Henrique Silva (dirs.), *Vygotskij, Imagination, textes choisis*. Peter Lang.

- Cordeiro, G. Dolz, J. & Schneuwly, B. (2005) À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14. (pp. 77-93).
- Cordeiro, G.-S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50 (pp. 157-176).
- Curchod, P., Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 137-138 (pp. 57-78). Open édition journal. <http://journals.openedition.org/pratiques/1152>
- Dolz, J., & Leutenegger, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18 (pp. 7-16).
- Eco, U. (1979/1985). *Lector in fabula*. Grasset et Fasquelle.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1–17.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (pp. 906–911). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Franck, O. (2017). *La question de la recherche de l'archiélève à travers l'analyse du geste de la planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*. [Thèse de doctorat, Université de Genève] n.FPSE 655. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92154>
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138 (pp. 125-134).
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19 (pp. 139-166) .

- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. Québec : Université Laval.
- Ligozat, F., & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en didactique des mathématiques*, 28 (pp. 319-378) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:26145>
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013) *Interthinking. Putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
- Olson, D. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 131-132 (pp. 83-94). doi.org/10.3406/prati.2006.2119
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27. (pp.243–269).
- Piaget, J. (1968). *La Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé.
- Plan d'Etudes Romand, <https://www.plandetudes.ch>
- Pramling Samuelsson, I. P., & Pramling, N. (2009). Children's perspectives as 'touch downs' in time: assessing and developing children's understanding simultaneously. *Early Child Development and Care*, 179. (pp.205-216.)
- Pramling, N., Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction - Social Fostering Divide. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (eds.). *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 205-218).
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2019). Les effets bénéfiques du jeu sur le développement de l'enfant. *Médecine et Enfance. Médecine et enfance*, 5-6. (pp.137-143). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5437>
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans Daunay, B. & Dufrays, L. (dirs.), *Didactique du français : du côté des élèves* (pp. 123-138). De Boeck Supérieur.

<https://www.cairn.info/didactique-du-francais-du-cote-des-eleves--9782804184780-page-123.htm>

- Schneeberger, P., & Verin, A. (Éds.). (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences : Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* INRP.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. Dans J.-L. Chriss, J. David & Y. Reuter (dirs.), *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 47-62). Nathan.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotsky, l'école et l'écriture*. Genève : Cahier de la section des Sciences de l'Éducation. Cahier n° 118. (chapitres 1 à 2 : pp. 13-41).
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly & J. Dolz, J. (dirs.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 17-29). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly & J. Dolz, J. (dirs.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 30-42). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2016). Didactique du français. Quarante ans de travail sur les pratiques et représentations sociales. *La lettre de l'AIRDF*, 60 (pp. 30-42).
- Sève, P. (1996). Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement. *Repères*, 13. (pp. 49-68).
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. University of London, Institute of Education, Department of Educational Studies, Norwich.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans Clerc-Georgy, A., & Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique Sociale. (pp. 50-70)
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>
- Vygotski, L. S. (1934/2018). Le cours. Lois générales du développement psychologique de l'enfant. In L. S. Vygotskij (2018). *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934)*. Peter Lang. (pp. 131-149).
- Vygotski, L.S (1934/1985). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1935). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2. (pp. 35- 45).

- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7. (pp. 3-25).
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.

ANNEXES

Annexe 1 : Scénario des entretiens semi-dirigés

Présentation et observations de quelques coins de la classe avant l'entretien.

Nous allons, si vous êtes d'accord, nous entretenir sur le rapport des élèves de la classe dans la compréhension des textes liés à la littérature de jeunesse. Je vais vous poser douze questions. Sentez-vous libre de répondre comme vous le souhaitez. Les questions sont ouvertes, il n'y a aucune réponse juste attendue. :)

1. À quelle fréquence lisez-vous des livres de littérature de jeunesse dans la classe ?
2. Quels sont les livres que vous avez déjà lus cette année ? exploités ?
3. Pouvez-vous m'expliquer comment se déroulent ces moments en classe ?
4. Quels objectifs visez-vous par cet apprentissage ?
5. Quelles réussites des élèves sont significatives depuis le début de l'année ?
6. Quelles difficultés les élèves rencontrent-ils encore ?

Je vais maintenant vous présenter l'album et les 5 dispositifs possibles. Il est possible que la présentation des dispositifs-jeu fasse revenir l'enseignant sur ses réponses aux questions 5 et 6.

7. Quel est selon vous le plus pertinent à travailler pour les élèves dont vous avez parlé ? et le moins pertinent ? Pouvez-vous me classer les trois autres selon les besoins de vos élèves ?

Je vais vous présenter la première séance qui constitue une première production et évaluation diagnostique pour la recherche.

8. Pensez-vous que les élèves vont réussir cette évaluation ? (attention demande ciblée par élève selon nombre d'attributs et niveau d'étayage)

Pour votre classe, nous allons vous proposer 12 tâches possibles. Vous pouvez en choisir 3 que vous porterez à l'enseignement.

9. Comment pensez-vous que les élèves vont répondre à la seconde évaluation (en termes de critères et d'indicateurs) ?
10. Quelle place laissez-vous à l'interprétation dans ce travail ? Quelle place laissez-vous au jeu de faire semblant dans ce travail ? À quel apprentissage associez-vous ces deux notions ? Comment accompagnez-vous les élèves ?

Merci beaucoup de votre participation à cette recherche.

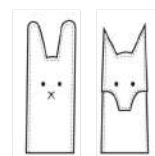
Annexe 2 : Dispositifs

Dispositif 1 : travailler les compétences narratives en réception

Sur le plan cognitif, la compréhension d'un récit lu à haute voix par un adulte suppose que l'enfant se construit une représentation mentale. Ce premier dispositif met en avant l'activité de l'élève par l'élaboration des représentations visuelles et par la mise en scène des situations évoquées par l'histoire. Le texte lu est introduit sans présentation de l'illustration, afin que l'élève ne soit pas captivé par l'information visuelle. Ce biais oblige l'élève à traiter l'information verbale importante sur le plan sémantique et à fabriquer une représentation dynamique qui intègre les différents personnages, leurs intentions et leurs actions en contexte. Pour ce faire, sont présentées les activités suivantes :

- transcrire les mots du texte en dessin pour se construire une représentation du lieu ;
- rassembler du matériel dans une maquette pour se construire une représentation des activités des personnages ;
- mettre en mouvement les déplacements des personnages pour se construire une représentation de l'action.

| DISPOSITIF 1 - SEQUENCE 1 | | |
|--|---|--|
| le jeu pour travailler les compétences narratives en réception Se construire une représentation mentale | | |
| Séances | Capacités de l'archi-élève | Tâches |
| 1 | - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation diagnostique - décrire un personnage littéraire |
| 2 | - se construire une représentation du lieu - transcrire graphiquement : la vallée, la maison blanche en bas; la maison noire en haut | - lecture de l'album 11 - faire un un dessin |
| 3 | - se construire une représentation des activités des personnages - transcrire matériellement ; | - lecture de l'album 12 - construire une maquette : rassembler les éléments nécessaires aux loisirs des personnages |
| 4 | - se construire une représentation de l'action - transcrire le déplacement par une mise en mouvement qui accompagne le texte | - lecture de l'album 13 - mettre en scène des personnages : |
| 5 | - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation sommative réinvestir |



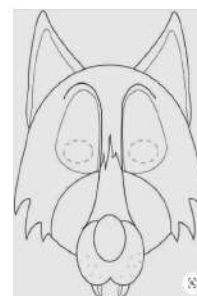
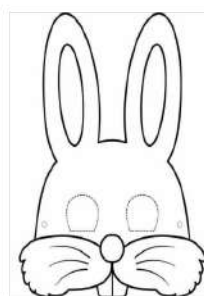
Dispositif 2 : travailler les compétences narratives en production

Un rappel de récit consiste, pour un enfant, à dire avec ses mots, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. Ce dispositif oblige à réunir tous les objets langagiers et textuels nécessaires pour pouvoir raconter l'histoire sans aide. Cela apprend à organiser les informations et à planifier le discours, à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) et à assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, rappel des principaux événements, reprises anaphoriques, etc.). Pour pouvoir raconter une histoire tout seul, l'élève doit utiliser le langage d'évocation et faire des liens entre les différents événements et moments de l'histoire. Les textes de la littérature de jeunesse qui sont basés sur des structures répétitives sont particulièrement adaptés, car ces dernières aident à remplir les blancs narratifs, mais aussi, à produire des inférences. Cette deuxième séquence est centrée sur la compréhension, la mémorisation et la structure langagière de la narration. Cette séquence permet aux apprentis narrateurs de rendre explicite une partie des informations implicites du texte. Pour ce faire, nous présenterons les activités suivantes :

- théâtraliser des saynètes en reformulant l'histoire pour comprendre et mémoriser les informations essentielles à l'histoire ;
- réguler la narration proposée en le comparant à l'épisode lu ou à l'illustration, ou en prenant en compte les remarques des camarades.



| DISPOSITIF 2 - SEQUENCE 2 | | |
|--|--|---|
| le jeu pour travailler les compétences narratives en production | | |
| Développer le langage d'évocation : organiser les informations, planifier le discours, soigner la mise en mots et assurer la cohérence textuelle | | |
| Séances | Capacités de l'archi-élève | Tâches |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation diagnostique - décrire un personnage littéraire |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et mémoriser les informations essentielles de l'histoire - théâtraliser une scène : s'entraîner à relater l'épisode à l'aide de masques - réguler et compléter son jeu en le comparant à l'histoire lue | <ul style="list-style-type: none"> - lecture de l'album t1 et t2 - raconter (reformuler) les événements - compléter le discours du camarade - jouer la partie de l'histoire à l'aide des illustrations |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et mémoriser les informations essentielles de l'histoire - théâtraliser une scène : s'entraîner à relater l'épisode à l'aide de masques - réguler et compléter son jeu en le comparant à l'histoire lue | <ul style="list-style-type: none"> - relecture de l'album t1 et t2 - lecture de l'album t3 - raconter (reformuler) les événements - compléter le discours du camarade - jouer la partie de l'histoire à l'aide des illustrations |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et mémoriser les informations essentielles de l'histoire - théâtraliser une scène : s'entraîner à relater l'épisode à l'aide de masques - réguler et compléter son jeu en le comparant à l'histoire lue | <ul style="list-style-type: none"> - lecture de l'album - raconter (reformuler) les événements - compléter le discours du camarade - jouer la partie de l'histoire à l'aide des illustrations |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation sommative réinvestir |

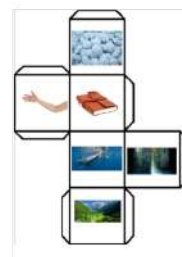


Dispositif 3 : travailler les compétences lexicales et syntaxiques

Les élèves ne sont pas égaux dans la production de mots et de verbes. Entre 4 et 6 ans, le vocabulaire a une influence sur la longueur des énoncés produits et joue un rôle décisif dans la capacité à émettre des inférences. Il existe une relation entre la quantité de lexique dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension orale. Les élèves qui possèdent un bon vocabulaire comprennent bien les textes et mémorisent plus facilement le nouveau vocabulaire. La multiplication des lectures ne suffit pas pour comprendre et apprendre le sens des mots. Ce troisième dispositif a pour objectif d'accorder une place importante à l'explication, à la mémorisation, à la révision et à l'utilisation du vocabulaire. Afin de la rendre efficace, les activités suivantes sont proposées :

- avant la lecture de l'épisode, définir et prononcer les mots qui risquent d'être méconnus des élèves pour favoriser la mémorisation sémantique et phonologique ;
- proposer des liens sémantiques qui relient un même mot à plusieurs autres de la même catégorie ou de catégories différentes pour faciliter et organiser le stockage ;
- afficher une illustration des définitions des mots et les expressions pour garder une trace des apprentissages ;
- associer l'énonciation des mots de vocabulaire à un geste ou un mouvement pour mémoriser la représentation de ce qui est signifié ;
- réviser le vocabulaire pour entraîner son acquisition ;
- mener des activités de rappel de récit pour favoriser le réemploi des mots et des expressions.

| DISPOSITIF 3 - SEQUENCE 3 | | |
|--|--|--|
| le jeu pour travailler les compétences lexicales et syntaxiques Connaître le vocabulaire et produire des inférences | | |
| Séances | Capacités de l'archi-élève | Tâches |
| 1 | - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation diagnostique - écrire un personnage littéraire |
| 2 | - comprendre le vocabulaire - s'approprier le vocabulaire | - comprendre la signification des affiches présentées - dire les mots de différentes manières |
| 3 | - mémoriser le vocabulaire - retrouver le vocabulaire - s'approprier le vocabulaire | - jeu de la boîte à mots - lecture de l'album t1 et 2 - jeux de carte- famille de mots |
| 4 | - mémoriser le vocabulaire - retrouver le vocabulaire - utiliser le vocabulaire | - jeu de la boîte à mots - lecture de l'album t3 - jeux de carte : faire des phrases |
| 5 | - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation sommative réinvestir |



Dispositif 4 : travailler les compétences inférentielles

Pour le comprendre en profondeur, le lecteur doit produire des inférences qui sous-entendent et assurent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations du récit. Les inférences sont favorisées par le questionnement sur les informations implicites du texte : l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs intentions, leurs affects, leurs systèmes de valeurs et leurs connaissances. La compréhension de l'implicite exige donc que les élèves identifient et sachent nommer ces caractéristiques, et en particulier les buts poursuivis par les personnages, car ce sont eux qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements. Sans une compréhension claire des motivations des personnages, les enfants ne peuvent pas se rappeler l'histoire, et encore moins l'interpréter. Ce quatrième dispositif met en avant la théorie de l'esprit, c'est-à-dire la capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en relation avec ses états mentaux. La compréhension des textes narratifs est guidée par la mise en relation d'informations présentes dans le texte et dans l'illustration. Pour ce faire, nous demandons à l'élève de :

- trouver l'ordre chronologique des images pour émettre des liens logiques et des hypothèses sur les personnages et leurs actions ;
- participer à des conversations scolaires centrées sur des états mentaux et basées sur une série d'images des différents personnages ;
- comparer des ensembles d'images pour construire une carte d'identité des personnages sur le versant des états mentaux au fil de l'histoire.

| DISPOSITIF 4 - SEQUENCE 4 | | |
|--|---|---|
| le jeu pour travailler les compétences inférentielles Questionner les valeurs morales des personnages | | |
| Séances | Capacités de l'archi-élève | Tâches |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation diagnostique - décrire un personnage littéraire |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les illustrations- repérer les actions, les lieux et les personnages - construire des liens logiques entre les images | <ul style="list-style-type: none"> - présentation des images - trouver un ordre chronologique à l'histoire |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> - trouver ce qui est identique et ce qui est différents dans les images - trouver les couleurs représentatives des personnages - trouver les formes représentatives des personnages - comparer selon les personnages | <ul style="list-style-type: none"> - comparer un ensemble d'images - marquer les images d'une gommette par un code - expliquer son travail |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> - remettre en ordre les images - trouver les objets et actions des personnages - comparer selon les personnages | <ul style="list-style-type: none"> - lecture de l'album - trouver et classer les objets et les actions des personnages |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation sommative réinvestir |

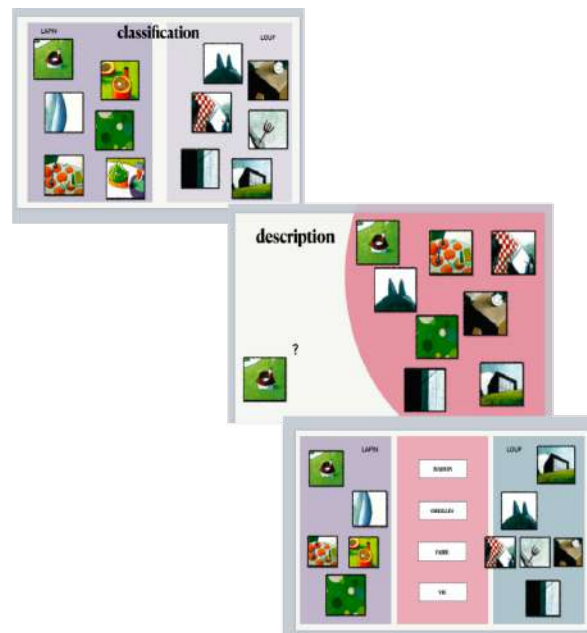


Dispositif 5 : travailler les compétences de structuration

Pour atteindre la maîtrise langagière attendue en fin de cycle 1, nous proposons d'apprendre aux enfants à conduire une activité individuelle et autonome. En accédant à un discours monogéré, les enfants se forgent des compétences cruciales pour leurs futures activités de production écrite, dans la mesure où celles-ci exigent aussi de se débrouiller seul, sans interaction avec un destinataire absent qui ne dispose pas des mêmes connaissances et des mêmes données contextuelles que celui qui écrit. Précis et élaboré, le langage décontextualisé s'apparente au langage écrit en tant que forme produite hors du contexte immédiatement vécu. En vue d'améliorer la qualité des productions écrites finales, ce cinquième dispositif se propose de développer les compétences qui leur permettent de passer des idées qu'ils veulent exprimer à leur mise en mots dans un énoncé écrit. Pour cela, il est demandé à l'élève de :

- construire une classification pour choisir les idées et organiser le texte ;
- décrire une image ou associer une description à une image pour choisir et fixer les mots et la syntaxe ;
- catégoriser un ensemble d'images pour nommer les attributs.

| DISPOSITIF 5 - SEQUENCE 5 | | |
|---|---|--|
| le jeu pour travailler les compétences de structuration des personnages | | |
| Séances | Capacités de l'archi-élève | Tâches |
| 1 | - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation diagnostique - décrire un personnage littéraire |
| 2 | - comprendre le texte lu - repérer des éléments propres aux personnages - construire une classification - justifier avec un critère commun | - lecture de l'album - classer les images - expliquer |
| 3 | - décrire une image / associer la description à l'image | - devinette |
| 4 | - catégoriser des éléments de l'histoire appartenant aux personnages | - associer les attributs |
| 5 | - émettre des attributs à un personnage littéraire - étayer les attributs de caractéristiques | Evaluation sommative réinvestir |



Annexe 3 : Tâches proposées

remettre l'histoire en ordre chronologique

1- mettre à disposition 6 doubles pages du livre



2- lire le texte des doubles pages dans cet ordre

3- demander aux élèves de les remettre dans l'ordre chronologique en s'appuyant sur des arguments textuels

repérer les composantes du schéma narratif

1- lire le livre

2- demander aux élèves les différentes étapes de l'histoire

3- identifier le schéma narratif :

→ situation initiale :



→ complication :



→ situation finale :



prendre des indices ; les lieux, les personnages, les actions, les moments

1- lire le livre

2- définir les composantes de l'histoire

3- compléter le tableau au fil de la relecture (prise d'indices dans le texte et dans l'illustration)

| les personnages | les actions | les lieux | les moments |
|-----------------------------|--------------------------------|--|---|
| le loup : grand, méchant... | attend, regarde... | maison noire, cuisine, à la fenêtre... | chaque soir |
| le lapin : petit, gentil... | collectionne, dessine, joue... | salle à manger, jardin... | au saut du lit, après avoir déjeuné, chaque matin |

classer les albums selon leur genre

1- avant de lire le livre, présentez aux élèves une collection de textes qui relatent, une collection de textes qui transmettent les savoirs et une collection de textes qui racontent

2- demander aux élèves de classer les textes



3- identifier les caractéristiques du classement choisi et argumenter sur leur pertinence.

décontextualiser le lexique ambivalent

IMMENSEMENT - TENDREMENT - AVEC
TALENT - MAUVAIS PERDANT - PAS BANALE

1- relever la compréhension du mot - écrire la définition du dictionnaire - demander aux élèves d'expliciter avec des exemples

2-rechercher des mots de la même famille et des synonymes

| immensement | tendrement | avec talent | mauvais perdant | pas banale |
|--------------------------|---------------------------|--------------|----------------------------|-----------------------|
| très grand | affectueux bon | adresse | ne respecte pas les règles | pas ordinaire |
| énormément infiniment... | moelleusement | avec aisance | mauvaise fois | pas anodin pas commun |
| immense | tendre tendresse attentif | talentueux | perdre perdante nerveux | banalité |

3-lire le livre

relever la valeur modale des temps des verbes

1- lire le livre

2- relever les verbes

3- créer un tableau et placer les verbes selon la valeur modale - relever la différence entre les verbes dans le discours du lapin et celui du loup

| | passé | présent | futur |
|--------------|-------|-----------|-------|
| vivalent | sûr | | |
| aurai | | | sûr |
| j'aimerai | | peut-être | |
| je l'aimerai | | | sûr |

créer une histoire avec un répertoire syntaxique

1- lire le livre jusqu'à la page 23

2- relever les répétitions propre aux personnages :
le loup

Dans sa grande maison noire, le grand méchant loup se disait chaque soir : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai _____ »

le lapin

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerai qu'il soit _____ comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui le petit lapin n'en avait point.

3- créer une suite à l'histoire avec les structures syntaxiques relevées

classifier, catégoriser et construire des antonymes

1- lire le livre

2- repérer et lister les adjectifs

| | |
|----------|---------|
| le lapin | le loup |
| blanche | noire |
| petit | grand |
| bas | haut |
| ... | ... |

3- compléter la liste avec d'autres adjectifs

imaginer une histoire

1- disposer au tableau les illustrations du loup



2- demander aux élèves une description des images

3- inventer une histoire par rapport aux images

interpréter

le texte en construisant des inférences avec l'illustration

1- mettre au tableau les illustrations et une partie des textes

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit petit comme moi », se disait chaque matin le petit lapin.
 « Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.
 « Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit collectionneur comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.
 « Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache jouer comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.
 « Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache dessiner comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerais très (petit) ! | Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerais avec (végétarien) ! | Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerais avec (collectionneur) ! | Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerais très (sachant jouer) ! | Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerais très (sachant dessiner) ! |
|--|---|---|--|---|

2- demander aux élèves d'associer les textes aux images par inférence - discuter des propositions

3- lire le livre

imaginer et dicter la suite de l'histoire

1- mettre au tableau la double page 2 et 3



2- demander aux élèves de continuer l'histoire en imaginant ce qui se passe à l'intérieur des maisons - faire 2 dessins

3- faire justifier les productions par un retour au texte et à l'illustration

suivre le fil de l'histoire en interprétant les actions des personnages

1- lire la double p2 et 3

2- au fil des doubles pages remplir le tableau

| | actions ? | Ce qu'il veut ? | Ce qu'il ressent ? |
|----------|-----------|-----------------|--------------------|
| le lapin | | | |
| le loup | | | |

3- interpréter les doubles pages de fin

Annexe 4 : Transcription d'entretien post-séquence-Enseignant-e 1

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana→ La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|----------------------------------|
| | hétérogénéité |
| | moyens d'enseignement |
| | méthode d'enseignement |
| | domaines |
| | interprétation ou faire semblant |

| | | |
|-----------|-------|---|
| 1 2:40 | CH | Je voulais en savoir un petit peu, dans ta classe comment tu abordes la littérature de jeunesse. Est-ce que tu allais à la bibliothèque ? Est-ce que tu avais un coin bibliothèque ? Comment fais-tu la littérature de jeunesse ? |
| 2 2:52 | ENS 1 | Alors, moi, j'ai un coin bibliothèque qui est derrière toi, avec des livres. Je les change de temps en temps. Après ils ont pas tellement de soin. C'est vrai que à cet âge là, les livres, c'est pas trop [...] |

| | | |
|-----------|-------|--|
| | | <p>voilà. Déjà ils savent pas lire, donc ils vont pas prendre spontanément un livre. Ils regardent des fois les images. Donc là on est abonné à l'école à la petite salamandre. Donc, du coup, c'est vrai qu'il y en a pas mal là. Et puis, heu, ça, ça arrive assez fréquemment. On reçoit souvent, donc voilà il y a des nouveaux. Mais c'est pas un coin qui vont spontanément. Après, j'ai fait exprès de mettre une tente pour les motiver un peu plus à aller vers ce coin pour les pousser un peu à les faire aimer ce [...] la littérature, mais c'est pas facile à cet âge-là, c'est que la construction passe avant et d'autres choses passent avant. Donc j'impose pas de prendre un livre, ils vont pas spontanément prendre. Après il y a chaque année un ou deux enfants qui sont branchés livres. Mais, il y en a pas beaucoup, beaucoup qui prennent spontanément un livre. Donc, c'est vrai que moi je leur lis souvent des histoires. Ma collègue, aussi, souvent, quand elle vient le mardi, elle leur lit tout le temps une histoire, elle. Et puis, moi, des fois, il y a des moments dans l'année où, avant les fêtes par exemple, ben, je lis une histoire tous les jours ou ça [...] avant Pâques, avant Noël. Après tout ce qui est lecture suivie ou des des choses comme ça ben, il y a ce qui est dans le programme. Il y a <i>Lire, Dire et Écrire</i>. Après des fois, je prends une histoire et puis je fais le travail tout autour, mais c'est pas quelque chose de régulier durant l'année, on va dire. Je fais surtout de la lecture plaisir en fait par rapport au thème que j'aborde avec eux, et puis heu, et puis eux m'amènent aussi des livres. Tu vois, si on travaille, je sais pas, maintenant le thème c'est les moyens de transports, s'ils ont un livre heu, il parle peut-être des montgolfières qui expliquent des choses où une histoire [...] ben, ils vont amener le livre en lien avec ça. Donc c'est un peu par rapport à un thème et puis voilà.</p> |
| 3 4:42 | CH | [...] Tu fais <i>Lire, Dire et Écrire</i> ? |
| 4 4:44 | ENS 1 | Ça m'arrive des fois. Mais pas souvent, souvent à vrai dire, parce que c'est vrai que ben c'est pour l'apprentissage de la lecture et puis heu, moi je suis quand même habituée au alpha donc heu [...] C'est vrai que quand je fais <i>Lire, Dire et Écrire</i> , je fais souvent, ben, <i>À poil, à plume</i> c'est une lecture aussi sympa et puis ben ils aiment bien. Mais c'est vrai que certaines lectures c'est un peu toujours la même chose. Et puis chaque année pour nous, c'est toujours les mêmes livres. |
| 5 5:08 | CH | On m'a dit pareil enfin aux autres entretiens. |
| 6 5:11 | ENS 1 | Donc voilà, j'ai cette mallette. Je prends des fois. Mais, je fais pas du tout les activités qui sont spécialement en lien avec ça. Donc je |

| | | |
|------------|-------|--|
| | | peux pas te dire clairement, oui, je fais ça et [...] |
| 7 5:21 | CH | Et quand tu prends un livre, et puis, ça t'arrive de prendre un livre et de travailler dessus, autre que <i>Dire, Lire et Écrire</i> ? |
| 8 5:28 | ENS 1 | Ben, un petit peu, mais des fois on voit juste la couverture, l'illustration... des choses comme ça mais après, j'avais des boîtes à lecture là-haut que mon ancienne collègue utilisait beaucoup. C'était sympa ça, mais c'est vrai que c'est du vieux matériel. Il y a un livre dedans et à chaque fois il y a des pochettes avec des activités puis ils peuvent faire. Par exemple, retrouver un mot, retrouver la même image dans l'histoire donc en fait, ils doivent retrouver, refaire un puzzle avec heu, la couverture, des choses comme ça. Et ça, c'est pas mal comme matériel. Après, c'est vrai que c'est vieux, ça a, je pense 40 ans donc [...]. C'est moins coloré, c'est moins, c'est attractif. Mais, c'est un matériel assez sympa aussi. Donc, j'ai gardé mais j'utilise pas, enfin pas tellement. Au début, quand j'ai commencé à enseigner, puis maintenant, j'ai mis un peu de côté. Parce qu'il manque des pièces, il manque des choses. Tu vois il y a un peu des enveloppes qui manquent de matos. |
| 9 6:15 | CH | Ok, [...] heu, est-ce que tu peux [...] Tu as répondu à 2 ou 3 questions d'un coup. Donc tu m'as dit que ce que tu vises, tu me dis si c'est faux, c'est avant tout le plaisir de lire, de prendre un livre, de l'exploiter, de regarder ce qui est comme titre, les titres, l'image, de faire le lien entre les 2. |
| 10 6:42 | ENS 1 | Après l'auteur, et ça, je regarde pas trop parce qu'à cet âge-là, ils sont encore un peu petits. Je sais qu'on pourrait déjà le faire pour une petite notion, mais pour moi c'est vraiment le livre. Là, voilà, l'image, l'illustration qui est devant pour regarder de quoi le livre va parler, l'histoire [...] Les questionner autour de ça et après souvent quand je lis une histoire, à la fin je leur pose des questions sur l'histoire pour voir s'ils ont compris et puis faire des liens des fois avec le vécu. Est-ce que par exemple, ils ont déjà été dans une montgolfière, enfin si c'est un livre qui parle de montgolfière. Puis après, il y a une discussion là autour, donc ça permet aussi l'expression orale. |
| 11 7:15 | CH | Du coup, tu travailles quand même un peu la compréhension de la lecture. |
| 12 7:20 | ENS 1 | Oui. |
| 13 7:21 | CH | Et concernant la compréhension, est-ce que tu dirais qu'il y a quelque chose qui est acquis pour eux. Ou tu vois que ça, ça sert à rien de travailler parce-que c'est ok pour eux ? |

| | | |
|------------|-------|---|
| 14 7:31 | ENS 1 | Ben, ça dépend, certains enfants . Certains enfants, ils ont quand même de la peine. Les enfants allophones, souvent, j'ai l'impression qu'ils ont compris parce qu'ils écoutent l'histoire et puis quand je pose des questions, je vois que voilà, rien du tout. Des fois, même certains mots que je dis, ils ne savent pas ce que ça veut dire. Donc des fois, je prends mon téléphone, souvent, et je leur montre des images. Je sais pas par exemple, si je dis des pinsons, ben certains, ils savent ce que c'est et d'autres pas du tout. Peut-être qu'ils savent que c'est un oiseau mais pas quel oiseau c'est par exemple. Donc du coup, je vais montrer une photo et je leur dis ça c'est un pinson. Du coup ils ont une représentation visuelle. Et c'est vrai qu'à cet âge-là, on fait beaucoup avec du visuel parce que [...] puis certains, on a vraiment l'impression qu'ils ont compris l'histoire, puis en fait, heu, il y a rien du tout quand tu leur poses une question. Donc c'est toujours un peu les mêmes qui lèvent la main . Donc, j'essaie aussi d'interroger ceux qui la lèvent pas, puis ceux qui, je sais, qu'ils savent pas au final. C'est pas très sympa, mais c'est pour les inciter un peu à travailler. Voilà, parce-que je me dis qu'ils dérangent pas, qu'ils lèvent pas la main, au final ils ont rien compris. Donc c'est eux que je dois plus questionner que ceux qui savent. J'essaie de prendre des fois des enfants, que je sais qu'ils sont en difficulté avec la langue et qui ont besoin de [...] ceux qui font du CIF, ben, c'est souvent eux que j'interroge. |
| 15 8:40 | CH | Donc du coup tu dirais que la difficulté principale que les élèves rencontrent, c'est cette barrière avec le vocabulaire ? |
| 16 8:45 | ENS 1 | Oui. |
| 17 8:46 | CH | ...qui leur est pas familier ? |
| 18 8:48 | ENS 1 | Pas tous mais certains oui. |
| 19 8:49 | CH | La plupart ? |
| 20 8:50 | ENS 1 | La plupart, oui. |
| 21 8:52 | CH | Dans la classe. |
| 22 8:53 | ENS 1 | Et puis certains, c'est aussi la compréhension. Si c'est trop long, certains, ils arrivent à ressortir quelques parties de l'histoire, mais |

| | | |
|---|-------|--|
| | | ils arrivent pas tout à [...] puis la chronologie aussi. C'est un peu difficile pour certains de savoir ce qu'il s'est passé. Or, des fois ils me disent ce qui c'est passé à la fin du livre, mais ils oublient toute une partie avant. Ils ont de la peine à faire la chronologie. |
| 23 9:13 | CH | Est-ce que inversement tu dirais que c'est juste, si je te dis que la réussite principale de tes élèves, ce sur quoi tu peux t'appuyer parce-que c'est à peu près stable, c'est heu, les histoires courtes, la compréhension d'histoires courtes et simples. |
| 24 9:32 | ENS 1 | Hum Hum, comme le livre, je ne sais pas si tu connais, petit ours brun ? |
| 25 9:33 | CH | Est-ce que tu pourrais dire ça ou pas ? |
| 26 9:36 | ENS 1 | La compréhension d'histoires courtes est plus simple ? |
| 27 9:38 | CH | Avec un vocabulaire simple, c'est ok pour eux. |
| 28 9:42 | ENS 1 | Oui. |
| 29 9:43 | CH | Ok. |
| 30 9:44 | ENS 1 | Après, il y en a peut-être un sur les 15 qui va un peu [...] parce qu'il a pas écouté ou parce qu'il a pas écouté à ce moment-là. Mais voilà, un vocabulaire simple, une histoire courte, c'est quand même plus [...] mais voilà, un vocabulaire très simple, enfin familier, voilà comme on parle quoi. |
| EXPLICATION DE L'ÉVALUATION ET DES 5 DISPOSITIFS - CHOIX DE L'ENSEIGNANT-E SUR LES TÂCHES ET AVIS SUR LES ÉVALUATIONS | | |
| 31 28:25 | CH | Il me reste deux questions. Déjà, je voulais savoir quelle place tu laisses ou tu laisserais à l'interprétation ou, et au jeu de faire semblant. Est-ce que ça te parle dans ces activités ? |
| 32 28:37 | ENS 1 | Pour eux qui doivent faire semblant ? |
| 33 28:40 | CH | Oui. |
| 34 28:41 | ENS 1 | Faire semblant, jouer un rôle ? |

| | | |
|--|-------|--|
| 35 28:45 | CH | Par exemple, oui. |
| 36 28:46 | ENS 1 | Oui moi ça me parle. |
| 37 28:50 | CH | Ça c'est des choses qui te parlent dans les activités ? |
| 38 28:55 | ENS 1 | Ah, dans ce que j'ai choisi là ? |
| 39 28:57 | CH | Tu les ferais jouer un rôle ? |
| 40 29:00 | ENS 1 | Ben, dans celles que [...] dans les [...] l'autre là que tu m'as dit avec le masque là [...] tu sais. |
| 41 29:08 | CH | Celle-là, elle te parlait plus ? Celle avec le masque. |
| 42 29:11 | ENS 1 | Ben oui, plus à jouer, faire une petite saynète, un petit, un petit... |
| 43 29:16 | CH | Est-ce que tu veux que je te les [...] Je ne sais pas si tu as des moments de jeux libres. |
| 44 29:21 | ENS 1 | Oui. |
| 45 29:22 | CH | Je te les laisse, pour les moments de jeux libres ? |
| 46 29:26 | ENS 1 | Tu as des masques ? Des choses comme ça ? |
| 47 29:28 | CH | Je vais le faire. |
| 48 29:30 | ENS 1 | À la limite, ils peuvent avoir [...] un lien avec l'histoire. Donc, en fait, toi, tu vas lire l'histoire le premier jeudi. |
| EXPLICATION DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE | | |

Annexe 5 : Transcription d'entretien post-séquence-Enseignant-e 2

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|--|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana→ La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|----------------------------------|
| | hétérogénéité |
| | moyens d'enseignement |
| | méthode d'enseignement |
| | domaines |
| | interprétation ou faire semblant |

| | | |
|------------|-------|---|
| 1 01:30 | CH | ...Je voulais d'abord, avant de présenter le projet, savoir à quelle fréquence vous lisez des livres de littérature de jeunesse et comment tu entreprenais la compréhension de la lecture dans ta classe ? |
| 2 01:42 | ENS 2 | Oui, écoute, la fréquence, je remets ça, mais des fois, j'oublie un peu. Je passe à travers, je dirais deux fois par semaine. Il y a une histoire qui est racontée . Après, ça se fait sur tapis, en collectif. Ou bien ça peut être aussi des contes où il n'y a pas d'images, il n'y a |

| | | |
|------------|-------|---|
| | | <p>pas de support image. Là, c'est plus court qu'une histoire parce qu'ils tiennent moins longtemps. Voilà ensuite l'exploitation. Tu parles de ce qu'on en fait après, de l'histoire ? Hum, hum, je dirais trois ou quatre fois par année, on fait des lectures suivies entre guillemets. Donc on présente l'histoire à toute la classe et ensuite on travaille sur, par exemple la page de couverture, l'ordre chronologique de l'histoire, les personnages. On peut aussi proposer des fiches où on reprend le titre et puis il faut réécrire le titre ou le nom des personnages et ensuite on peut faire. On fabrique aussi des jeux par rapport à cette histoire qu'on laisse plusieurs semaines à la disposition. Et puis, il y a aussi les marionnettes et c'est des histoires répétitives dont la structure répétitive type la moufle. Je sais pas si tu connais. Ils la rejouent avec des marionnettes. Je dirais dans l'exploitation comme ça. Ah non, j'ai aussi le bookinou !</p> |
| 3 3:03 | CH | Bookinou ?! Ha non je ne connais pas. |
| 4 3:05 | ENS 2 | <p>C'est nouveau, il est là. Le bookinou, il vous en fait, c'est une boîte à histoires. Il y a plusieurs types de boîtes comme ça. Ça s'appelle le bookinou. Je, j'enregistre ma voix. Quand je raconte l'histoire, il y a le livre et ensuite, ils ont une gomme. Voilà, là, par exemple, tu as la couverture de l'histoire.</p> |
| 5 3:32 | CH | C'est génial. |
| 6 3:33 | ENS 2 | <p>Ensuite, tu as la gomme. Il pose la gomme, là, il appuie sur le bouton et l'histoire démarre. Et ils ont le livre. Voilà, j'ai plusieurs histoires. J'ai commencé à Noël parce que, il faut juste le temps de prendre le temps d'enregistrer sur ton téléphone. Ensuite, tu mets dans le bookinou. Et ils utilisent ça. Oui, ça, ça, ils adorent. Ils réécoutent après librement les histoires. Ils ont le casque parce que le son n'est pas dingue par contre, la qualité.</p> |
| 7 3:59 | CH | Oui. |
| 8 4:00 | ENS 2 | Mais avec le casque, ils entendent mieux et ils sont tranquilles. Donc ça, ça marche. |
| 9 4:02 | CH | Je ne connaissais pas du tout. |
| 10 4:04 | ENS 2 | Alors, je connaissais pas, mais il y a une autre boîte, mais je sais plus comment elle s'appelle. Mais, je ne connaissais pas le bookinou. Et puis, je l'ai acheté sur Facebook en occas. C'est quand |

| | | |
|------------|-------|--|
| | | même nonante francs, mais, c'est assez. Oui, c'est bien, tu peux faire ça. Bon, maintenant, nos enfants sont grands, mais pour ton enfant, c'est la grand-maman qui peut aussi s'enregistrer puis mettre l'histoire. Après, il a la voix de la grand-maman. |
| 11 4:28 | CH | Et ça marche comment avec les pastilles ? C'est un système de reconnaissance ? |
| 12 4:32 | ENS 2 | C'est magnétique. Je ne sais pas. Euh, je dois mettre, je sais plus comment c'est. Après, je la passe, je sais pas. Après simplement tu... |
| 13 4:40 | CH | Tu dis que tu poses la pastille ? |
| 14 4:43 | ENS 2 | Je ne sais pas s'il a de la batterie. Oui je pense qu'il n'a plus de batterie. Tu poses, puis, ça dit "voilà l'histoire va commencer". Tu la poses, ou bien, là, non c'est bon. Pardon... Après j'ai mis la cloche pour tourner les pages. Mais ils adorent, Ils écoutent tout le temps. |
| 15 5:24 | CH | Dans les livres que tu as exploités cette année, est ce qu'il y a une méthode particulière sur laquelle tu te bases ? |
| 16 5:32 | ENS 2 | Oui, alors, il y a le DEL, dire écrire, lire. Honnêtement, je prends plus. Si je suis dans un thème, parce qu'on a une dizaine de livres, je crois qu'ils sont, qui vont avec la méthodologie. Si, ça correspond au thème que je t'ai dit, je vais prendre ce livre sinon. Ouais. Par contre, on utilise un peu la même façon de faire du travail sur la page de couverture, les dialogues des fiches. Enfin, on s'inspire de ça, mais je prends pas forcément. Certains livres ne sont pas toujours intéressants, je trouve. Les enfants ont de la peine à crocher en fait. |
| 17 6:02 | CH | Il y a une autre méthode qui te sert de référence ? |
| 18 6:08 | ENS 2 | Non. Après, j'y vais à l'expérience. J'ai suivi des cours sur les kamishibaïs et oui il y a aussi le kamishibaï. On a appris à en fabriquer un, à les raconter. Euh, voilà, après c'est propre au cours qu'on a suivi, et sinon, non il y en a pas d'autres, au feeling. |
| 19 6:28 | CH | Du coup, tu dirais avoir déjà exploité à peu près combien de livres cette année ? |
| 20 6:34 | ENS 2 | Cette année ? Tu dis en exploitation avec les actualités autour ? Je dirais, il y en a eu un à Noël, un à la rentrée. Je dirais trois, et j'aimerais bien en faire un quatrième d'ici la fin de l'année. Mais, je ne suis pas sûr d'y arriver. Au début de l'année, on a plus travaillé avec les 2P sur ces lectures exploitées. Les 1P au début, c'est un |

| | | |
|------------|-------|---|
| | | peu compliqué. |
| 21 6:59 | CH | Ok. |
| 22 6:59 | ENS 2 | Oui dans l'attention et dans la tâche à faire. C'est encore un peu abstrait, c'est beaucoup avec les 2P, et puis, en hiver, j'ai fait avec les 1P une histoire. C'était celle-là d'ailleurs "à 3 on a moins froid". |
| 23 7:09 | CH | Et du coup, tu dirais que par exemple, pour les 1P, depuis le début de l'année, il y a, qu'il y a des choses qui se sont posées par rapport à l'exploitation des livres, à la compréhension, par l'exploitation, par l'écoute, là, pendant les différentes activités. |
| 24 7:28 | ENS 2 | Oui, alors je vois déjà, au niveau du temps de concentration, on peut leur raconter des histoires plus longues maintenant. Et puis, ils sont capables de repérer un titre à force de l'avoir travaillé. Au début, l'ordre chronologique, c'est très difficile à faire avec eux. S'il y a plus de trois images, même avec le support du livre, c'est difficile. Maintenant, il y arrive à remettre dans l'ordre les images d'un livre, même sans forcément, sans avoir les livres sous les yeux. Donc là, je trouve qu'ils ont progressé et puis, de faire un retour sur l'histoire. Tu vois, reformuler, pouvoir réexpliquer l'histoire. Les marionnettes, typiquement, en début d'année, ils font des bruits avec. Il n'y a même pas d'histoire. Il y a des bouts de mot, des bouts de phrases qu'on retrouve. Mais, en fin d'année, je trouve que c'est beaucoup et c'est beaucoup mieux. |
| 25 8:25 | CH | C'est bien. |
| 26 8:26 | ENS 2 | Oui, je trouve. Dans le vocabulaire aussi, ils sont capables de reformuler avec une phrase qui ressemble à ce qui se passe dans l'histoire. Il y a vraiment un grand changement. |
| 27 8:35 | CH | Et là où tu dirais qu'il y a un manque, peut-être encore, et encore quelque chose sur lequel tu appuierais en cette fin d'année avec les 1P ? |
| 28 8:50 | ENS 2 | Je ne sais pas. Pour les non-francophones, ça reste encore compliqué de rester concentré sur la tâche. Maintenant, ceux qui parlent bien la langue ensuite, il y a des enfants qu'il faut toujours pousser à participer, à retranscrire, enfin, à redire ce qu'ils ont compris. Mais non, je trouve que, je trouve que ça va. Certaines histoires qui nous paraissent accessibles, où des fois, il y a un peu d'humour, des choses comme ça, ça reste compliqué. Ils ne comprennent pas les subtilités. Des fois, certaines histoires, je suis obligé de changer... Je ne la lis pas, je la raconte. Et puis je change |

| | | |
|--|-------|---|
| | | pour que ça leur soit accessible et qu'ils comprennent. Les 1P, je dirais des fois dans la compréhension, quand il y a des subtilités, ils ne les comprennent pas ou des métaphores, des choses un peu imagées comme ça, c'est compliqué. Je suis obligé d'adapter au niveau des mots utilisés dans l'histoire. Je transforme un peu. |
| 29 9:55 | CH | Pour qu'il y ait autre chose que vraiment la compréhension des mots. Tu dirais plus, le lien entre deux choses. Qu'ils fassent le lien entre deux choses. |
| 30 10:04 | ENS 2 | Oui. Des évènements dans l'histoire, les évènements de l'histoire. Ils ne comprennent pas forcément ce qui se passe, cette finalité. |
| 31 10:14 | CH | Alors par rapport à ce que tu viens de me dire, je vais te présenter cinq dispositifs... |
| EXPLICATION DE L'ÉVALUATION ET DES 5 DISPOSITIFS - CHOIX DE L'ENSEIGNANT-E SUR LES TÂCHES ET AVIS SUR LES ÉVALUATIONS | | |
| 32 35:19 | CH | Quelle place tu laisses à l'interprétation justement ? Et puis au jeu du faire semblant dans ta classe ? |
| 33 35:25 | ENS 2 | Par rapport à l'histoire ? Ou par rapport en règle générale ? |
| 34 35:29 | CH | En règle générale. |
| 35 35:37 | ENS 2 | Dans les jeux, dans les moments libres, ils vont aller faire ça à la dînette. |
| 36 35:51 | CH | C'était sympa la vidéo que tu m'as envoyée sur la fusée. |
| 37 35:55 | ENS 2 | Ouais la fusée, voilà, la construction, ça prend du temps mais ça vient. Il y a des enfants qui ont toujours plein d'idées et puis les autres qui suivent. Moi, j'estime qu'ils ont des ateliers où ils peuvent travailler ça. Comme on en avait parlé, tout en dirigeant quand même. Évidemment, quand ils font le chat tous par terre à la dînette, je vais les stopper et leur demander de revenir à être un enfant et puis à dialoguer. Des "miaou, miaou"... |
| 38 36:35 | CH | Tu changes de personnage ? |
| 39 36:37 | ENS 2 | Oui, je leur demande, alors, quand je change de personnage, des fois, je me demande même si, je sais que j'ai vu, j'ai lu des articles là-dessus, il y a des enseignantes qui proposent qui varient, qui changent ça. J'aimerais bien faire. Alors, à Noël, j'ai mis le coin marchés de Noël. Là, on est de nouveau revenu à dîner, mais qui |

| | | |
|--|-------|---|
| | | ont des ateliers de scénario qui changent régulièrement et vraiment avec des phrases à dire ou un fonctionnement qui est assez rigide. Par exemple, elle avait fait le magasin de vêtements, donc l'enfant doit arriver. Il doit dire “Bonjour Madame, j'aimerais acheter une robe s'il vous plaît. Est-ce que vous pourriez montrer...” Quelque chose qui est vraiment enseigné. Et, elle est à côté des enfants, elle les écoute d'abord, elle fait passer qu'une demi classe pendant une semaine ou deux, elle les écoute pour vraiment qu'il y ait cet échange, cette structuration langagière correcte. J'aimerais bien des fois arriver à ça. |
| 40 37:36 | CH | À changer le scénario, mais aussi à contrôler un petit peu le registre langagier ? |
| 41 37:41 | ENS 2 | C'est ça pour qu'ils progressent en fait. |
| 42 37:43 | CH | Aussi les contenus des mots ? |
| 43 37:44 | ENS 2 | Voilà les mots spécifiques, en changeant le matériel, on change aussi le lexique. Et puis, à développer, voilà, poser une question correctement, utiliser les mots des objets qui sont dans le magasin ou... Ça, je serais intéressée, ce serait un peu un projet pour l'année prochaine, de faire tourner ces ateliers pour qu'ils se mettent dans la peau d'autres personnages et qu'ils utilisent un autre vocabulaire. |
| EXPLICATION DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE | | |

Annexe 6 : Transcription d'entretien post-séquence-Enseignant-e 3

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|--|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana→ La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|----------------------------------|
| | hétérogénéité |
| | moyens d'enseignement |
| | méthode d'enseignement |
| | domaines |
| | interprétation ou faire semblant |

| | | |
|-----------|-------|--|
| 1 5:25 | CH | Quel est ton rapport à la littérature de jeunesse dans la classe ? Dis-moi qu'as-tu mis en place, qu'est-ce que tu comptes mettre en place dans ta classe ? |
| 2 5:34 | ENS 3 | Alors ce que j'ai fait, c'est que j'ai récupéré plein de livres de mes collègues. Ils m'ont donné deux cartons de livres. Il y a l'enseignant spécialisé qui m'a ramené un autre carton de livres. Il y a plein de |

| | | |
|-----------|-------|--|
| | | <p>collègues qui m'ont dit “mets les pas tous, gardes en quelques-uns”. Moi, j'ai décidé, j'ai tout mis à disposition. J'ai laissé un libre accès aux livres et tous les matins, quand ils rentrent je leur demande, je leur demande juste de passer un instant au calme avec un livre, de le regarder, de le feuilleter. C'est juste un petit moment. J'ai un élève qui ne veut pas rentrer en classe. Donc, c'est un petit moment où vraiment ils peuvent prendre un livre, se poser. Ils se posent avec un livre et ils aiment beaucoup, ils le font. Et, de temps en temps, j'essaie de lire, en tout cas un livre par jour. Des fois, c'est pas possible, mais j'essaie de prendre un à trois livres, à partir du loup par exemple, et de changer les livres, de leur donner un peu, de faire vivre un peu le livre avec la voix, avec les mimiques. Et j'aime beaucoup aussi leur faire choisir le livre. Et s'il y en a un qui veut lire un livre ou qui veut que je leur lise un livre, moi j'appelle toute la classe et je le lis pour tout le monde.</p> |
| 3 6:45 | CH | <p>Et puis je vois que c'est bien fourni. Franchement bravo. Quand j'avais les 1-2P, j'avais du mal à faire un livre par jour. Le plus compliqué, c'est de trouver un moment en fait. Oui, je me disais qu'il faut vraiment s'imposer un temps, et ritualiser ces moments. Mais, tu arrives à faire...</p> |
| 4 7:09 | ENS 3 | <p>Pour l'instant, oui, presque tous les jours.</p> |
| 5 7:12 | CH | <p>Et là, il y a une bibliothèque dans le collège ?</p> |
| 6 7:15 | ENS 3 | <p>On a une bibliothèque qui est de l'autre côté de la route. Oui, maintenant que j'ai un peu mis en place tout l'administratif. J'avais l'intention d'y aller assez régulièrement avec eux. Une fois par mois, peut-être, voilà. Et, ils font des animations kamishibaï autour de livres, donc on va en profiter. Je pense que ça en vaut la peine. Et puis, l'autre bibliothèque qui est celle qui n'apparaît pas ici, c'est la bibliothèque de ma fille qui de temps en temps est d'accord de me prêter un livre, à condition que je le ramène. Donc, voilà, des fois, j'amène un livre, je le lis, il reste en classe le temps de la lecture, pendant la journée, puis le soir je le ramène. Et puis ma fille, elle va fouiller dans le sac, voir si ses livres sont bien de retour.</p> |
| 7 8:05 | CH | <p>Génial. Comment tu exploites la littérature de jeunesse ?</p> |
| 8 8:16 | ENS 3 | <p>J'essaie de regarder un peu ce qu'ils demandent. C'est particulier, je ne connais pas les 2P, donc je dois vraiment découvrir toute la classe. J'ai une moitié de la classe que je peux utiliser comme support pour les autres. Les quelques événements où j'ai exploité</p> |

| | | |
|------------|-------|--|
| | | <p>des livres, ça a été un élève qui avait un coup de blues en deuxième année et il regardait les livres. Je lui ai demandé de m'en choisir un. Il a choisi le monstre des émotions, et on a pu commencer à parler des émotions. On a pu commencer à parler de comment les exprimer. On a mobilisé le personnage aussi en classe. Ça a permis de gérer d'autres choses. On est avec les émotions, mais qui n'ont rien à voir avec la classe où les élèves. C'est juste un élève a besoin très particulier, qui peut être très, très, très lourd quand il vient en classe et ils font avec ça. Pour les 1P, j'ai sorti "les lapins savent compter" qui est là-bas pour commencer à regarder jusqu'ou ils savaient compter, qu'est-ce qu'ils savaient faire avec les doigts, l'agilité donc. C'est devenu un jeu, de mimer le livre en même temps que je le racontais avec les doigts. C'était assez intéressant.</p> |
| 9 9:21 | CH | Ça c'est bien. |
| 10 9:23 | ENS 3 | <p>Et puis, j'ai un élève qui m'est parti en vrille à deux semaines avec le fait de vouloir absolument distribuer du courrier. Donc, il a été fouillé. Il a fouillé tous les vieux papiers pour retrouver toutes les vieilles enveloppes et il a commencé à déposer les enveloppes sur les tables, se rendre compte que non. Il fallait mettre une indication, donc des numéros sur les tables après, trouver. Ça a pris une ampleur colossale, parce qu'ils ont réussi à trouver comment faire pour envoyer du courrier dans une autre classe de quatrième année. Donc ça commence à devenir... et à ce moment-là, j'ai pris un livre québécois qui s'appelle le facteur Tralalère. Je l'ai amené en classe, un des fameux livres en prêt de ma fille, que j'ai amené en classe. On l'a lu, et du coup, on a pu commencer à travailler autour du courrier, de comment changer le courrier, ce qu'il fallait mettre, qu'est-ce qu'il fallait au facteur, le facteur comme personnage. Donc, ça a été vraiment quelque chose qui est parti des élèves. Derrière, un chariot plein de courrier en attente d'être terminé, fait, écrit, assez génial, alors. Mais, c'est parti de l'envie d'un élève, ça a pris une ampleur par ce que, lui, a commencé à distribuer. Donc, les autres ont commencé à lui dire oui, y'a pas mon nom, puis après l'enveloppe, elle est vide, il faut mettre quelque chose dans l'enveloppe. Et après, toute la classe a commencé à se dire "mais si on veut envoyer en dehors de la classe, comment faire ?". Ils ont voulu tester avec une autre classe de l'établissement, donc, on a envoyé une lettre avec juste à moi en disant merci de jouer le jeu pour l'enseignant. La classe en face a dit "C'est quoi le jeu ? Quelle est l'énigme ?" Donc, ils sont revenus avec des lettres en disant que maintenant vous me donnez l'énigme. Donc, ici, ils ont voulu créer l'énigme. On a fait ça lundi passé. Voilà, l'activité du lundi c'est le courrier.</p> |
| 11 | CH | La compréhension, donc, du coup, la compréhension en lecture, |

| | | |
|---|-------|---|
| 11:05 | | donc, si j'ai bien compris, là, c'est vraiment vivre l'histoire à travers leur jeu du moment relié, savoir ce que ce qu'on peut comprendre de l'histoire, des outils sociaux pour pouvoir les amener en classe, c'est vraiment bien. |
| 12 11:36 | ENS 3 | C'est ça l'idée. |
| 13 11:37 | CH | [...] Quelles sont les réussites, tu dirais même si tu ne connais pas très bien, je sais tes 2P, mais, que dirais-tu par rapport à la compréhension en lecture, qu'est-ce que tu as vu comme réussites ? |
| 14 12:28 | ENS 3 | Les 2P, ce qui est un peu compliqué par rapport à la lecture, c'est qu'avant ils avaient une classe Montessori Alvarez complètement ouverte avec la classe d'à côté, donc, ils avaient l'habitude d'être au minimum vingt au maximum quarante, ce qui fait que les moments de lecture peuvent être très dur avec eux. Je sais qu'il y a quelques élèves qui ont des parents qui font du théâtre, donc, la compréhension ça va bien. Le texte, ils le suivent bien. Je sais que parfois tout ce qui est, pour le moment, tout ce qui est des non-dits, tout ce qui est des inférences de l'histoire pour certains, ça peut être très compliqué. Certains, c'est bon, ils comprennent tout de suite. Et puis, ils réagissent et en fait, ils répondent déjà avant même que tu donnes la phrase, ils donnent déjà la réponse sous forme de jeu. Parce que forcément, en faisant, en mimant le livre, ils répondent aussi pour d'autres, je me rends compte que tout ce qui est inférences, tout ce qui est de comprendre ce qui n'est pas dit dans le livre peut être assez compliqué. |
| EXPLICATION DE L'ÉVALUATION ET DES 5 DISPOSITIFS - CHOIX DE L'ENSEIGNANT-E SUR LES TÂCHES ET AVIS SUR LES ÉVALUATIONS | | |
| 15 37:49 | CH | Voilà, il me reste juste une question. Quelle place tu laisses à l'interprétation, au jeu de faire semblant dans ta classe ? Je perçois déjà un peu de par ce que tu m'as dit. |
| 16 38:00 | ENS 3 | Alors, j'essaie d'y laisser, j'essaie de laisser assez de place, au fait de jouer faire-semblant. Je me suis accordé jusqu'aux vacances d'octobre et je l'ai dit explicitement au doyen, comparant, la possibilité de ne rien mettre en place jusqu'aux vacances d'octobre. Comme ça, j'apprends à connaître les élèves. J'apprends à connaître la classe après à voir ce qu'ils ont. J'espère recevoir le matériel parce que les commandes, elles sont en attente. Et, en même temps, quand il y a des situations qui se créent, j'essaie de leur donner, de leur donner corps et puis de voir jusqu'où ils peuvent aller et voir les autres, comment ils vont rentrer dans le jeu. Et si on arrive à faire quelque chose de plus intéressant. Je me rends compte par contre |

| | | |
|--|-------|---|
| | | <p>que les 1P, ils sont petits. Il y en a qui n'ont jamais été en garderie avant. Donc voilà, les 2P c'étaient toujours des grandes grandes grandes classes, des grands groupes, donc c'est un peu plus compliqué. Et puis, Alvarez Montessori, c'est tout ce qui se perd énormément, c'est tout ce qui est du collectif. Malheureusement, le collectif, il est très faible pour les élèves. Donc, je pense que je vais essayer de leur en donner pas mal, mais, que je dois vraiment construire le l'apprentissage du jeu, en lui-même et puis l'apprentissage de l'interaction.</p> |
| 17 39:22 | CH | Après les moments de mise en commun. |
| 18 39:25 | ENS 3 | <p>Exactement. Et puis, le fait que la mise en commun, elle est pour tout le monde, même pour ceux qui n'ont pas envie, et qui ont envie de se coucher par terre ou sur la table. Et puis, aller chatouiller les pieds de leur copine parce que c'est plus drôle. Et bien, non, en fait, d'essayer de les amener à participer tous ensemble.</p> |
| EXPLICATION DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE | | |

Annexe 7 : Dispositifs choisis par les enseignant-e-s

Tableau des dispositifs choisis par les enseignant-e-s comme le moins pertinent et le plus pertinent (prioritaire) à travailler selon la compétence qui lui est définie.

| | Dispositifs choisis | |
|----------|---|---|
| | compétence définie comme la moins pertinente à travailler | compétence définie comme prioritaire à travailler |
| Classe 1 | D2 : Jeu pour travailler les compétences narratives en production | D5 : Jeu pour travailler les compétences de structuration des personnages |
| Classe 2 | D3 : Jeu pour travailler les compétences lexicales et syntaxiques | D5 : Jeu pour travailler les compétences de structuration des personnages |
| Classe 3 | D3 : Jeu pour travailler les compétences lexicales et syntaxiques | D5 : Jeu pour travailler les compétences de structuration des personnages |

Annexe 8 : Tâches choisies par les enseignant-e-s

Tableau des tâches choisies par les enseignant-e-s.

| | tâches choisies | | |
|----------------|---|--|--|
| enseignant-e 1 | classer quelques albums selon le genre | imaginer et dicter la suite de l'histoire | remettre en ordre chronologique |
| enseignant-e 2 | suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs | repérer les composantes du schéma narratif | les antonymes : classification, construction et catégorisation des adjectifs |
| enseignant-e 3 | Suivre les personnages en interprétant leurs actions | repérer les composantes du schéma narratif | créer une histoire avec un répertoire syntaxique |

Annexe 9 : Conception des enseignant-e-s quant aux réussites des élèves lors des évaluations

Tableau des conceptions des enseignant-e-s quant aux réussites à priori en termes du nombre d'attributs et du nombre d'étayages produits durant les productions initiales et finales par élève.

| | | productions initiales | | productions finales | |
|----------|---|-----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | | nombre d'attributs | nombre d'étayages | nombre d'attributs | nombre d'étayages |
| CLASSE 1 | A | 4 | 0 | 4 | 1 |
| | B | 4 | 0 | 4 | 1 |
| | C | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | D | 1 | 0 | 2 | 1 |
| | E | 4 | 1 | 5 | 2 |
| CLASSE 2 | F | 2 | 1 | 2 | 2 |
| | G | 5 | 3 | 6 | 4 |
| | H | 2 | 1 | 4 | 3 |
| | I | 4 | 3 | 5 | 4 |
| | J | 6 | 4 | 8 | 6 |
| CLASSE 3 | K | 4 | 2 | 3 | 5 |
| | L | 2 | 1 | 3 | 2 |
| | M | 3 | 2 | 2 | 4 |
| | N | 5 | 5 | 2 | 2 |
| | O | 4 | 3 | 3 | 4 |

Annexe 9 bis : Conception des enseignant-e-s quant aux réussites des élèves lors des évaluations - moyenne par classe pour 5 élèves

Tableau représentant la moyenne pour 5 élèves par classe, des conceptions des enseignant-e-s quant aux réussites à priori en termes du nombre d'attributs et du nombre d'étayages produits durant les productions initiales et finales par classe.

| | productions initiales | | productions finales | |
|----------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | moyenne des nombres d'attributs | moyenne des nombres d'étayages | moyenne des nombres d'attributs | moyenne des nombres d'étayages |
| CLASSE 1 | 13/5 | 1/5 | 16/5 | 5/5 |
| CLASSE 2 | 19/5 | 12/5 | 25/5 | 19/5 |
| CLASSE 3 | 18/5 | 13/5 | 13/5 | 17/5 |

Annexe 9 ter : Conception des enseignant-e-s quant aux réussites des élèves lors des évaluations- progression présupposée

Tableau de l'écart entre les productions initiales et finales en termes du nombre d'attributs et du nombre d'étayages produits d'après les conceptions des enseignant-e-s par classe.

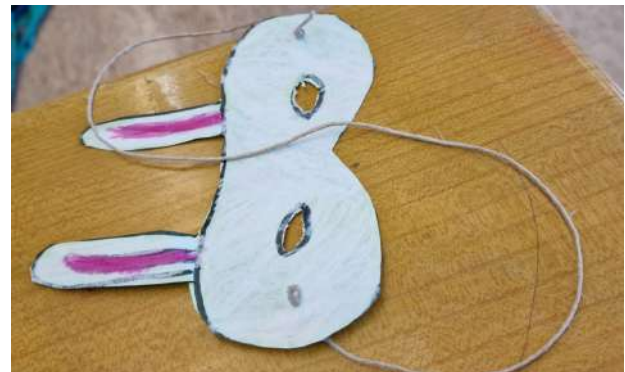
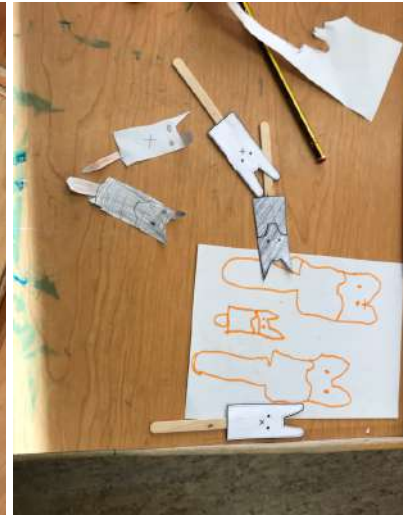
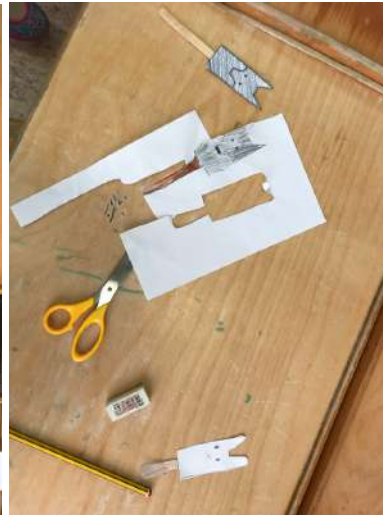
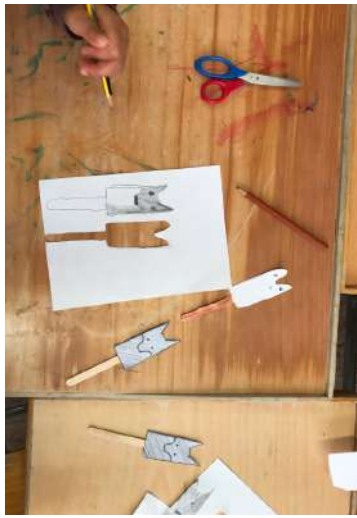
| | variation entre la production initiale et la production finale | |
|----------|--|------------------------|
| | des nombres d'attributs | des nombres d'étayages |
| CLASSE 1 | + 3 | + 4 |
| CLASSE 2 | + 6 | + 7 |
| CLASSE 3 | - 3 | + 5 |

Annexe 10 : Observation des activités les dimensions du jeu de faire semblant selon Bodrova et Leong (2012)

Tableau d'analyse des jeux de faire semblant observés durant les moments libres lors des évaluations initiales (avant séquence) et lors des évaluations finales (après séquence) selon les dimensions du jeu de faire semblant de Bodrova et Leong.

| | | Planification | Rôles | Accessoires | Scénario |
|----------|-------|---------------|---------|-------------|----------|
| classe 1 | avant | stade 2 | stade 2 | stade 2 | stade 2 |
| | après | stade 3 | stade 2 | stade 2 | stade 2 |
| classe 2 | avant | stade 2 | stade 2 | stade 3 | stade 2 |
| | après | stade 3 | stade 3 | stade 3 | stade 3 |
| classe 3 | avant | stade 3 | stade 3 | stade 3 | stade 3 |
| | après | - | - | - | - |

Annexe 11 : Observation des activités les dimensions du jeu de faire semblant - photos classe 3



Annexe 12 : Synopsis Classe 1

Tableau de synthèse pour la séquence d'enseignement de la classe 1

| | | | |
|-------|--|---|---------------------------------|
| Leçon | 1 | 2 | 3 |
| Tâche | classer quelques textes selon leur genre | imaginer et dicter la suite de l'histoire | remettre en ordre chronologique |
| Date | 20 mai 2022 | 23 mai 2022 | 24 mai 2022 |
| Durée | 20 minutes | 20 minutes | 20 minutes |

Synopsis de la classe 1-Leçon 1 : classer quelques textes selon le genre

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|--------------------|-------|---|--|---|
| rappel | 0:57 | questionne sur l'activité de production initiale | se rappelle répond | en collectif autour du tapis tour de parole |
| éveil d'intérêt | 2:45 | montre le livre ami-ami annonce des activités autour de l'album | comprend | Ens manipule les affiches |
| découverte | 3:25 | questionne : Qu'est-ce qu'un texte ? Où peut-on en trouver ? Quels types de textes ? Qu'est-ce qu'une BD ? Est-ce une histoire qui décrit des choses ou qui raconte ? Dans la boîte aux lettres ? Est-ce que c'est une histoire vraie ou ils inventent ? donne des exemples | extrait ses réponses à partir de ses connaissances antérieures vécues en dehors ou dans l'école | dirigée par les questions Ens réponses El |
| consigne | 8:30 | donne la consigne explicite les genres de textes | classe les textes selon genre qui raconte, qui informe ou qui joue avec la langue | discussion avec l'Ens initiée par l'Ens |
| ... | | | | |

Classe 1-Leçon 2 : imaginer et dicter la suite de l'histoire

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|---|-------|--|---|--|
| rappel | 0:00 | questionne sur l'activité de production initiale (pointe la description d'un animal) et de la séance 1 | se rappeler | en collectif autour du tapis tour de parole |
| découverte de la première de couverture | 3:33 | questionne sur les éléments : titre, couverture, illustration (personnages, lieux) | infère en observant l'illustration | |
| consigne | 4:55 | annonce la lecture d'une partie de l'histoire | comprend la consigne | |
| recherche | 5:46 | lit p 2 et 3 questionne la compréhension de l'élève-répond au questionnement | comprend, interprète le texte et abstrait ses idées | dirigée par les questions et les réponses de Ens |
| consigne | 7:57 | annonce l'activité, explicite ce qui est demandé | comprend la consigne | |
| recherche | 10:14 | reformule le récit | invente une suite à la lecture p 2 et 3 | discussion avec l'Ens initiée par l'Els |
| ... | | | | |

Classe 1-Leçon 3 : remettre en ordre chronologique

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|-----------|-------|---|---------------------------------|---|
| rappel | 0:46 | questionne sur l'activité de production initiale et reformule le récit construit la leçon 2 | se rappeler | en collectif autour du tapis tour de parole |
| consigne | 7:43 | annonce la lecture du livre | comprend la consigne | |
| recherche | 7:50 | lit et questionne la compréhension de l'élève face au vocabulaire, clarifie les réponses | comprend définit le vocabulaire | dirigé par Els |
| ... | | | | |

Annexe 13 : Synopsis Classe 2

Tableau de synthèse pour la séquence d'enseignement de la classe 2

| Leçon | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|---|------------|--|--|
| Tâche | suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs | | schéma narratif : repérage des composantes | les antonymes : classification, construction et catégorisation des adjectifs |
| Date | 20 juin | 20 juin | 21 juin | 24 juin |
| Durée | 20 minutes | 20 minutes | 20 minutes | 20 minutes |

Classe 2-Leçon 1 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|-----------|-------|---|---|---|
| recherche | 0:00 | tourne les pages et questionne l'interprétation des élèves sur ce que font, ce que ressentent et ce que veulent les personnages | regarde les images du livre et interprète le récit illustré | en collectif autour du tapis tour de parole - livre exploitation des images |
| ... | | | | |

Classe 2-Leçon 2 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs (suite)

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|-----------|-------|---|---|---|
| recherche | 0:00 | tourne les pages et questionne l'interprétation des élèves sur ce que font, ce que ressentent et ce que veulent les personnages | regarde les images du livre et interprète le récit illustré | en collectif autour du tapis tour de parole - livre exploitation des images |
| ... | | | | |

Classe 2-Leçon 3 : repérage des composantes du schéma narratif

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|------------|-------|---|---|---|
| consigne | 0:00 | annonce la lecture du livre | comprend la consigne | en collectif autour du tapis tour de parole |
| découverte | 0:30 | lit le livre, explicite le vocabulaire, et le récit lorsque les élèves le demandent | comprend la lecture, demande de clarifier certains mots | livre : texte et images |
| ... | | | | |

Classe 2-Leçon 4 : les antonymes : classification, construction et catégorisation des adjectifs

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|-----------------|-------|--|---|---|
| rappel | 0:03 | questionne sur le titre, le récit et les personnages | se rappelle | en collectif autour du tapis tour de parole |
| éveil d'intérêt | 1:13 | questionne l'écart entre ce que veut le loup et ce que veut le lapin, définit le mot différence | explicite la compréhension du récit | discussion initiée par El repris par ENS |
| consigne | 1:34 | annonce l'activité de tri entre les caractéristiques du lapin et ceux du loup | comprend la consigne | sur le tapis deux colonnes une sous l'image du loup l'autre sous l'image du lapin |
| recherche | 2:20 | questionne l'élève sur comment sont les personnages fait relever les antonymes place des images dans chaque colonne pour illustrer | liste les caractéristiques des personnages trouve les antonymes | |
| ... | | | | |

Annexe 14 : Synopsis Classe 3

Tableau de synthèse pour la séquence d'enseignement de la classe 3

| Leçon | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|---|-----------------------|--|--|
| Tâche | suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs | rappel de la séance 1 | schéma narratif : repérage des composantes | créer une histoire avec un répertoire syntaxique |
| Date | 10 octobre 2022 | 11 octobre 2022 | 11 octobre 2022 | 13 octobre 2022 |
| Durée | 35 minutes | 7 minutes | 12 minutes | 15 minutes |

Classe 3-Leçon 1 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|-----------|-------|---|--|--|
| consigne | 1:39 | annonce la lecture d'une partie de l'histoire | comprend la consigne | en collectif autour de l'Ens tour de parole |
| recherche | 2:42 | -lit et questionne la compréhension et l'interprétation de l'élève sur ce que font, ce que ressentent et ce que veulent les personnages écrit au tableau le référent sémiotique commun -explicite le vocabulaire et les expressions | -comprend, interprète le texte et abstrait ses idées, justifie par un retour au texte -joue le tableau de l'image | -dirigée par les questions de Ens et les réponses de El -à chaque double page un El prend le rôle d'un personnage |
| ... | | | | |

Classe 3-Leçon 2 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs (rappel)

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|-----------|-------|--|--|---|
| recherche | 1:25 | questionne sur la forme et le contenu du tableau SRP (Système Récit-Personnages) de la leçon 1 | se rappelle et reformule les actions, les intentions et les sentiments des personnages au fil du tableau SRP | en collectif autour du tableau SRP tour de parole |
| ... | | | | |

Classe 3-Leçon 3 : repérer les composantes du schéma narratif

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|------------|-------|--|---|---|
| consigne | 0:00 | annonce la relecture du livre, demande de faire attention à ce qui se passe dans le récit pour pouvoir répondre aux questions par la suite | comprend la consigne | en collectif autour de l'Ens tour de parole |
| découverte | 3:38 | lit le livre, explicite le vocabulaire | comprendre la lecture et les mots définis par Ens | livre : texte et images |
| recherche | 11:06 | questionne sur les éléments de l'histoire qui se trouvent au début, au milieu et à la fin du livre | écoute et comprend l'Ens | |
| ... | | | | |

Classe 3-Leçon 4 : créer une histoire avec un répertoire syntaxique

| Phases | Début | Activité de l'enseignant-e | Activité de l'élève | Modalités |
|-----------|-------|--|---|--|
| consigne | 1:00 | annonce l'activité | comprend la consigne | en collectif autour de l'Enstour de parole |
| recherche | 5:45 | structure la forme des échanges entre lapins et loups : fait jouer une fois pour exemple | participe à la création de la réplique | 2 groupes : lapins et loups |
| | 12:02 | | -invente des répliques à partir de la structure "j'aimerais que mon ami soit..." -communique ses répliques à un camarade | Individuellement : lapins et loups |
| ... | | | | |

Annexe 15 : Transcription Classe 1-Leçon 1

Conventions pour la transcription : Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 1-Transcription Leçon 1 : classer quelques albums selon le genre

| | | |
|-----------|-----|---|
| 1 0:52 | ENS | On oublie tout ce qu'on a fait par rapport au bricolage de la Montgolfière. Et puis, on va discuter. Les petits vont vous expliquer donc, les 1P, vont vous expliquer hier ce qu'ils ont fait avec CH . Y a CH , vous vous souvenez , la maitresse des grands, qui est venue. Et puis elle a interrogé |
|-----------|-----|---|

| | | |
|------------|----------------|--|
| | | certains enfants. Et puis, elle leur a demandé quelque chose. Puis, pendant ce temps, d'autres enfants faisaient autre chose. B , ce que tu fais, expliquer ce que vous avez fait avec CH hier. |
| 2 1:17 | EI-B | On a commencé le début de l'histoire. |
| 3 1:19 | ENS | Vous avez dû commencer le début d'une histoire, puis elle allait comment cette histoire, c'était quoi le début de l'histoire ? Elle vous avait dit juste une petite chose, c'était quoi ? Est-ce que tu t'en souviens ? |
| 4 1:27 | EI-B | Non. |
| 5 1:28 | ENS | A , est-ce que tu te souviens qu'elle était la consigne de CH ? |
| 6 1:36 | EI-A | Ben, CH a appelé quelqu'un pour faire une histoire et puis les autres, ils pouvaient aller jouer. |
| 7 1:44 | ENS | Exactement, puis l'histoire, c'était comment ça commençait. Comment l'histoire est-ce que tu t'en souviens ? CH avait une petite chose et avait dit, il ét... L , est-ce que tu te souviens ce qu'elle a dit ? Na ? |
| 8 2:03 | EI - Na | Elle a dit, une petite une fois. |
| 9 2:08 | ENS | Pas une petite une fois, elle a dit, B ? |
| 10 2:10 | EI-B | Il était une fois. |
| 11 2:12 | ENS | Il était une fois et puis les enfants qui ont été interrogés par CH . Ils ont dû lui raconter quoi. Ça parlait de quoi, l'histoire, A ? Est-ce que tu t'en souviens ? |
| 12 2:22 | EI-A | D'un animal. |
| 13 2:24 | ENS | D'un animal, vous devez choisir un animal ou un personnage et puis vous devez commencer. Il était une fois. Et puis, raconter cet animal, comment il était, c'était ça, c'est juste. Et puis CH a interrogé certains enfants, puis ton enfant, les autres, ils jouaient. Et puis, l'activité que vous allez, qu'on va faire pour le travail de CH , c'est autour d'un livre. C'est autour de ce livre, mais avant de vous lire ce livre. Voilà, toi t'as déjà pu lire le texte, le titre parce que tu sais lire, mais on va pas le lire maintenant ce livre. D'abord, on va faire des activités autour du livre et puis après la semaine prochaine, je déciderai un jour et je vous lirai l'histoire. Et, des fois, je |

| | | |
|------------|---------------|--|
| | | ferai des petites pauses durant l'histoire, puis, vous devrez faire des petites activités entre 2 et puis et puis après je dirai la fin de l'histoire. Donc, y aura des activités autour de ce livre, de cet album. D'accord ? Aujourd'hui, on a un petit travail à faire pour CH , on va prendre... Elle nous a préparé plein de matériel. |
| 14 3:24 | EI- Ma | Est-ce que je peux aller aux toilettes ? |
| 15 3:25 | ENS | Est-ce que c'est une urgence, Ma ? Alors vas-y tu te laves bien les mains tu te dépêches bien, donc on va, CH nous a préparé des textes. Plusieurs textes, c'est quoi ? Un texte déjà, est-ce que quelqu'un peut lever la main et dire que c'est un texte, Ad ? C'est quoi ? Qu'est-ce que c'est qu'un texte / Lé ? |
| 16 3:48 | EI- Lé | C'est quand on écrit des choses / beaucoup / beaucoup de choses. |
| 17 3:50 | ENS | C'est quelque chose qui est écrit , beaucoup de choses qui sont écrites, où est-ce qu'on trouve des textes ? Je dis / bah va chercher un texte pour chez vous à la maison, est-ce qu'on pourra un texte / Lé ? |
| 18 4:00 | EI- Lé | Dans les livres de Jésus, il y a beaucoup de textes. |
| 19 4:02 | ENS | De textes. Comment s'appelle le livre de Jésus par exemple ? |
| 20 4:06 | EI- Lé | La Bible. |
| 21 4:07 | ENS | La Bible, dans la Bible, c'est un texte, c'est juste. Il faut quoi dans la Bible ? |
| 22 4:12 | EI- Ad | Ils écrivent l'histoire de Jésus. |
| 23 4:17 | ENS | Voilà donc, il raconte l'histoire de Jésus, Tu as raison Ad . Où est-ce qu'on peut encore voir des textes encore ? |
| 24 4:22 | EI- Ad | Dans l'histoire d'Ulysse. |
| 25 4:23 | ENS | D'Ulysse, dans l'histoire d'Ulysse, c'est juste. Où est-ce qu'en classe par exemple, à l'école, moi, j'ai la Bible ? Est-ce que vous pouvez trouver des textes, vous à l'école ? Pas toujours Lé. D'autres ? A, où est-ce qu'on trouve des textes ? |
| 26 | EI- A | À la, à la bibliothèque. |

| | | |
|------------|------------|--|
| 4:40 | | |
| 27 4:42 | ENS | C'est juste. Y a quoi comme livre à la bibliothèque ? |
| 28 4:46 | El-A | Il y a des livres d'enfants. |
| 29 4:47 | ENS | Donc il y a des livres d'enfants, puis y'a quoi comme livres d'enfants par exemple ? Il y a ... |
| 30 4:50 | El | Des livres de grands. |
| 31 4:52 | ENS | Des livres de plus grands, des livres d'enfants et, Na ? |
| 32 4:53 | El-Na | Et puis, il a des, il a des livres dans, dans de d'enfants mais seulement, et aussi avec des serpents. |
| 33 5:03 | ENS | Avec des serpents par exemple, c'est des livres de serpents. Ils disent quoi dans le livre de serpents, par exemple ? Na. |
| 34 5:10 | El - Na | Paque y a des serpents qui sont danrgeux. |
| 35 5:14 | ENS | Qui sont dangereux, alors là, ils expliquent que les serpents sont dangereux, c'est juste. Il y a des livres qui expliquent des serpents qui sont dangereux, par exemple. Jo y a encore des /des / des textes. |
| 36 5:30 | El -Jo | Dans les livres de Schtroumpfs. |
| 37 5:31 | ENS | Dans les livres de Schtroumpf par exemple / ça s'appelle comment les livres de Schtroumpfs ? |
| 38 5:37 | El -Jo | Les BD. |
| 39 5:38 | ENS | Les BD, ça veut dire BD, ce que vous avez à dire, une BD, les lettres B et D . Ad, toi, tu sais ce que ça veut dire ? Ça veut dire une bande... |
| 40 5:47 | El-Ad | Dessinée. |
| 41 5:48 | ENS | Bravo, une bande dessinée. |

| | | |
|------------|-----------|--|
| 42 5:49 | El-Ad | J'en connais déjà un. |
| 43 5:51 | ENS | Donc c'est juste, on peut trouver des textes dans la Bible, vous m'avez dit dans l'histoire d'Ulysse, si on peut trouver en classe à la bibliothèque, on peut trouver dans des BD de Schtroumpfs parce que c'est des histoires qui décrivent quelque chose. Ou bien, c'est plutôt une histoire qui raconte ? |
| 44 6:06 | Coll | Qui raconte. |
| 45 6:07 | ENS | C'est une histoire qui raconte, je suis d'accord avec vous. Et puis Lé, où est-ce qu'on peut encore trouver des textes ? |
| 46 6:14 | El | Dans les églises des fois on trouve des textes. |
| 47 6:17 | ENS | Quand on fait quoi dans les églises ? Y a quoi des fois comme texte ? |
| 48 6:18 | El | Chanter. |
| 49 6:19 | ENS | Il y a des textes de chants. C'est juste. qu'il y a que ce qu'à l'école, aussi on a des textes de chant. Si ? Bah bien sûr, oui. Quand on apprend une nouvelle chanson, une poésie, moi, j'imprime la chanson, la poésie, là par exemple, pour vos mamans, pour la fête des mères et bien là, c'était, c'était un texte. D'accord ? D'ailleurs, c'est marrant comment elle commençait cette histoire, la poésie, la fête des mères, c'était comme au début ? |
| 50 6:47 | El | Il était une fois. |
| 51 6:49 | ENS | Il était une fois, puis là on décrivait pas, on décrivait pas un animal mais on décrivait quoi ? Notre... |
| 52 6:55 | El | Notre maman. |
| 53 6:57 | ENS | Notre maman, d'accord ? Donc on trouve partout des textes. Donc maintenant Ma / toi / tu trouves où des textes encore à la maison ? Est-ce que papa et maman, ils lisent des textes des fois ? Dans quoi on peut lire des textes ? Des fois, certaines choses arrivent tous les jours à la maison, dans la boîte aux lettres ou des fois que, de temps en temps, ça peut être quoi qu'on reçoit dans la boîte aux lettres. Il y a des textes des fois. Y a quoi Ma, est-ce que tu sais ? |
| 54 7:22 | El -Ma | Il peut y avoir des boîtes qu'ils ont quelque chose dedans. |

| | | |
|------------|---------------|---|
| | | |
| 55 7:26 | ENS | Et puis y' a quoi dans la boîte. Il y a des fois des textes qui sont écrits dans quoi que les textes sont écrits ? |
| 56 7:32 | EI | Il y a des [inaudible] reconstruire. |
| 57 7:37 | ENS | Non, mais dans la boîte aux lettres, il y a des textes. Des fois qu'il y a, Ka est-ce que toi tu sais ? |
| 58 7:42 | EI- Ka | Ma sœur des fois, elle écrit des textes. |
| 59 7:44 | ENS | Alors on peut aussi écrire des textes, c'est juste, on peut écrire des textes si on a envie. Où est-ce qu'il y a des textes à la maison ? Lé ? |
| 60 7:56 | EI- Lé | Dans notre boîte aux lettres, il y a des journal et c'est écrit du texte. |
| 61 8:01 | ENS | Dessus, exactement, il y a des journaux dans la boîte aux lettres, dans les journaux. Ils font quoi dans les journaux ? Est-ce que c'est des histoires vraies où ils inventent des histoires dans les journaux ? |
| 62 8:08 | EI | C'est vrai. |
| 63 8:09 | ENS | C'est vrai, ils informent les gens de certaines choses qui se sont passées dans le monde, en Suisse, peut-être même dans notre ville, donc, c'est des histoires vraies dans les journaux. D'accord et après, des fois y a des petites blagues, des fois certaines périodes de l'année, mais la plupart du temps, ils expliquent... |
| 64 8:23 | E- Nal | En avril, il y a des blagues. |
| 65 8:25 | ENS | Ben ouais, en avril, il y a des blagues. Donc, Na , on se tient correctement et on écoute donc maintenant. Linda, elle m'a donné tout plein de textes. Tout, tout plein. Donc moi je vais vous lire un peu, certains textes. On va voir si on a le temps de lire tout. Bah de regarder tous les textes, puis on va devoir les classer. Ça veut dire quoi les classer ? Lé ? |
| 66 8:46 | EI- Lé | Ça veut dire les mettre dans le bon ordre. |
| 67 8:50 | ENS | Pas dans le bon ordre, pas dans le bon, hein ? An ? |
| 68 | EI- An | Dans le bon sens. |

| | | |
|-------------|----------------|---|
| 8:56 | | |
| 69 8:58 | ENS | Pas dans le bon sens, dans le bon endroit. D'accord, je mets 3 catégories de textes et puis vous allez devoir me dire, Je vais vous dire, le texte que c'est que vous allez devoir me dire si ce texte c'est un, quelque chose qui est raconté. C'est un livre qui raconte quelque chose. Est-ce que c'est un livre qui informe ou est-ce que c'est un livre qui joue avec la langue ? Donc un livre qui raconte que ça pourrait être un livre qui raconte quelque chose, Ad ? |
| 70 9:22 | El- Ad | Qui raconte sur les dinosaures à l'époque. |
| 71 9:25 | ENS | Par exemple, qui raconte sur les dinosaures. Est-ce que les livres qui racontent ce qu'on raconte quand on raconte une histoire qu'on raconte toujours une histoire vraie qui existe ? Des fois, moi, à l'école, je vous raconte des histoires qui sont comme on les appelle, ces histoires qui sont pas vraies, qui sont dans nos têtes, puis qu'on peut les inventer. Ce sont des histoires ima... |
| 72 9:49 | El | J'imaginai. |
| 73 9:50 | ENS | Imaginaire. D'accord, presque. Donc ça c'est des des livres qui racontent, donc on va devoir classer des textes dans ce qui est raconté. Ensuite, des, des livres qui informent, ça veut dire quoi des livres qui informent Na ? Cherche dans la tête. B , c'est quoi ? Des livres qui informent, c'est-à-dire par informer ? Lé ? |
| 74 10:23 | El- Lé | Ça veut dire que dans toute la ville des journal, euh, et ben en fait, donc s'il y a quelque chose de grave ou si y a quelque chose de pas grave. |
| 75 10:33 | ENS | Donc, par exemple, les journaux bah si on doit classer par exemple, le 24h ou un journal qu'on a, le journal, on va mettre où ? On va le mettre là parce qu'il donne des informations sur ce qui se passe, quelque chose de grave ou moins grave. |
| 76 10:44 | El- Ad | Mes parents, ils ont le 24h sur leur tablette. |
| 77 10:48 | ENS | Voilà, donc ils ont 24h donc le journal si on devait le classer ben on le mettrait dans quelque chose qui informe. Et puis le livre qui joue avec la langue, ça veut dire quoi ça ? C'est un peu bizarre comme phrase. Les livres qui jouent avec la langue. Oui. |
| 78 11:00 | El - Ad | C'est nous qui la raconte. |
| 79 11:03 | ENS | Non parce que c'est dans le livre qui raconte. Est-ce que quelqu'un sait ce que veut dire les livres qui jouent avec la langue, alors pas la langue à la |

| | | |
|---------------------------|----------------|---|
| | | langue ? Ev ? |
| 80 11:12 | EI- Ev | C'est quand on parle. |
| 81 11:14 | ENS | C'est quand on parle et qu'on fait un peu des jeux de Adrien tu sais ? Des... |
| 82 11:18 | EI - Ad | Quand on parle de différentes langues. |
| 83 11:20 | ENS | Non, Na , tu sais ? |
| 84 11:23 | EI- Na | C'est paque, quand on parle faut pas tirer la langue. |
| 85 11:30 | ENS | Non, alors ça va bien sûr, mais ça a pas tellement à voir avec ça. C'est un petit peu difficile. On écoute encore Lé , puis si Lé sait pas, moi, je vais vous expliquer. |
| 86 11:37 | EI - Lé | [inaudible] pour raconter des histoires. |
| 87 11:40 | ENS | Non, non, parce que ça, ça serait qui raconte l'histoire, qui informe, ça veut dire qu'il donne des des informations sur ce qui s'est passé. Et puis des textes qui jouent avec la langue c'est par exemple des textes qui quand je vous dis, le canard gris est dans son lit... C'est des histoires avec des rimes par exemple. Donc on joue avec de l'humour des choses comme ça. Donc, dans la poésie de maman ben on fait quoi ? On fait quoi dans la poésie de maman ? Est-ce qu'on raconte quelque chose ? Est-ce qu'on donne une information ? Ou est-ce que plutôt, dans la poésie de maman, on joue avec la langue ? |
| INTERRUPTION DE LA GO-PRO | | |

Annexe 16 : Transcription Classe 1-Leçon 2

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|--|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| EI | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana→ La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 1-Transcription Leçon 2 : imaginer et dicter la suite de l'histoire

| | | |
|-----------|-----|---|
| 1 0:00 | ENS | Voilà. Alors maintenant, on va faire une petite activité, est-ce que... |
| 2 0:15 | EI | Ami-ami |
| 3 | ENS | Oui, Lé / il a dit Ami-Ami, c'est quoi ? |

| | | |
|------------|--------------|--|
| 0:16 | | |
| 4 0:19 | EI | C'est le livre. |
| 5 0:20 | ENS | C'est le livre que je vous ai déjà lu, le livre ? |
| 6 0:22 | Coll | Non |
| 7 0:23 | ENS | Non qu'est-ce qu'on a fait comme activité autour de ce livre ? Qu'est-ce qu'on a déjà fait ? On a fait une activité le jeudi après-midi avec CH et les petits. C'était quoi, C , ce que tu peux répéter, rappeler ce qu'on a fait ? |
| 8 0:35 | EI-C | On a commencé une histoire. |
| 9 0:36 | ENS | On a commencé une histoire. Puis, l'histoire commençait comment ? |
| 10 0:40 | EI | Il était une fois. |
| 11 0:41 | ENS | Il était une fois. Puis vous devez raconter quoi ? Vous deviez décrire quoi ? |
| 12 0:46 | EI | Ce qu'on voulait. |
| 13 0:47 | ENS | Non, il y avait comme un thème. CH avait dit : Il était une fois, puis vous deviez penser à un... |
| 14 0:50 | EI | À un animal. |
| 15 0:56 | ENS | Un animal, c'est juste. Puis vous devez faire quoi cet animal ? |
| 16 1:00 | EI | Il devait, on devait raconter l'histoire. Comment ça se passait. |
| 17 1:05 | ENS | L'histoire, il devait dire quoi par rapport à l'animal ? B , tu devais dire quoi par rapport à l'animal ? Tu te souviens ? |
| 18 1:11 | EI- B | Non. |

| | | |
|------------|------|--|
| 19 1:12 | ENS | T'as pas une grande mémoire. Et A , tu te souviens de ce que tu voulais dire par rapport à l'animal ? |
| 20 1:16 | EI-A | On devait dire, sa couleur . |
| 21 1:19 | ENS | Par exemple, sa couleur. |
| 22 1:21 | EI | Son humeur . |
| 23 1:23 | ENS | Euh...son humeur peut-être . Vous deviez donner des informations sur l'animal. Vous deviez dire comment il était, l'animal, le décrire, on dit. Dire par exemple son sa couleur, dire comment il était physiquement d'accord, s'il avait des oreilles , s'il avait des choses comme ça. Donc, ça c'était la première étape et la 2e étape, c'est vendredi matin, qu'est-ce qu'on a fait ? On avait plein de textes. Vous vous souvenez , les textes ? |
| 24 1:48 | EI | Oui. |
| 25 1:49 | ENS | Puis on a dû faire quoi avec ces textes, D , est-ce que tu te souviens ? |
| 26 1:52 | EI-D | On devait les mettre en place. |
| 27 1:55 | ENS | Les mettre en place, puis on devait les séparer comment ces textes ? Il y avait différents textes. |
| 28 2:01 | EI | Qui racontent. |
| 29 2:02 | ENS | Il y avait des livres qui racontent des choses. |
| 30 2:04 | EI | Des livres, informations. |
| 31 2:07 | ENS | Qui donne des informations. |
| 32 2:08 | EI | Et qui jouent avec la langue. |
| 33 2:10 | ENS | Bravo et qui joue avec la langue. On avait classé en 3 catégories des textes que CH nous avait donnés. Et puis, on devait trouver dans quelle catégorie on devait mettre ces textes. Donc, c'est juste donc il y avait des textes qui racontaient des choses comme dans les histoires, par exemple, |

| | | |
|------------|------------|---|
| | | dans une bande dessinée, dans une histoire qu'on a en classe, ça raconte des choses, des histoires, par exemple, de Disney, ça raconte des choses. Après, il y avait des textes qui informaient par exemple une définition du dictionnaire ou un article de journal. Ça, ça informait. Et puis, il y avait des textes qui jouent avec la langue. Par exemple ? |
| 34 2:43 | EI | Qui inventent. |
| 35 2:24 | EI | Des rimes. |
| 36 2:47 | ENS | Oui, qui inventent mais, qui a des rimes, par exemple, dans quoi ? Alors, justement, il y avait, je vous montre ça. Dans des |
| 37 2:54 | EI | Poésie. |
| 38 2:55 | ENS | Poésie. Oui dans des poésies ou dans des... |
| 39 2:57 | EI | Chants. |
| 40 2:58 | ENS | Dans des chants. Y a que Lé et A qui sont présents ce matin, à répondre à mes questions ? Les autres vous dormez ? |
| 41 3:06 | EI | Non merci. |
| 42 3:07 | ENS | Alors concentrez-vous pour la suite. On a dû classer . Chut on se tait. On a dû classer les textes. Donc maintenant, Ma , tu te concentres. Ce matin, je vais vous lire un petit bout de l'histoire. Je vais commencer mais attention, je vais pas tout lire la suite, ça sera durant la semaine. Maintenant, je vais déjà vous lire le début, donc Lé nous a dit que c'était marqué... |
| 43 3:32 | EI Coll | Ami ami. |
| 44 3:33 | ENS | Ami, ami, c'est juste. Ce livre s'appelle ami ami, mais qu'est-ce qu'on peut voir sur... Ça s'appelle comment la première page d'un livre ? |
| 45 3:40 | EI | La couverture |
| 46 3:42 | ENS | Bravo, la couverture. La couverture, c'est marqué Ami-Ami. Puis, qu'est-ce qu'on voit sur cette couverture ? On va demander à un D . |

| | | |
|------------|-------|--|
| 47 3:50 | EI -D | Un loup et un lapin. |
| 48 3:51 | ENS | Un loup et un lapin. Autre chose ? Il se trouve dans quel lieu ? |
| 49 4:00 | EI | Dans la forêt. |
| 50 4:01 | ENS | Mais on lève la main. C ? Pourquoi tu sais qu'ils sont dans la forêt ? C'est quoi une forêt ? Il y a quoi qui montre qu'il y a une forêt ? |
| 51 4:13 | EI-C | Y a beaucoup d'arbres. |
| 52 4:14 | ENS | Y a beaucoup d'arbres, c'est juste donc souvent quand il y a beaucoup d'arbres, c'est une forêt. Tu sais ce que sait une forêt. B ? |
| 53 4:20 | EI-B | Non. |
| 54 4:21 | ENS | Ah bah voilà, je sais pas ce que c'est qu'une forêt. C, c'est quoi une forêt ? Y a quoi dans une forêt C ? Il a dit Anatole, y a quoi dans la forêt Lu ? |
| 55 4:35 | EI-Lu | Des loups. |
| 56 4:36 | ENS | Des loups ? Dans toutes les forêts, il y a des loups ? Mais c'est pas ça qu'on a dit, pour voir que c'est une forêt. |
| 57 4:41 | EI | Il y a beaucoup d'arbres. |
| 58 4:42 | ENS | Il y a beaucoup d'arbres. Si on voit la forêt, tu crois qu'il y a des loups à la forêt ? |
| 59 4:45 | EI | Non. |
| 60 4:46 | ENS | Non, c'est dans les histoires qui a souvent des loups dans les forêts, mais est-ce que quand on va dans une forêt vers la maison, est-ce qu'il y a des loups ? |
| 61 4:54 | EI | Non. |
| 62 4:55 | ENS | Non. Donc on voit justement sur cette couverture le loup. Et puis vous m'avez dit, un lapin. Ils sont dans une [inaudible] donc je vais commencer à vous lire l'histoire et puis ensuite je vais faire une petite activité avec vous. "Ami, ami. Dans une jolie vallée, vivez sans se connaître..." |

| Lecture de la première double page. | | |
|-------------------------------------|-------|--|
| 63 5:46 | ENS | Maintenant je vous montre ce que je viens de lire. Donc on observe sur ces 2 pages... qu'est ce qu'on voit sur ces 2 pages exactement ? |
| 64 5:55 | EI | La maison du loup et la maison du lapin. |
| 65 5:56 | ENS | Exactement, sur une page, on voit la maison du loup qui se trouve où la maison du loup ? Quelqu'un peut lever la main et dire ? Mi ? |
| 66 6:06 | EI-Mi | Se lève et pointe du doigt la maison du loup sur le livre. |
| 67 6:10 | ENS | Comment tu sais que la maison du loup, elle est là ? |
| 68 6:11 | EI | Parce que c'est noir. |
| 69 6:13 | ENS | Tu crois que c'est pour ça ? |
| 70 6:15 | EI | Parce que la maison, elle est noire ! |
| 71 6:17 | ENS | Est-ce que c'est pour ça que c'est la maison du loup ? Toutes les maisons noires, c'est une maison où il y a un loup dedans ? |
| 72 6:20 | Coll | Non |
| 73 6:21 | ENS | Non, va t'asseoir, c'est pas par rapport à ça. Eva, pourquoi on dit que c'est une maison, c'est la maison du Loup, c'est celle-là ? On a donné quoi comme information pour dire que c'est la maison du loup ? Est-ce que tu sais ? |
| 74 6:34 | EI | Parce qu'il y a la fumée noire. |
| 75 6:37 | EI | Pas du tout. |
| 76 | ENS | Bah pourquoi ? À chaque fois qu'il y a une fumée noire, ça sort de la |

| | | |
|------------|--------|---|
| 6:38 | | fumée d'une maison là (<i>montre la vitre de la classe</i>) on dit que c'est la maison du loup ? Non, Lé ? |
| 77 6:44 | EI-Lé | Parce que elle est tout en haut de la vallée. |
| 78 6:47 | ENS | Elle est tout en haut de la vallée. Puis, j'ai dit justement, le grand méchant loup habitait tout en haut de la vallée, donc là c'est en haut, puis là c'est en bas, (<i>montre dans le livre</i>) d'accord ? |
| 79 6:56 | EI | Surtout la partie où le loup habite, elle est toute noire. |
| 80 7:00 | ENS | Elle est toute noire, donc maintenant j'ai de nouveau ces 2 images qui sont ici. Les mêmes d'accord. Et puis vous, donc, comment on les met, est-ce qu'on les met comme ça ? Où est-ce qu'on les met comme ça ? (<i>montre page 1 et 2 puis page 2 et 1</i>) Comme ça, je vais les mettre au tableau derrière moi, comme ça tout le monde les voit bien. Comme ça ? Voilà donc vous les voyez bien là ? Donc une maison, elle se trouve sous cet aimant et puis l'autre maison, elle, se trouve ici en bas, donc celle qui est en bas, elle appartient qui Ca ? |
| 81 7:45 | EI -Ca | C'est la maison du lapin. |
| 82 7:48 | ENS | Du lapin. Et puis, celle qui est tout en haut, répète, c'est la maison de ? D, c'est à qui la maison ? |
| 83 7:56 | EI-D | Du loup. |
| 84 7:57 | ENS | Du loup. Maintenant, ma question : on va devoir inventer. Pas une question en fait, on va devoir inventer la suite de l'histoire sans que je vous lise les autres pages. Pour le moment, on va imaginer qu'est-ce qui peut bien se passer dans chaque maison. Donc réfléchissez dans votre tête un petit moment, quelques secondes et puis je vais vous interroger, je vais vous demander, mais qu'est-ce que tu penses par exemple, Jo, qu'est-ce que tu penses qui se passe actuellement dans la maison du lapin ? Puis on va voir si on arrive à trouver vraiment, ce qui se passe vraiment dans cette histoire. Est-ce que déjà, vous connaissez cette histoire ? Est-ce qu'un enfant la connaît cette histoire ? |
| 85 8:36 | Coll | Oui. Non. |
| 86 8:38 | ENS | Toi, tu l'as, tu la connais déjà ? Donc tu sais ce qui se passe ? D'accord, donc on verra si tu sais vraiment ce qui se passe dans les maisons, donc on va... |

| | | |
|-------------|-------|---|
| 87 8:45 | EI | Mais, maintenant je l'ai plus je sais plus parce que je, parce qu'on l'a donnée à quelqu'un... |
| 88 8:51 | ENS | Donc tu ne te rappelles plus ce qui se passe vraiment dedans ? |
| 89 8:58 | EI | Moi non plus |
| 90 8:59 | ENS | D'accord donc vous connaissez pas très bien l'histoire, donc ça va très bien. Donc on va devoir inventer ce qui se passe à l'intérieur des maisons. Vous comprenez tous le mot inventer ? |
| 91 9:08 | Coll | Oui. Non |
| 92 9:09 | ENS | L'écriture, ça veut dire inventer. Ça veut dire quoi inventer D ? B, pardon. |
| 93 9:15 | EI-B | Ça veut dire que on invente par exemple des histoires. |
| 94 9:21 | ENS | Mais C, toi, tu comprends, on a inventé les histoires, qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire que dans sa tête on fait quoi Jo ? |
| 95 9:29 | EI-Jo | C'est quand on réfléchit sans qu'on... |
| 96 9:33 | ENS | On réfléchit, qu'est-ce qui peut se passer sans qu'on sache vraiment ce qui se passe. C'est comme si toi, maintenant, tu dois penser, qu'est-ce que maman, elle est en train de faire dans sa maison maintenant. Alors peut-être que moi si je pense que maman est en train de faire dans la maison maintenant, je ferme les yeux, je me dis : Ah bah maman peut être dans sa maison, maintenant, elle est en train de faire le ménage, elle est en train de préparer, elle est en train de faire la douche, de se préparer gentiment, elle va aller préparer le repas. D'accord ? J'imagine ce qui se passe, d'accord ? T'as compris D, ce que tu dois faire ? Maintenant vous avez la même chose en pensant qu'est-ce qui se passe dans la maison du lapin. Puis qu'est-ce qui se passe dans la maison du loup ? Qu'est-ce qui pourrait se passer dans la maison du lapin Ma ? Est-ce que toi, t'as une petite idée ? Qu'est-ce qui pourrait faire le lapin dans sa maison ? Qu'est-ce qui se passe ? Maintenant ? |
| 97 10:14 | EI-Ma | Je sais pas. |
| 98 10:15 | ENS | Tu peux inventer, tu peux dire ce que tu as envie. |

| | | |
|--------------|-------|--|
| 99 10:19 | EI | Il peut préparer son repas. |
| 100 10:22 | ENS | Peut-être que le lapin, il est en train de préparer son repas, toi, tu penses, et... |
| 101 10:26 | EI | Et ça va aider, les autres lapins, pour préparer son dessert. |
| 102 10:31 | ENS | Donc ils sont plusieurs lapins dans la maison, tu penses, toi ? D'accord, il y en a certains qui préparent le repas, puis certains qui préfèrent le dessert. Oui autre chose. Qu'est-ce qui se passe encore dans cette maison de lapin ? |
| 103 10:43 | EI | Jouer tranquillement dedans de sa maison. |
| 104 10:48 | ENS | Ils sont en train de jouer aussi, très bien. Et puis il joue à quoi ? |
| 105 10:52 | EI | Ils sont...ils jouent...au lapin glacé. |
| 106 11:10 | ENS | Au lapin glacé. D'accord. Très bien c'est un nouveau jeu, lapin glacé, je connaissais pas. Je connaissais loup glacé, mais lapin glacé, je connaissais pas. Très bien, et puis...Au lapin glacé, quelqu'un d'autre veut compléter l'histoire ? J qu'est-ce qui pourrait bien se passer encore dans cette maison du lapin ? |
| 107 11:29 | EI | [inaudible] loup. |
| 108 11:30 | ENS | Alors, non, on continue le lapin un petit moment. Toi, t'as une idée Na, de qu'est-ce qui pourrait se passer dans la maison du lapin encore ? |
| 109 11:40 | EI-Na | Oui, et après quand il joue, le lapin, il peut regarder la télé. |

INTERRUPTION DE LA GO-PRO

Annexe 17 : Transcription Classe 1-Leçon 3

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Transcription Leçon 3 : remettre en ordre chronologique

| | | |
|-----------|------|--|
| 1 0:46 | ENS | Et si je vous montre ça maintenant. Je vous montre ça, ça vous fait penser à quoi ? <i>(en montrant le livre)</i> |
| 2 0:50 | Coll | Ami-ami |

| | | |
|------------|---------------|---|
| 3 0:52 | ENS | Ami, ami, puis on a fait quoi déjà comme activité autour de Ami Ami ? On avait commencé avec CH avec les 1P. La première activité qui a été faite autour de Ami Ami, c'était quoi ? |
| 4 1:08 | EI | Le truc de loup. Ce que les lapins, ils dans leur maison. |
| 5 1:12 | ENS | Non, c'était pas la première activité. A , la toute première activité de, B , c'était quoi ? C'est quoi ? La première activité que nous avons faite avec CH ? Que certains ont fait, vous allez faire quoi ? |
| 6 1:27 | EI | On a commencé une histoire. |
| 7 1:29 | ENS | On a commencé une histoire, pour commencer, comment, l'histoire Ma ? Ça commençait comment, l'histoire ? Il... Na ? |
| 8 1:42 | EI- Na | Il était une fois. |
| 9 1:44 | ENS | Super. Il était une fois. Et puis vous devez parler de quoi dans cette histoire ? |
| 10 1:49 | EI | Des lapins. |
| 11 1:50 | ENS | Des lapins ? Tu es sûr ? Lucas ? |
| 12 1:54 | EI | Des animaux. |
| 13 1:55 | ENS | Ju tient correctement, puis tu lèves la main si tu veux dire quelque chose. Lucas répète. |
| 14 1:58 | EI- Ju | Des animaux. |
| 15 1:59 | ENS | Des animaux. Il était une fois. Vous deviez inventer un animal, et puis dire quoi sur cet animal C ? |
| 16 2:07 | EI- C | Ce qu'il fait. |
| 17 2:09 | ENS | Ce qu'il fait, tu es sûr ? Non, ça c'était pas la première activité. D , c'est quoi que tu devais dire sur l'animal ? Ce qu'il faisait ou autre chose ? |
| 18 2:28 | EI- D | [inaudible] |

| | | |
|------------|---------------|--|
| 19 2:29 | ENS | Non. Mais on se réveille. Lé , ils devaient faire quoi les 1P ? On a discuté l'autre jour. |
| 20 2:35 | EI- Lé | Ils devaient faire c'qu'on imaginait qu'il faisait. |
| 21 2:42 | ENS | Non. Non. |
| 22 2:43 | EI | La couleur. |
| 23 2:45 | ENS | Ah la couleur, la couleur par exemple. Et quoi d'autre ? |
| 24 2:47 | EI | Son humeur. |
| 25 2:48 | ENS | Son humeur ? Non pas tout à fait non. |
| 26 2:51 | EI | Où il habitait. |
| 27 2:52 | ENS | Non. Vous avez tout oublié ? A , c'était quoi ? Tu devais lui dire quoi ? Par exemple, toi, t'avais choisi quel animal quand tu as expliqué à CH ? |
| 28 3:02 | EI - A | Son, sa partie du corps. |
| 29 3:05 | ENS | Par exemple, donc on devait le décrire, ça veut dire bah par exemple, sa couleur, comme quelqu'un dit tout à l'heure son corps, comment il est si il est grand, s'il est petit, s'il a des poils, des choses comme ça, c'était ça, ça s'appelle ça une... Si moi, je regardais si il a des lunettes. Il a une tête ronde, des oreilles, c'est une... |
| 30 3:26 | EI | déc, décrit |
| 31 3:27 | ENS | Oui, on décrit, c'est juste une description, on décrit, comment il est Ad , ou comment il est un objet. Par exemple, ben si je dis ce livre, bah il est carré, il est un peu grand, il a 4 coins, et cetera et cetera. Il a, il est rigide, c'est-à-dire dur. Il a beaucoup de feuilles dedans, les feuilles sont carrées. D'accord ? On a fait une description sur l'animal, donc ça c'était que les 1P avec CH . La 2e partie, c'était avec toute la classe, d'autres jours, c'était par rapport à l'image à ces 2 pages là. Et qu'est-ce que vous avez dû faire par rapport à ces 2 pages là, Lé ? |
| 32 | EI- Lé | On devait imaginer les lapins, et le loup ce qui arrivait dans leur maison. |

| | | |
|------------|---------------|---|
| 4:02 | | Le loup, il était en haut de la vallée et la maison du lapin en bas de la vallée. |
| 33 4:18 | ENS | C'est juste que vous vous rappelez ce qu'on avait dit sur le lapin par exemple, il faisait quoi ? Tu te rappelles B ? Un petit peu ce qu'il faut, on avait dit qu'il faisait le lapin ? Juste pour revoir un peu. On revisite un peu le. |
| 34 4:29 | EI- B | Il jouait à... |
| 35 4:38 | ENS | Tu te rappelles plus B à quoi il jouait ? Dans sa maison, vous pensez ? D , il jouait à quoi ? |
| 36 4:39 | EI- D | Au lapin glacé. |
| 37 4:40 | ENS | Au lapin glacé. Puis, il a fait quoi encore dans sa maison le lapin, vous pensez ? D continue. |
| 38 4:44 | EI- D | Il a regardé la télé. |
| 39 4:45 | ENS | Il a regardé la télé et il a fait quoi d'autre C ? |
| 40 4:49 | EI- C | Il a fait un gâteau aux carottes. |
| 41 4:51 | ENS | Il a fait un gâteau aux carottes et puis il jouait tout seul ? Lé ? |
| 42 4:55 | EI- Lé | Il jouait aussi avec aussi avec les, avec des autres lapins. |
| 43 4:56 | ENS | Il jouait aussi avec des autres lapins. Il y avait autre chose pour la maison des lapins, du lapin ? D ? |
| 44 5:04 | EI- D | Heum, il était allé sorti chercher des baies. |
| 45 5:09 | ENS | Ouai, ils sont sortis chercher des baies des bois et puis après ils sont retournés à la maison, c'était ça, hein ? Et puis ils ont fait quoi encore ? |
| 46 5:16 | EI | Ils ont cuit les carottes. |
| 47 5:17 | ENS | Et ils ont cuit des carottes, puis après, quand ils ont eu fini de cuire tout ça, ils ont fait quoi ? |

| | | |
|------------|---------------|--|
| 48 5:19 | EI | Ils ont coupé. |
| 49 5:20 | ENS | Ils ont coupé les carottes et après ils ont fait la, la vaisselle, vous m'avez dit, je crois oui. Donc je crois que c'est pour la maison du lapin, les idées que vous avez eues et puis ensuite pour la maison du loup ? Ma ? |
| 50 5:32 | EI- Ma | On avait aussi dit qu'il avait des jumelles et qu'il regardait... |
| 51 5:36 | ENS | Ah ça, c'était qui alors ? |
| 52 5:37 | EI | Le loup. |
| 53 5:38 | ENS | Le loup. Là, on est dans la maison du loup. On avait dit qu'il avait des jumelles ou une longue-vue. Il avait des jumelles, et, ou une longue-vue ? Et puis il regardait où Ma ? |
| 54 5:50 | EI- Ma | Y regarder où il était le lapin pour le ..., |
| 55 5:56 | ENS | Il essaie de chercher la maison du lapin parce que vous m'avez dit l'autre fois qu'il regardait, il regardait avec sa longue-vue où elle était sa maison, puis il voulait le manger. Puis il a fait quoi alors, le loup ? Vous avez-vous avez dit autre jour ? On pense que le loup... |
| 56 6:11 | EI | A mangé le lapin. |
| 57 6:12 | ENS | Oui, mais il fait quoi ? |
| 58 6:14 | EI | Il l'a chassé. |
| 59 6:17 | ENS | Est-ce qu'il les a chassés tout de suite ? Non, D , c'était quoi ? |
| 60 6:19 | EI- D | Il l'avait mangé puis après quand il avait fini, il était allé chasser les lapins. |
| 61 6:25 | ENS | Ouai puis est-ce qu'il les avait trouvés ? |
| 62 6:27 | EI | Oui... Il avait trouvé la maison du lapin. |

| | | |
|-----------------------------------|------|---|
| 63 6:31 | ENS | Il a vu où elle était la maison. Et puis, après, qu'est-ce qu'il a fait ? Il a été regardé sur, avec la longue, vous m'avez dit, puis les jumelles. Et puis, est-ce qu'au final il les a vus sortir ? |
| 64 6:38 | Coll | Oui. Non. |
| 65 6:39 | ENS | Vous m'avez dit, non, mais après vous avez dit que vous vous pensez qu'à la fin ils vont jouer ensemble, hein ? Vous m'avez dit ça ? Finalement, il va pas les manger, mais qu'ils vont jouer ensemble. C'est ça l'histoire, hein ? C'est juste. C'est ce qu'on allait discuter. Donc maintenant, |
| 66 6:58 | EI | Après le loup, il est sorti et il pensait pas à le lapin. |
| 67 7:00 | ENS | Il ne pensait plus au lapin ? Vous m'aviez dit ça c'est juste. Ça date de quelques jours, mais effectivement, c'était ça. Donc maintenant, ce matin, je vais, c'est la dernière activité qu'on fait tous ensemble. L'après-midi, il y a de nouveau CH , qui vient avec les 1P, mais avec le livre, c'est peut-être qu'on peut en faire une autre activité autour, discuter encore un petit peu, mais, ce qu'on doit faire pour CH , c'est aujourd'hui qu'on le fait encore. La dernière partie, d'accord, donc l'histoire on a vu qu'elle s'appelait... |
| 68 7:28 | EI | Ami, ami |
| 69 7:29 | ENS | Ami, ami. On écoute. |
| 70 7:32 | EI | Mais, on a pas lu la deuxième page. |
| 71 7:33 | ENS | Justement, je vais vous lire maintenant toute l'histoire, d'accord. |
| 72 7:42 | EI | Une seule page ? |
| 73 7:43 | ENS | Je vais tout vous lire et quand j'aurai fini de lire, on va faire une activité, mais je vais pas vous dire l'activité qu'on va faire, donc faut être bien concentré. C'est important d'être concentré. Ma , tu vas t'asseoir correctement. Ami, ami. Dans une jolie vallée... |
| Lecture du livre avec les images. | | |
| 74 10:20 | ENS | Ça veut dire quoi végétarien ? Lé ? |

| | | |
|-----------------------|--------|--|
| 75 10:22 | EI -Lé | Ça veut dire qu'on mange pas de viande. |
| 76 10:25 | ENS | Exactement, donc il mange que des... |
| 77 10:28 | EI | Carottes. |
| 78 10:29 | ENS | Des légumes, des fruits, des choses comme ça. |
| 79 10:31 | EI -Lé | Ma maman, elle est végétarien. |
| 80 10:34 | ENS | Végétarienne. |
| 81 10:49 | EI | Mais avant, ils mangeaient végétarien, mais ils mangeaient pas un truc, par exemple, des oeufs, ils mangeaient pas. |
| 82 10:50 | ENS | Végétaliens. Qui c'est qui fait ça ? |
| 83 10:56 | EI | Ben une fois on est allé dans un restaurant égyptien à Nantes et puis on a pris un repas que on... |
| 84 11:00 | ENS | Ah, il n'y avait pas ça non, plus, végétalien , alors, ça veut dire qu'il n'a même pas, tout ce qui est des produits des animaux, y a pas, par exemple, les oeufs on pourrait pas, le lait non plus parce que c'est les animaux qui ont fait. Donc ça c'est végétalien, c'est encore plus... |
| 85 11:12 | EI | Y a du lait qui fait... |
| 86 11:13 | ENS | Ouai, y a du lait spécial qui est pas fait à partir de... |
| 88 11:15 | EI | Les égyptiens avant ils faisaient ça. |
| 89 11:18 | ENS | D'accord. Donc végétarien ça veut dire qu'ils ne mangent pas de viande. |
| Reprise de la lecture | | |
| 90 11:33 | ENS | ... tendrement ça veut dire avec tendresse, avec douceur. |

| | | |
|---------------------------|-----|--|
| 91 11:37 | EI | Et en fait, il va le manger. |
| 93 11:38 | ENS | Chut. On écoute, on écoute, on écoute. |
| Reprise de la lecture. | | |
| INTERRUPTION DE LA GO-PRO | | |

Annexe 18 : Transcription Classe 2-Leçon 1

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| EI | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 2-Transcription Leçon 1 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs

| | | |
|-----------|------|---|
| 1 0:00 | ENS | <i>(Montre la p2 et 3 du livre)</i> Je commence ? |
| 2 | Coll | Oui |

| | | |
|---|-------|--|
| 0:24 | | |
| Lecture de l'album avec les images. Les élèves suivent la parole de l'enseignant-e en superposant la leur en fin de phrases. Ils font plusieurs gestes qui montrent une écoute. | | |
| 3 1:10 | ENS | Tu as vu où était la maison du lapin ? |
| 4 1:11 | Coll | Oui |
| 5 1:12 | ENS | Là. (<i>pointage collectif</i>) Et la maison du grand méchant loup, là-bas. (<i>pointage collectif</i>). (<i>tourne p 4 et 5</i>) J'aimerais que tu regardes l'image et que tu me dises ce que le lapin est en train de faire. E ? |
| 6 1:34 | El -E | Il regarde l'arbre. |
| 7 1:39 | ENS | Il regarde l'arbre. Ok |
| 8 1:44 | El | Bizarre l'arbre. |
| 9 1:45 | ENS | C'est un arbre bizarre, tu sais comment il s'appelle cet arbre ? |
| 10 1:48 | El | Non. |
| 11 1:49 | ENS | Il s'appelle, I, tu peux t'asseoir et écouter. Un bonsaï. Alors E, je vais écrire ton idée. Il regarde l'arbre. Comme ça, je me rappelle ce que tu as dit. (<i>ouvre le tableau ou il est dessiné un système SRP</i>) et écrit "Il regarde l'arbre". Comme ça je me rappelle ce que tu as dit. "Il regarde l'arbre". Quelqu'un a d'autres idées ? La ? |
| 12 2:19 | El-La | En fait, c'est un petit peu un arbre. |
| 13 2:22 | ENS | Oui, mais que fait le lapin ? T'es d'accord avec, "il regarde l'arbre" ? |
| 14 2:26 | El | Oui. |
| 15 2:27 | ENS | Vous avez, quelqu'un a une autre idée ? Non ? E ? |
| 16 2:31 | El-E | Il a un petit truc dans sa main et il fabrique un gros [inaudible]. |

| | | |
|------------|-------|---|
| 17 2:40 | ENS | Alors, est-ce que tu arrives à m' expliquer autrement que “il a un petit truc” parce que “un truc” je sais pas trop ce que c'est ? |
| 18 2:48 | EI | Il a un fil dans sa main. Je sais pas trop qu'est-ce que c'est en fait. |
| 19 2:55 | EI | Un fil de fer. Parce que je vois un fil de l'arbre. C'est un fil de fer. |
| 20 3:01 | ENS | Ok. Il regarde l'arbre. Il a un fil de fer (<i>écrit au tableau</i>). Qu'est-ce que tu crois qu'il veut ce lapin ? E? |
| 21 3:17 | EI | Il veut l'arbre. |
| 22 3:18 | ENS | Il veut l'arbre. D'accord. Et comment se sent-il ? Non alors, lève la main G. |
| 23 3:38 | EI -G | Bien. |
| 24 3:39 | ENS | Il se sent bien (<i>écrit au tableau</i>). Une autre idée ? T'as une autre idée de comment il se sent ? Okay, je tourne la page. |
| 25 4:00 | EI | Le loup. |
| 26 4:01 | ENS | Le loup, qu'est-ce qu'il est en train de faire ? La |
| 27 4:11 | E-La | Il veut tuer le lapin. |
| 28 4:12 | ENS | Il veut tuer le lapin ? Tu crois, peut-être, hein. Il veut tuer le lapin (<i>écrit au tableau</i>). Une autre idée ? Toutes les idées sont bonnes. Euh, F. |
| 29 4:31 | EI-F | Il regarde. |
| 30 4:32 | ENS | Qu'est-ce qu'il regarde ? |
| 31 4:33 | EI | La maison du lapin. |
| 32 4:34 | ENS | Il regarde la maison du lapin (<i>écrit au tableau</i>). Une autre idée ? E ? |
| 33 | EI-E | Il regarde, en fait il regarde la maison parce que il aimerait manger le |

| | | |
|------------|-------|--|
| 4:51 | | lapin. |
| 34 4:57 | ENS | Alors, c'est un peu ce qu'on a dit, là déjà. Tu as une autre idée de ce qu'il est en train de faire ? H ? Le loup ? Que veut-il faire, à ton avis ? I |
| 35 5:13 | El-I | Il veut manger le lapin. |
| 36 5:20 | ENS | Il veut manger le lapin (<i>écrit au tableau</i>). |
| 37 5:29 | El | Il veut manger le lapin tout cru. |
| 38 5:30 | ENS | ...le lapin tout cru (<i>écrit au tableau</i>). Et toi Ro, que, tu crois qu'il veut faire le loup ? Sur cette image. Tu as une idée ? |
| 39 5:46 | El-Ro | Je crois qu'il est en train de réfléchir pour faire des armes. |
| 40 5:48 | ENS | Il réfléchit pour faire des armes. Oh peut-être hein. Il réfléchit pour faire des armes (<i>écrit au tableau</i>). Ok. Sur cette image. Comment se sent le loup ? Ge ? |
| 41 6:20 | El-Ge | Pas bien. |
| 42 6:22 | ENS | Pourquoi ? |
| 43 6:23 | El | Parce qu'il va manger le lapin. |
| 44 6:28 | ENS | Il ne se sent pas bien (<i>écrit au tableau</i>). Ok. |
| 45 6:33 | El | Il a mal au ventre. |
| 46 6:35 | ENS | Lève la main. Comment se sent le lapin, G ? |
| 47 6:40 | El-G | Heu, gentil. |
| 48 6:43 | ENS | Alors, oui, gentil c'est comment il est, mais comment il se sent dans son coeur ? |
| 49 6:48 | El | Bien |

| | | |
|------------|---------------------|--|
| 50 6:50 | ENS | E ? |
| 51 6:51 | El-E | Fâché. |
| 52 6:53 | ENS | Pourquoi ? |
| 53 6:54 | El-E | Parce qu'il arrive pas à manger le lapin. |
| 54 6:58 | ENS | Fâché, parce qu'il n'arrive pas à manger le lapin (<i>écrit au tableau</i>). |
| 55 7:01 | Els entre eux | (<i>Débat sur le pourquoi</i>) |
| 56 7:21 | ENS | Bien, je continue. |
| 57 7:22 | Coll | Oui. |
| 58 | ENS | (<i>Tourne la page à p8 et 9</i>) |
| 59 7:27 | El | Oh, le lapin, il mange. Le lapin, il mange. |
| 60 7:31 | ENS | Alors que fait le lapin ? Ma. |
| 61 7:38 | El- Ma | Il mange. |
| 62 7:39 | ENS | Il mange. |
| 63 7:40 | El - Ge | Il mange son gâteau d'anniversaire. |
| 64 7:44 | ENS | Ge , qu'est-ce que tu dirais toi ? |
| 65 7:46 | El - Ge | Il mange son gâteau d'anniversaire. |

| | | |
|------------|---------------------|---|
| 66 7:50 | ENS | Tu vois un gâteau d'anniversaire ? |
| 67 7:52 | El -Ge | Bah, oui, parce que y a des ballons. |
| 68 7:53 | ENS | Ok. Quelqu'un veut dire autre chose ? G |
| 69 7:58 | El-G | Il boit. |
| 70 7:59 | ENS | Il boit (<i>écrit au tableau</i>). E ? |
| 71 8:07 | El-E | Aussi, il mange son repas du midi. |
| 72 8:14 | ENS | Il mange son repas du midi (<i>écrit au tableau</i>). |
| 73 8:22 | Els Entre eux | Aussi, il y a pas beaucoup de choses qu'il mange. |
| 74 8:25 | ENS | Tu trouves qu'il y a pas beaucoup de choses sur la, sur sa table ? |
| 75 8:29 | El | Non, j'ai dit que là, il n'y a pas beaucoup de [inaudible]. |
| 76 8:36 | ENS | Le loup, il y a pas beaucoup de quoi ? |
| 77 8:39 | El | De trucs qui est écrit. (<i>montre le tableau</i>). |
| 78 8:41 | ENS | Ah mais attends, parce que pour l'instant on va parler du lapin mais après je pense qu'il y aura le loup. Tu veux ajouter quelque chose ? H ? |
| 79 8:49 | El-H | Pourquoi le loup, le lapin, pourquoi... |
| 80 8:54 | ENS | Alors, qu'est-ce que le lapin fait ici ? |
| 81 8:57 | El | Il mange. |
| 82 8:58 | ENS | Alors, ça on a déjà dit. |

| | | |
|-------------|-------|--|
| 83 9:02 | El | Il regarde à manger, pourquoi elle veut pas manger. |
| 84 9:08 | ENS | Ah, tu crois qu'il ne veut pas manger. |
| 85 9:10 | El | Non |
| 86 9:11 | ENS | D'accord. |
| 87 9:12 | El | Elle ne l'a pas déjà mangé les carottes. |
| 88 9:15 | ENS | Il a déjà mangé les carottes, oui. Qu'est-ce qu'il aimerait ? Sur cette sur cette image. Lo ? |
| 89 9:27 | El-Lo | Faire une pause. |
| 90 9:29 | ENS | Faire une pause ? Alors, il aimerait faire une pause (<i>écrit au tableau sous la dictée des élèves</i>). Une autre idée ? H ? E ? |
| 91 9:53 | El-E | En fait, il aimerait aller se coucher parce qu'il a beaucoup trop mangé. |
| 92 10:01 | ENS | Ah, il dit on va faire une pause pour aller se coucher (<i>écrit au tableau</i>) |
| 93 10:06 | El | Il a beaucoup trop mangé. |
| 94 10:07 | ENS | ...parce qu'il a trop mangé. |
| 95 10:08 | Coll | (Débat) Le loup ? Non, le lapin ! |
| 96 10:13 | ENS | Le lapin, on est en train de parler du lapin. Comment se sent-il ? F |
| 97 10:22 | El-F | Bien. |
| 98 10:23 | ENS | Il se sent bien. Pourquoi tu penses qu'il se sent bien ? |
| 99 | El | Ben parce qu'il a bu et aussi il a bu. |

| | | |
|---------------------------|---------------|--|
| 10:26 | | |
| 100 10:31 | ENS | Il a bu. Ok. Il se sent bien parce qu'il a bu et mangé. Tu voulais dire autre chose ? Oui Oc ? |
| 101 10:37 | El- Oc | Ça veut dire quoi bu ? |
| 102 10:38 | ENS | Ça veut dire qu'il a pris une boisson (<i>fait le geste de quelqu'un qui boit</i>) et il a tout avalé. Il a bu. I ? |
| 103 10:46 | El- I | Et il se sent pas bien. |
| 104 10:48 | ENS | Pourquoi toi, tu penses qu'il se sent pas bien ? Mais laisse le parler. Je crois qu'il a son idée. |
| 105 10:57 | El | Parce qu'il a mangé trop de gâteau. |
| 106 11:03 | ENS | Il a mangé trop de gâteau. (<i>écrit au tableau</i>) Il se sent mal, parce qu'il a trop mangé. On continue. (tourne le livre à la page 10 et 11) |
| 107 11:26 | El | Le loup. |
| 108 11:27 | ENS | Le loup. Qu'est ce qu'il est en train de faire ? Ge ? |
| 109 11:34 | El- Ge | Il est en train de manger. Il veut manger. |
| 110 11:38 | ENS | Il est en train de manger ? (<i>écrit au tableau</i>) Il mange. Une autre idée ? |
| INTERRUPTION DE LA GO-PRO | | |

Annexe 19 : Transcription Classe 2-Leçon 2

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 2-Transcription Leçon 2 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs

| | | |
|-----------|-----|---|
| 1 0:00 | ENS | Ok, alors je tourne la page et on continue. Je te laisse regarder l'image. À ton avis, que fait le lapin ? On lève la main. Alors, il faut que tu lèves la |
|-----------|-----|---|

| | | |
|------------|---------------|---|
| | | main. E ? |
| 2 0:24 | Coll | Il regarde le petit oiseau. |
| 3 0:26 | ENS | Il regarde le petit oiseau. Oui, Ma ? |
| 4 0:29 | El- Ma | Il regarde par la fenêtre. |
| 5 0:30 | ENS | Ok. Quelqu'un a une autre idée, La ? |
| 6 0:38 | El- La | Il est en train de regarder la maison du loup pour qu'il fasse un plan. |
| 7 0:43 | ENS | Ah, Al ? |
| 8 0:46 | El- Al | Moi aussi je voulais dire ça. |
| 9 0:49 | ENS | Et qu'est-ce que, alors, qu'est-ce que veut le lapin ? E ? |
| 10 0:55 | El- E | Il veut manger le loup, parce que ça l'embête le loup qu'il veut le manger. (<i>indignation chez certains enfants</i>) |
| 11 1:04 | ENS | Répète plus fort E . |
| 12 1:11 | El- E | Il aimerait manger le loup parce que ça l'embête qu'il vienne et peut-être le manger. |
| 13 1:17 | ENS | Le lapin aimerait manger le loup parce que ça l'embête qu'il vienne. Ok. |
| 14 1:20 | El | Mais les lapins, ça mange pas les loups ! |
| 15 1:23 | ENS | Toi, tu penses que le lapin ne mange pas les loups ? Okay. |
| 16 1:27 | El | Oui, mais des fois quand ils sont morts. |
| 17 1:32 | ENS | Ok. Une autre idée de ce que veut le lapin. Et que ressent-il dans son cœur à ton avis, quand tu regardes l'image, H ? |

| | | |
|------------|---------------|---|
| | | |
| 18 1:47 | El- H | [inaudible] |
| 19 1:48 | ENS | Plus fort. Il se sent bien ? Ga ? |
| 20 1:53 | El- Ga | [inaudible] |
| 21 1:57 | ENS | Il faut que vous parliez plus fort. Tu penses qu'il veut quoi ? |
| 22 2:02 | El | Un ami. |
| 23 2:03 | ENS | Un ami. Okay, toi, tu penses qu'il veut un ami ? |
| 24 2:10 | El | Mais un ami, c'est l'oiseau. |
| 25 2:11 | ENS | Peut-être, peut-être que c'est l'oiseau. Ah oui, Ma . |
| 26 2:20 | El- Ma | Il va le donner au loup pour qu'il veut être son ami. |
| 27 2:22 | ENS | Je continue. Ah, ah, ah, sur cette image que fait le loup ? Vi ? |
| 28 2:35 | El- Vi | Il regarde par la fenêtre. |
| 29 2:37 | ENS | Il regarde par la fenêtre. H ? |
| 30 2:41 | El- H | Le loup, il regarde par la fenêtre la maison du lapin. |
| 31 2:44 | ENS | D'accord. Il regarde par la fenêtre la maison du lapin. Mo ? |
| 32 2:48 | El- Mo | Il regarde le lapin. |
| 33 2:50 | ENS | Il regarde le lapin. D'accord. |

| | | |
|------------|-------|---|
| 34 2:52 | EI | On dirait qu'il va faire un plan. |
| 35 2:54 | ENS | Toi, tu penses vraiment qu'ils vont faire des plans. Que veut le loup ? |
| 36 3:00 | Coll | <i>(en chœur)</i> Le lapin. |
| 37 3:02 | ENS | On lève la main. Vi ? |
| 38 3:05 | EI-Vi | Il veut un ami parce qu'il est toute seule. |
| 39 3:11 | ENS | Oui. Ga ? |
| 40 3:13 | EI-Ga | Il veut manger le lapin. |
| 41 3:16 | ENS | Il veut manger le lapin. Ga , et toi, tu penses que le lapin cherche un ami. Et le loup, lui, veut manger le lapin. OK. Oui, La ? |
| 42 3:28 | EI-La | Aussi, lui il fait un plan et il dit que "Oui je veux être ton ami" et en fait là poum dans la tronche. Parce qu'il avait un plan et il est allé dans le trou pour manger le lapin. |
| 43 3:44 | ENS | D'accord. Et puis ici, que fait le lapin ? F ? |
| 44 3:56 | EI-F | Il mange le goûter. |
| 45 3:59 | ENS | Il mange le goûter, d'accord, Al. |
| 46 4:03 | EI-AI | Il regarde les ombres autour de lui. |
| 47 4:07 | ENS | Ah, ah. Lo ? |
| 48 4:10 | EI-Lo | Il fait un jeu. |
| 49 4:11 | ENS | Il fait un jeu. |
| 50 4:13 | EI | Parce qu'il y a un dès. |

| | | |
|------------|-------|---|
| 51 4:14 | ENS | C'est vrai qu'on voit un dès. Qu'est-ce qu'on voit d'autre ? |
| 52 4:18 | Coll | Des cartes. |
| 53 4:19 | ENS | Des cartes. |
| 54 4:21 | El | Des pions. |
| 55 4:22 | ENS | Et des pions. Lou, qu'est-ce que tu voulais dire ? |
| 56 4:24 | El | Il a peur à cause des ombres. Parce qu'il a peur que c'est le loup qui a fait un plan. |
| 57 4:26 | ENS | Ça, tu penses que c'est des ombres ? Ma ? |
| 58 4:36 | El-Ma | Il va sonner chez le loup pour lui demander si, il veut jouer à son jeu. |
| 59 4:42 | ENS | Oui, Ga ? |
| 60 4:44 | El-Ga | Il crie. |
| 61 4:46 | ENS | Il crie Okay. Qu'est-ce que tu penses que le lapin veut ? |
| 62 4:53 | El | Le loup. |
| 63 4:55 | ENS | Il veut le loup. D'accord. Je continue. |
| 64 5:02 | El | Ohh ? Non mais attends, tu as oublié, tu as oublié de dire ce que le lapin ressent. |
| 65 5:07 | ENS | Très bien Mo , je vois que tu suis, c'est magnifique, qu'est-ce que ressent le lapin ? |
| 66 5:12 | El-Mo | Tu as fait exprès, ou bien ? |
| 67 | ENS | Non, j'ai oublié. |

| | | |
|------------|---------------|--|
| 5:14 | | |
| 68 5:15 | Coll | La peur. |
| 69 5:17 | ENS | Ah, certains, vous pensez qu'il ressent de la peur ? |
| 70 5:20 | El | Oui, regarde sa bouche. |
| 71 5:22 | ENS | Regarde sa bouche. |
| 72 5:25 | El | Mais il a pas de bouche. |
| 73 5:26 | ENS | Je crois que c'est son nez, non ? Tu penses que c'est sa bouche ? OK. On passe au loup, que fait le loup ? |
| 74 5:35 | El | Il pleure. |
| 75 5:37 | El | Non. |
| 76 5:38 | ENS | Alors, Ma dit qu'il pleure. Si t'as une autre idée, tu peux lever la main et je t'écoute. Ma ? |
| 77 5:46 | El- Ma | Il regarde par là, il regarde par la fenêtre en faisant la vaisselle. |
| 78 5:53 | ENS | Vi ? |
| 77 5:55 | El- Vi | Il est fâché et il regarde le lapin pour le manger. |
| 78 6:02 | ENS | La ? |
| 79 6:03 | El- La | Il va couper le lapin pour le manger. |
| 80 6:05 | ENS | Il va couper le lapin. D'accord. Donc ça c'est ce qu'il veut, plutôt. Ce qu'il veut faire. AI ? |
| 81 6:14 | El- AI | Il prépare ses affaires pour manger le lapin. |
| 82 | ENS | D'accord. No ? |

| | | |
|------------|---------------|---|
| 6:17 | | |
| 83 6:20 | El- No | Il veut y aller rentrer chez le lapin pour le manger. |
| 84 6:25 | ENS | Ça, c'est ce qu'il veut faire parce qu'il est en train de faire, hein ? Oui, E ? |
| 85 6:29 | El- E | Il a très faim. |
| 86 6:32 | ENS | Il a très faim. Qu'est-ce qu'il ressent alors ? |
| 87 6:37 | El | Il est fâché. |
| 88 6:38 | ENS | Il est fâché ? Très bien. Pourquoi ? E ? |
| 89 6:41 | El- E | Parce qu'il arrive pas à attraper son dîner. |
| 90 6:48 | ENS | Je continue. Que fait le lapin ? Alors, Mo ? |
| 91 7:04 | El- Mo | Il veut manger. |
| 92 7:05 | ENS | Il veut manger. Ok. No ? |
| 93 7:11 | El- No | Il réfléchit, pour, à quoi jouer. |
| 94 7:15 | ENS | Vi ? |
| 95 7:17 | El- Vi | Il joue à un jeu. |
| 96 7:18 | ENS | Ro ? |
| 97 7:22 | El- Ro | [inaudible] un jardin potager. |
| 98 7:26 | ENS | Oui, on a l'impression qu'il est un peu dans un jardin potager. Ma ? |

| | | |
|-------------|-------|--|
| 99 7:31 | El-Ma | Il est triste dans son jardin potager. |
| 100 7:34 | ENS | Alors ça, c'est comme ce qu'il ressent. D'accord ? Il est triste, oui. |
| 101 7:38 | El | C'est le loup qui a fait des pièges. |
| 102 7:42 | ENS | Les pièges du loup, Okay. Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire sur ce qu'il ressent ? E ? |
| 103 7:58 | El-E | Un petit peu triste. |
| 104 8:01 | ENS | Alors si tu veux dire ça un peu mieux, tu pourrais dire, il se sent un peu triste. D'accord. AI ? |
| 105 8:12 | El-AI | Il veut chercher quelqu'un pour jouer avec lui. |
| 106 8:18 | ENS | Et comment il se sent ? |
| 107 8:20 | El | Triste. |
| 108 8:24 | ENS | (Tourne la page) Alors que fait le loup ? Mo ? Ah mais tu disais alors sans lever la main, tu veux répéter ? |
| 109 8:39 | El-Mo | Il va chercher le lapin pour le manger. |
| 110 8:44 | ENS | Ma ? |
| 111 8:46 | El-Ma | Il sort de sa maison pour manger le lapin. |
| 112 8:51 | ENS | Donc, il veut manger le lapin, c'est ça ? Oui, AI ? |
| 113 8:57 | El-AI | En fait, il descend la colline pour aller trouver le lapin dans sa maison. |
| 114 9:06 | ENS | Ga ? |
| 115 9:08 | El-Ga | Il veut l'attraper. |

| | | |
|--------------|---------------|--|
| 116 9:12 | ENS | Ro ? |
| 117 9:13 | El- Ro | Il a une fourchette dans sa main. |
| 118 9:18 | ENS | Il a une fourchette dans sa main. Vous aviez vu ça ? La fourchette et là une fourchette dans sa main. Il porte bon, c'est pas sûr que ce soit pour vous couper le lapin. Il porte une fourchette. Parce que vous pensez qu'il veut manger le lapin ? |
| 119 9:33 | Coll | Oui ! |
| 120 9:35 | ENS | Mo ? |
| 121 9:36 | El- Mo | Il va piquer les fesses du lapin. |
| 122 9:44 | ENS | Qu'est-ce qu'il, qu'est-ce qu'il ressent ce loup ? |
| 123 9:45 | Coll | [Brouhaha] |
| 124 9:54 | ENS | Fâché, content. On lève la main. Chut. J'entends rien si vous parlez tous en même temps. Se ? |
| 125 10:01 | El- Se | Il est content. |
| 126 10:03 | ENS | Pourquoi tu penses qu'il est content ? |
| 127 10:04 | El | Parce qu'il croit qu'il va manger le lapin. |
| 128 10:08 | ENS | No ? |
| 129 10:09 | El- No | Il est très fâché. |
| 130 10:11 | ENS | Alors y en a qui disent qu'il est content, y en a qui disent... Pourquoi tu penses qu'il est fâché ? |
| 131 10:15 | El | Parce qu'il veut manger le lapin mais il arrive pas. |

| | | |
|---------------------------|-------|---|
| 132 10:20 | ENS | (<i>tourne la page</i>) |
| 133 10:25 | El | Ohh, non ! |
| 134 10:28 | ENS | Alors que fait... on va déjà regarder le lapin. Que fait le lapin ? Ga ? |
| 135 10:35 | El-Ga | Il allait marcher. |
| 136 10:38 | ENS | Oui. Regardez bien. Mais qu'est-ce qui fait ? |
| 137 10:52 | El | Il va en balade. |
| 138 10:53 | ENS | Il va en balade. Mo ? |
| 139 10:54 | El-Mo | Il offre un bouquet de fleurs. |
| 140 10:55 | ENS | Il offre un bouquet de fleurs. Que fait le loup ? La ? |
| 141 11:03 | El-La | En fait, il va manger le lapin. |
| 142 11:07 | ENS | Non mais là, qu'est-ce qu'il fait ? Il est pas en train de manger le lapin, qu'est-ce qu'il fait ? |
| 143 11:14 | El | Il s'approche du lapin. |
| 144 11:15 | ENS | Il s'approche du lapin. Mo ? |
| 145 11:17 | El-Mo | Il regarde le lapin avec des grands yeux parce qu'il croit qu'il va le manger. Il va vers le lapin puis, il va aller la manger. |
| Reprise de la lecture. | | |
| INTERRUPTION DE LA GO-PRO | | |

Annexe 20 : Transcription Classe 2-Leçon 3

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 2-Transcription Leçon 3 : repérer les composantes du schéma narratif

| | | |
|-----------|-----|--|
| 1 0:00 | ENS | Aujourd'hui, je vais vous raconter l'histoire, comme elle est écrite dans le livre. La dernière fois, on avait regardé les images. Voilà, tu m'avais dit ce que tu pensais qu'il allait arriver et aujourd'hui je vais te raconter ce qui est écrit dans toute l'histoire. |
|-----------|-----|--|

| | | |
|---|---------------|---|
| 2 0:30 | EI | Est-ce que tu peux lire le truc ? (<i>montre le titre du livre</i>) |
| 3 0:33 | ENS | Lire le titre ? Alors le truc là, est-ce que vous savez comment ça s'appelle ce truc ? |
| 4 0:40 | Coll | (En chœur) Ami-ami. |
| 5 0:42 | ENS | Alors j'aimerais, Mo , que tu dises plus fort ce que tu as dit. |
| 6 0:46 | EI- Mo | Ami-ami. |
| 7 0:43 | ENS | Non, avant. |
| 8 0:48 | EI | Le titre. |
| 9 0:52 | ENS | Le titre. Oui, le titre. C'est le titre du livre. Il est souvent écrit en plus gros. Et puis c'est le nom qu'on donne à l'histoire et là, vous avez bien réussi à lire, bravo, c'est ça. Dans une jolie vallée... |
| Lecture de l'album avec le ton et les images. | | |
| 10 2:53 | EI | Il ment |
| 11 2:55 | ENS | Toi, tu penses qu'il ment ? |
| 12 2:56 | EI | Ouai, parce qu'on voit pas le loup. |
| 13 3:00 | ENS | Oh pardon. (enlève son doigt de l'image). Le voilà, il y avait mon doigt dessus. qu'est-ce que ça veut dire aimer immensément ? |
| 14 3:09 | EI | Ça veut dire qu'on aime beaucoup. |
| 15 3:11 | ENS | Ben, plus que beaucoup même. Ça veut dire l'aimer ÉNORMÉMENT (geste amplitude avec sa main). |
| Reprise de la lecture de l'album avec le ton et les images. | | |
| 16 | ENS | Il y a un mot un peu compliqué. C'est végétarien. Est-ce que tu sais ce |

| | | |
|---|---------------|---|
| 3:58 | | que ça veut dire ? Personne ne le sait ? |
| 17 4:17 | EI | Végétarien, ça veut dire des légumes sans. |
| 18 4:23 | ENS | Alors, ça a quelque chose à voir avec des légumes. Oui, Mo ? |
| 19 4:28 | EI- Mo | Ça veut dire qu'on mange pas de viande. |
| 20 4:30 | ENS | Bravo. Tu vois que tu sais ce que ça veut dire végétarien. Végétarien c'est une personne ou un animal qui ne mange pas de viande. Tu connais quelqu'un qui est végétarien ? |
| 21 4:42 | EI | Non. |
| 22 4:43 | EI | Hen, ben moi je connais. |
| 23 4:44 | ENS | Qui ? |
| 24 4:45 | EI | En fait, ma copine et ben elle est végétarien. |
| 25 4:48 | ENS | Elle est végétarienne. Elle mange pas de viande ? |
| 26 4:52 | EI | Non. |
| 27 4:53 | ENS | C'est quelqu'un qui mange pas de poulet, pas de bœuf, pas de viande rouge, voilà. Mais tu vois tu sais plus qui m'a dit ça a un rapport avec les légumes. Oui, tu avais raison, c'est quelqu'un qui mange bien des légumes, des œufs, des légumes, des fruits, des légumes, des céréales, mais pas de viande, voilà. C'est comme le lapin. Il mange tout sauf de la viande. Les carottes, les salades, tout ça. |
| Reprise de la lecture de l'album avec le ton et les images. | | |
| | ENS | ...tendrement. |
| 28 5:49 | EI | Il veut le lapin. |
| 29 5:50 | ENS | Toi, tu penses déjà qu'il veut... Il veut un ami le loup, non ? |

| | | |
|---|---------------|---|
| 30 5:53 | EI | Ouai. |
| 31 5:54 | EI | Non, il veut le manger. |
| 32 5:57 | EI | Il aimerait être un ami avec le lapin pour la manger. |
| Reprise de la lecture de l'album avec le ton et les images. | | |
| 33 6:39 | EI | Des amis comme lequel ? |
| 34 6:41 | ENS | Comme lui. Le petit lapin, il aimerait un ami qui est comme lui. |
| 35 6:50 | EI | Un lapin ? |
| 36 6:51 | ENS | Un lapin ou un autre animal mais qui est comme lui. Qui aime dessiner, qui mange pas de viande, c'est ça en fait. Le lapin cherche un ami qui est exactement comme lui. Qu'est-ce que tu voulais dire Mo ? |
| 37 7:05 | EI- Mo | Je vois une chose là-bas. (montre avec le doigt). |
| 38 7:07 | ENS | Ça, c'est une poule. Alors peut-être que la poule pourrait-être son amie. |
| 39 7:10 | EI | Mais non ! Ahhh... |
| 40 7:15 | ENS | Elle mange pas de viande, ça irait non ? |
| 41 7:16 | EI | Non, elle mange pas de carottes. |
| 42 7:17 | ENS | Elle est végétarienne. Oui, mais elle mange des graines. |
| 43 7:20 | EI | Et la poule, elle mange les stylos. |
| Reprise de la lecture de l'album avec le ton et les images. | | |
| | ENS | ... avec talent. |
| 44 | EI | Ça veut dire quoi talent ? |

| | | |
|---|------|--|
| 7:46 | | |
| 45 7:48 | ENS | Alors, qu'est-ce que ça veut dire talent ? C'est bien, C de demander. C'est un mot qui est difficile à expliquer. Je vais essayer de te l'expliquer le mieux possible. Je vais c'est pas facile à comprendre. Le talent en fait. Par exemple, quelqu'un qui sait très bien dessiner. On dit qu'il a beaucoup de talent. Quelqu'un qui court très vite. On va dire qu'il a beaucoup de talent pour courir. Donc avoir du talent, ça veut dire faire quelque chose très, très bien. Je crois que c'est le meilleur moyen que j'ai de t'expliquer ce mot. D'accord ? Par exemple, quelqu'un qui chante très bien. On dira Ah, il y a beaucoup de talents pour chanter. C'est ça le talent. |
| Reprise de la lecture de l'album avec le ton et les images. | | |
| | ENS | ... il n'en n'avait point. |
| 46 9:00 | EI | Pourquoi tu dis toujours. Il n'en avait point ? |
| 47 9:03 | ENS | Parce que c'est chaque fois écrit. Mais t'as raison à chaque page, dit à chaque page du lapin. J'ai dit : mais d'amis comme lui, le petit lapin n'en avait point. |
| 48 9:16 | EI | Ça veut dire quoi ? |
| 49 9:17 | ENS | Ça veut dire, un ami comme le lapin aimerait en avoir, il y en a pas. Il n'y a pas d'ami. |
| 50 9:22 | EI | Il y a zéro. |
| 51 9:23 | ENS | Et il aimerait trouver un ami comme... |
| 52 9:27 | Coll | (en chœur) Lui. |
| 53 9:29 | EI | Et à chaque page il dit [inaudible] |
| 54 9:35 | ENS | Oui, exactement. À chaque page, il dit le jour où j'aurai un ami. T'as raison. Il dit un peu tout le temps la même chose, le lapin. |
| Reprise de la lecture de l'album avec le ton et les images. | | |
| | ENS | ...le jour où j'aurai un |

| | | |
|---------------------------|------|--|
| 55 9:51 | Coll | ami |
| 56 9:52 | ENS | ...je l'aimerais même s' il est mauvais perdant. Tu sais ce que c'est un mauvais perdant ? |
| 57 10:04 | Coll | Non. Oui. |
| 58 10:06 | EI | C'est quelqu'un qui perd tout le temps. |
| 59 10:12 | ENS | Non c'est pas ça un mauvais perdant. |
| 60 10:13 | EI | C'est qui gagne tout le temps. |
| 61 10:14 | ENS | Non. E, tu sais ce que c'est un mauvais perdant ? |
| 62 10:20 | EI-E | (Fait non de la tête) |
| 63 10:21 | ENS | Tu sais pourquoi, je te demande à toi ? Le mauvais perdant, c'est quelqu'un qui n'aime pas perdre. Qui boude quand il perd où qui dit t'as triché, alors que c'est pas du tout vrai. Ça, c'est un mauvais perdant. |
| 64 10:38 | EI | Ben, moi, je suis pas une mauvaise... |
| 65 10:39 | ENS | Toi, t'es pas une mauvaise perdante ? Moi, je crois qu'il y a quelques enfants ici qui sont des fois, un peu mauvais perdant. |
| 66 10:50 | EI | Oui. Non |
| 67 10:53 | ENS | Non mais tu boudes quand même. |
| 68 10:54 | EI | Oui. |
| 69 10:55 | ENS | Un petit peu, hein, c'est difficile. Ah toi t'es un petit peu mauvais perdant. T'aimes pas mais tu boudes pas. Des fois, quand vous jouez avec papa et maman, si vous perdez, vous boudez pas ? |
| Reprise de la lecture. | | |
| INTERRUPTION DE LA GO-PRO | | |

Annexe 21 : Transcription Classe 2-Leçon 4

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| EI | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 2-Transcription-Leçon 4 : les antonymes : classification, construction et catégorisation des adjectifs

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | ENS | C'est pour filmer et écouter ensuite réécouter toutes les belles choses que |
|---|-----|---|

| | | |
|------------|-------|---|
| 0:30 | | vous racontez, alors. Bien. OK, je vais te mettre les livres par là. Est-ce que tu te rappelles du titre du livre ? |
| 2 0:36 | Coll | (En chœur) Ami-ami. |
| 3 0:40 | ENS | Ami et ami. Qui est-ce qui cherche un ami dans cette histoire ? |
| 4 0:48 | El | Lapin. |
| 5 0:49 | ENS | Le lapin. |
| 6 0:50 | El | Et le loup. |
| 7 0:51 | ENS | Et le loup. Exactement. Et ce qu'ils ont trouvé, leur ami ? |
| 8 0:57 | Coll | Non. |
| 9 0:59 | ENS | Non ? Le lapin n'est pas d'accord d'avoir le loup comme ami ? Lève la main, lève la main, Vi ? Lève la main. |
| 10 1:06 | El-Vi | Parce que il, le loup il veut pas la même chose que le lapin. |
| 11 1:13 | ENS | Comment on peut dire quand quelqu'un est pas à la même chose ou qu'il ne fait pas la même chose ? Y a un mot pour ça. E ? |
| 12 1:21 | El-E | Être végétarien. |
| 13 1:23 | ENS | Alors, attends, attends, c'est, c'est quelque chose de propre au lapin, mais quand il y a 2 personnes qui sont pas la même chose. On peut dire qu'elles sont... |
| 14 1:31 | El | On peut dire différents. |
| 15 1:32 | ENS | Ah oui H, dis-le plus fort. |
| 16 1:33 | El-H | Différents. |
| 17 1:34 | ENS | Oui, différents. Ça veut dire qu'on n'est pas la même chose ou qu'on ne fait pas la même chose quand on fait des choses différentes. Et le loup et |

| | | |
|------------|---------------|--|
| | | le lapin sont assez différents. Je suis d'accord avec vous, justement, puisqu'on parle de différence. J'ai fait un dessin de lapin et j'ai fait un dessin du loup. Et du lapin. Le lapin et le loup. Et puis j'aimerais que tu te rappelles un peu de l'histoire, et que tu m'expliques comment est le lapin et ensuite on parlera du loup. D'accord ? Est-ce que tu as une idée pour raconter comment est le lapin dans cette histoire. Ma ? |
| 18 2:20 | El- Ma | Il est végétarien. |
| 19 2:21 | ENS | Ah, ben ça tombe bien, j'ai une image de ça. Il est végétarien. Qu'est-ce que ça veut dire végétarien ? |
| 20 2:30 | El | Ça veut dire, on mange pas de viande. |
| 21 2:34 | ENS | Alors, voilà, j'ai trouvé une assiette, de, d'une personne végétarienne ? Je suis pas très bonne dessinatrice, mais est-ce que t'arrives à reconnaître ce que j'ai dessiné ? On lève la main. |
| 22 2:50 | El | Une tomate. |
| 23 2:51 | ENS | Oui, j'ai dessiné une tomate. Oui, S ? |
| 24 2:54 | El | Des choux. |
| 25 2:55 | ENS | Des choux. Oui. De la salade. Un peu de la salade. Al ? |
| 26 3:01 | El- Al | Des petits pois. |
| 27 3:02 | ENS | Des petits pois. Et Ma ? |
| 28 3:04 | El- Ma | Des haricots. |
| 29 3:05 | ENS | Des haricots. Voilà le lapin est végétarien. Alors, le loup, puisqu'il est différent. Comment est-ce qu'on pourrait dire ? I ? Ok. Ga ? |
| 30 3:21 | El- Ga | Il mange la viande. |
| 31 3:24 | ENS | Alors, il y a un mot pour ça, pour dire, il mange de la viande, il y a un mot plus court. Tu sais ? Dis-moi. |

| | | |
|------------|--------------|---|
| 32 3:31 | El | Carnivore. |
| 33 3:32 | ENS | Mais t'es trop fort, comment tu connais ce mot ? |
| 34 3:36 | El | Parce que c'est papa et maman qui a dit. |
| 35 3:41 | ENS | Ouaou c'est papa et maman qui a dit. On va essayer de dire le mot tous ensemble. Je suis pas sûr que tout le monde ait déjà entendu. |
| 36 3:47 | El | Moi, j'ai déjà entendu. |
| 37 3:48 | ENS | T'as déjà entendu ? Ok. Alors on va le dire ensemble. |
| 38 3:50 | Coll+ ENS | CARNIVORE |
| 39 3:55 | ENS | On peut taper dans les mains. |
| 40 3:56 | Coll+ ENS | CAR-NI-VORE |
| 41 3:58 | ENS | Et Ben, j'ai aussi une image d'un repas pour un... ça je dessine mieux ? Ah okay, d'accord merci. Donc, qu'est-ce qu'il y a dans cette assiette ? |
| 42 4:11 | El | Le repas du lapin. |
| 43 4:12 | ENS | Du lapin ? (fais non avec la tête) I ? |
| 44 4:19 | El-I | Du loup. |
| 45 4:21 | ENS | C'est le repas du Louis parce qu'il est carnivore, mais qu'est-ce que tu vois dans l'assiette ? J'ai dessiné quoi ? Mo ? |
| 46 4:31 | El-M o | De la viande. |
| 47 4:33 | ENS | Oui, j'ai dessiné de la viande et ça t'arrive à reconnaître que c'est ? |
| 48 4:36 | El | Du poulet. |

| | | |
|------------|--------------|---|
| 49 4:37 | ENS | Du poulet. Alors le lapin est végétarien, le loup est carnivore, on y va, le lapin est végétarien, le loup est carnivore. On y va. |
| 50 4:48 | Coll+ ENS | Le lapin est végétarien, le loup est carnivore. |
| 51 4:52 | ENS | Une autre idée. Le lapin. Oui, L ? Rappelez-vous dans l'histoire. Qu'est-ce qu'on peut raconter ? Mo ? |
| 52 5:09 | El-M o | Le lapin est plus petit que le loup. |
| 53 5:15 | ENS | Ah, j'ai ça je crois aussi. Laisse-moi chercher, voilà petit. Petit truc. Petit. Alors, le loup, alors que le loup Louis, comment est-ce qu'il est ? Mo ? |
| 54 5:30 | El-M o | Grand. |
| 55 5:32 | ENS | Grand. Voilà une image où dire grand. Petit. Grand. Une autre idée ? J'en ai encore, hein. La ? |
| 56 5:43 | El-La | Mauvais perdant. |
| 57 5:53 | ENS | Ah, j'ai pas pris cette image-là. Est-ce qu'il est vraiment mauvais perdant ? |
| 58 5:57 | El | Le loup est mauvais perdant. |
| 59 5:58 | ENS | Il est mauvais perdant ? |
| 60 5:59 | El | Oui. Il aimerait pas perdre. |
| 61 6:01 | ENS | Je suis pas sûr que ce soit lui dans l'histoire. |
| 62 6:05 | El | Mais, il aimait son ami, même s'il était mauvais perdant. |
| 63 6:06 | ENS | Voilà, c'est. Il a dit mon ami, je l'aimerais, même s'il est mauvais perdant donc c'est pas forcément le loup qui est mauvais perdant. Oui. Comment est le lapin ? E dit petit, mais autre chose. |
| 64 6:23 | El | Il collectionne des choses. |

| | | |
|------------|-----------|---|
| 65 6:26 | ENS | C'est un collectionneur, exactement, qu'est-ce que ça veut dire collectionneur ? La ? |
| 66 6:45 | El-L A | Un collectionneur, en fait, c'est, il a beaucoup de choses à côté. Par exemple, dans des boîtes. |
| 67 6:58 | ENS | Et qu'est-ce que le lapin collectionnait ? Tu te souviens ? |
| 68 7:00 | El | Il collectionnait des voitures. |
| 69 7:11 | El | Il collectionnait aussi un arbre. |
| 70 7:14 | ENS | Des branches, des bouts de bois. Et toi, tu te souviens ? Il connaît aussi des nids d'oiseaux abandonnés, je crois. |
| 71 7:25 | Coll | Oui. |
| 72 7:27 | ENS | Et puis des timbres, et puis des petites billes. Il me semble. Et le loup, lui, est-ce qu'il est collectionneur ? |
| 73 7:34 | El | Non. |
| 74 7:35 | ENS | Non. D'ailleurs, dans sa maison, j'ai trouvé bizarre, tu vas me dire ce que t'en penses, y a rien. C'est tout vide sa maison. (<i>montre une double page du livre</i>). Y a pas de décoration, y a pas de petits jouets. |
| 75 7:54 | El | Y a pas de livres. |
| 76 7:55 | ENS | Y a pas de livres, y a rien du tout. Tandis que chez le lapin, il y avait plein de choses, hein. Alors on peut le dire effectivement, que le lapin c'est un collectionneur et le loup lui... |
| 77 8:03 | El | Il a que des assiettes. |
| 78 8:05 | ENS | On peut dire que c'est un minimaliste. |
| 79 8:08 | El | Ça veut dire quoi ? |
| 80 8:09 | ENS | Minimaliste, ça veut dire quelqu'un, quelqu'un qui garde pas beaucoup les choses. Par exemple, chez lui, il a pas beaucoup de décorations, tout est toujours bien rangé. C'est ça un peu être minimaliste. On pourrait dire |

| | | |
|-------------|-----------|---|
| | | que le lapin est collectionneur et le loup est minimaliste. Mais j'ai pas pu dessiner ça. J'ai pas eu cette idée. Bravo (<i>s'adresse à un élève</i>), je te félicite. T'as eu une idée en plus que la mienne. // Quoi d'autre ? Qu'est-ce qu'on peut dire encore sur le lapin ? Marius ? |
| 81 8:48 | El- Ma | Le lapin il est blanc et le loup il est... |
| 82 8:50 | ENS | Ahh, j'ai ça aussi. (<i>montre l'image d'une tache blanche</i>) Ça c'est pour qui alors ? |
| 83 8:56 | El | Blanc. |
| 84 8:57 | ENS | C'est pour qui ? |
| 85 8:58 | El | Le lapin. Pour le lapin. |
| 86 8:59 | ENS | Pour le lapin. (<i>pose l'image dans la colonne du lapin</i>) Et tu m'a dit... |
| 87 9:04 | El | Noir. |
| 88 9:05 | ENS | Noir (<i>montre l'image d'une tache noire</i>) pour le loup, exactement (<i>pose l'image dans la colonne du loup</i>). Autre chose ? J'entends des idées, là moi. La ? |
| 89 9:15 | El-La | Aussi, on parlait que il allait manger et qu'il avait jeté le bouquet de fleurs. |
| 90 9:24 | ENS | Oui, mais ça c'est pas euh une caractéristique du lapin. Ça, c'est une chose qui s'est passée dans l'histoire. Oui. (<i>désigne un élève de la tête</i>) |
| 91 9:32 | El | Le loup était fâché. Le lapin était content au début et à la fin... |
| 92 9:43 | ENS | Alors, est-ce qu'on peut vraiment dire ? Alors, toi, tu dis fâché. Alors, toi t'as une autre idée que fâché ? (<i>désigne un élève de la tête</i>) |
| 93 9:48 | El-Ma | Non, mais, c'est le loup euh le lapin il a eu tellement peur du loup qu'il a décroché ses oreilles. |
| 94 10:01 | ENS | Oui, d'accord mais ça c'est pas, c'est un événement qui s'est passé dans l'histoire. C'est pas vraiment une caractéristique du lapin. D'accord ? Mais, c'est une bonne idée. Alors, toi, (<i>désigne un élève de la tête</i>) t'as dit fâché et content. Content pour le lapin et fâché pour le loup. Alors, j'ai |

| | | |
|---------------------------|------|--|
| | | quelque chose qui ressemble à fâché et content. J'ai ça. <i>(montre une image d'un smiley qui sourit)</i> |
| 95 10:36 | Coll | Content. |
| 96 10:38 | ENS | Alors, dans l'histoire on dit pas content, tu veux que je te relise, écoute bien. Je te lis un tout petit bout l'histoire. <i>(ouvre le livre)</i> Dans une jolie vallée, vivaient sans se connaître, un gentil petit lapin et un grand méchant loup. <i>(referme le livre et le repose)</i> Gentil, on peut dire content ou GEN-TIL. Alors, cette image, je l'avais préparé pour expliquer que le lapin était gentil <i>(pose l'image dans la colonne du lapin)/</i> donc pour le loup. |
| 97 11:14 | Coll | Méchant. |
| 98 11:15 | ENS | Méchant, méchant. <i>(montre l'image en faisant des grimaces, la pose dans la colonne du loup)</i> Il me reste une petite idée. Une pour le lapin et une pour le loup. Tu as encore envie de dire quelque chose ? Quoi ? |
| INTERRUPTION DE LA GO-PRO | | |

Annexe 22 : Transcription Classe 3-Leçon 1

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| EI | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 3-Transcription Leçon 1 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs

| | | |
|-----------|------|--|
| 1 1:39 | ENS | Alors ce matin, on va commencer à lire une histoire. |
| 2 1:47 | Coll | <i>(En chœur)</i> Ouai. Non. |

| | | |
|---|---------------|--|
| 3 1:48 | ENS | On va commencer à lire une histoire de / (<i>montre le serre-tête de lapin</i>) |
| 4 1:49 | EI | Loup et lapin. |
| 5 1:53 | ENS | Loup et lapin (<i>en montrant les serre-tête</i>). Mais, cette histoire on va la lire (<i>met son doigt sur sa bouche</i>) un peu à la fois. Et, on va la lire comme on l'a fait, déjà l'autre fois. On va lire un petit bout, puis un petit bout, vous allez faire quelque chose (<i>tourne son doigt au niveau de sa tête, comme pour dire rappeler</i>), puis, un petit bout on va la lire, puis, un petit bout, vous allez faire quelque chose. // (<i>montre les serre-tête</i>) Il y a des oreilles de lapin et des oreilles de loup, à votre avis ça veut dire quoi ? |
| 6 2:22 | EI | Ça veut dire qu'on peut se déguiser. |
| 7 2:26 | ENS | Ça veut dire qu'on va pouvoir se déguiser pendant qu'on raconte l'histoire. (<i>pose le serre-tête prend le livre</i>) et l'histoire s'appelle Ami-ami. |
| 8 2:40 | EI | Je la connais déjà. |
| 9 2:41 | ENS | Très bien. Si tu la connais tu pourras discuter. Chut (<i>doigt sur la bouche</i>). |
| Début de la lecture p 2 à 5 avec intonations et gestuelles avec images. Laisse les élèves faire des commentaires lorsqu'il montre les images. | | |
| 10 4:25 | ENS | Il fait quoi le lapin dans cette page ? |
| 11 4:29 | Coll | Il fait la cuisine. Il regarde là. |
| 12 4:35 | ENS | Qui nous fait le lapin ? (<i>en montrant le serre-tête lapin</i>). On va commencer avec Ma (<i>donne le serre-tête</i>). Tu as les oreilles et tu nous dis, il fait quoi le lapin. |
| 13 4:50 | EI- Ma | (<i>au tableau, debout</i>) Il regarde un arbre. |
| 14 4:51 | ENS | Il regarde un arbre. Tu essaies de regarder un arbre. |
| 15 4:54 | EI- Ma | Hi, d'accord (<i>regarde en l'air</i>). Il y a pas un arbre ici (<i>sourit, frappe ses mains</i>). |

| | | |
|------------|------------|--|
| 16 4:58 | ENS | Et ça c'est ce qu'il est en train de faire. Maintenant, le lapin, qu'est-ce qu'il veut, le lapin ? Qu'est-ce qu'il aimerait ? |
| 17 5:06 | EI Coll | Un ami. |
| 18 5:07 | ENS | Il aimerait un ami. Et il aimerait un ami comment ? |
| 19 5:10 | EI | À sa taille. |
| 20 5:11 | ENS | À sa taille, il aimerait un ami à sa taille. Et comment il se sent ? |
| 21 5:23 | EI | Triste. |
| 22 5:24 | ENS | Triste. Alors (en regardant l'élève au tableau) est-ce que tu nous fais un lapin triste qui regarde un arbre ? |
| 23 5:26 | EI-Ma | <i>(mime un lapin triste qui regarde un arbre)</i> |
| 24 5:29 | ENS | Tiens donne les oreilles (<i>reprends le serre-tête</i>). Et, ce qu'on va faire (<i>en ouvrant le tableau où est inscrit le lapin d'un côté et le loup de l'autre avec les mentions SRP</i>), parce que vous, vous travaillez un peu, mais, moi aussi, je vais travailler un peu. Alors où, vous pensez qu'il est écrit le lapin ? |
| 25 5:49 | EI | Là (<i>en montrant la partie du tableau avec écrit lapin</i>). |
| 26 5:51 | ENS | Comment vous savez que c'est là ? |
| 27 5:52 | EI | Parce qu'il y a un lapin (<i>en montrant le dessin</i>). |
| 28 5:54 | ENS | Parce qu'il y a un lapin dessiné ? |
| 29 5:55 | EI | Oui. |
| 30 5:56 | ENS | Quelqu'un a vu parce que c'est écrit lapin ? |
| 31 | EI | Oui. |

| | | |
|---|-------|--|
| 5:58 | | |
| 32 6:00 | ENS | <i>(se dirige vers le tableau)</i> Alors, vous m'avez dit que ce qu'il fait : il regarde l'arbre. C'est juste. Alors, on écrit. <i>(écrit)</i> RE-GAR-DE UN AR-BRE. Il veut un ami à sa taille, vous m'avez dit, c'est juste ? <i>(écrit)</i> UN AMI À SA TA-ILLE. Et il se sent, vous avez dit qu'il se sentait triste. <i>(écrit)</i> TRI-STE. <i>(reprend la lecture)</i> |
| Reprends de la lecture p 6 et 7 avec intonations et gestuelles avec images. Laisse les élèves faire des commentaires lorsqu'il montre les images. | | |
| 33 7:15 | ENS | Est-ce que vous avez des mots que vous connaissez pas ? |
| 34 7:17 | EI | Non. |
| 35 7:21 | ENS | Qui peut nous faire le loup ? On va continuer avec Ac . Alors qu'est-ce qu'il fait le loup dans cette histoire ? |
| 36 7:38 | EI-Ac | <i>(se lève et va au tableau)</i> Ben il joue avec, il veut un ami. |
| 37 7:42 | ENS | Il veut un ami. Mais qu'est-ce qu'il fait ? // Dans sa grande maison noire, le loup se disait chaque soir, le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément. |
| 38 8:01 | EI-Ac | Ben quand il aura un ami, il... |
| 39 8:03 | ENS | Mais qu'est-ce qu'il fait ? Les autres vous avez une idée ? Qu'est-ce qu'il fait le loup ? <i>(en montrant la double page)</i> . |
| 40 8:08 | EI | Il regarde un arbre. |
| 41 8:14 | EI | Il regarde un cactus. |
| 42 8:15 | ENS | Il regarde un cactus. Alors tu le fais ? <i>(en regardant l'élève au tableau)</i> La même position que le loup, et puis tu regardes le cactus. |
| 43 8:19 | EI-Ac | <i>(mime le loup)</i> |
| 44 8:22 | ENS | Et qu'est-ce qu'il veut, le loup ? |
| 45 8:26 | EI | Avoir un ami. |

| | | |
|---|------|--|
| 46 8:27 | ENS | Il veut avoir un ami. Et... |
| 47 8:28 | EI | À sa taille. |
| 48 8:33 | ENS | (reprend le livre) Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément. |
| 49 8:36 | EI | Pas à sa taille. |
| 50 8:37 | ENS | Pas forcément. Et, comment il se sent ? |
| 51 8:44 | EI | Seul. Triste. |
| 52 8:48 | ENS | Triste et seul ? On met les deux ? |
| 53 8:49 | EI | Triste et seul. |
| 54 8:51 | ENS | On met les deux. (se dirige vers le tableau) J'écris où déjà ? On a dit qu'il regarde un cactus, c'est ça ? (écrit) RE-GAR-DE UN CAC-TUS. Il veut un ami. (écrit) UN A-MI. Et il se sent (écrit) TRI-STE ET SE-UL. Attention, on tourne la page. |
| Reprends de la lecture p 8 et 9 avec intonations et gestuelles avec images. Laisse les élèves faire des commentaires lorsqu'il montre les images. | | |
| 55 10:20 | ENS | Alors notre petit lapin / L. Qu'est-ce qu'il fait le petit lapin ? |
| 56 10:30 | EI-L | Et ben, il regarde en l'air. |
| 57 10:33 | ENS | On réécoute bien tous ensemble (lève le doigt vers le haut). Au saut du lit, le petit lapin déjeunait d'un jus de jeunes carottes et de quelques tendres feuilles d'épinard et de laitue. Qu'est-ce qu'il fait ? |
| 58 10:48 | EI | Il déjeunait. |
| 59 10:50 | ENS | Il fait son petit déjeuner. Est-ce que tu nous fais ton petit lapin qui fait son petit déjeuner ? |

| | | |
|---------------------------|-----|--|
| 60 10:57 | EI | <i>(l'élève s'assoit et mime de faire son petit déjeuner)</i> |
| 61 11:02 | ENS | Et (<i>reprend la lecture</i>) le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi, se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point. |
| 62 11:17 | EI | N'en avait pas. |
| 63 11:19 | ENS | N'en avait point. Ça veut dire la même chose mais c'est une autre façon de le dire. |
| INTERRUPTION DE LA GO-PRO | | |

Annexe 23 : Transcription Classe 3-Leçon 2

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 3-Transcription Leçon 2 : suivre les personnages en interprétant le texte selon leurs valeurs (rappel)

| | | |
|-----------|---------------|--|
| 1 1:25 | ENS | Za , sur le tableau, il y a plein de choses qui sont écrites. Qui peut expliquer à L ce qu'il y a écrit dessus. Qui s'en souvient ? Ac ? |
| 2 1:42 | El- Ac | C'est, il y a un lapin là-haut et on a fait une histoire et c'est ce qui disait c'était tout ça. |

| | | |
|------------|-------|--|
| 3 1:53 | ENS | Alors, tout ça c'était ce que disait le lapin, et de l'autre côté c'était quoi ? |
| 4 1:58 | EI-Ac | Ben, c'était le loup et c'était tout ce qui disait le loup |
| 5 1:59 | ENS | C'était tout ce que disait le loup. D'accord, K ? De ce côté il y a le lapin et de ce côté il y a le loup. Pour vous, ben c'est moi qui vais lire. Surtout que j'ai mal écrit, donc. Qui se souvient , le lapin ce qu'il fait ? |
| 6 2:15 | EI-Ac | Ben, il cherche un ami , ben voilà. |
| 7 2:18 | ENS | Il cherche un ami. Et le lapin, il veut un ami comment ? |
| 8 2:22 | EI-K | À sa taille. |
| 9 2:23 | ENS | À sa taille. Attends Ac , une chose à la fois. K dit à sa taille, CI dit // tu sais plus ? C'est pas grave. Za ? |
| 10 2:36 | EI-Za | Qui sait trier comme lui. |
| 11 2:37 | ENS | Qui sait trier comme lui. Ac ? |
| 12 2:40 | EI-Ac | Qui sait dessiner. |
| 13 2:44 | ENS | Qui sait dessiner. CI ? |
| 14 2:45 | EI-CI | Collectionner. |
| 15 2:46 | ENS | Qui collectionne. CI ? |
| 16 2:54 | EI-CI | Jouer. |
| 17 2:55 | ENS | Qui sait jouer. O , tu te souviens de quelque chose ? Non. (<i>regarde L</i>) T'as compris L ? Le lapin, il veut un ami qui soit à sa taille, qui sait jouer comme lui, qui colorier comme lui, qui sait collectionner comme lui (<i>en dénombrant sur ses doigts</i>). L , tu as compris. De l'autre côté / à oui, il se sent comment ce lapin ? |
| 18 3:26 | EI | Seul. |

| | | |
|------------------|----------------|--|
| 19 3:27 | ENS | Il se sent seul. |
| 20 3:29 | EI | Et triste. |
| 21 3:30 | ENS | Et triste. Il on dit qu'il se sentait seul et triste (<i>en regardant L</i>). De l'autre côté, le loup, le loup, qu'est-ce qu'il fait le loup ? Za ? |
| 22 3:40 | EI - Za | [inaudible] |
| 23 3:41 | ENS | Le loup se sent, on a dit, le loup se sent triste et seul. Et qu'est-ce qu'il fait le loup ? Est-ce qu'il fait quelque chose de spécial ? |
| 24 3:55 | EI- Ac | Il cherche un ami. |
| 25 3:56 | ENS | Il cherche un ami. Et il le veut comment son ami ? |
| 26 4:01 | EI | N'importe comment. |
| 27 4:03 | ENS | N'importe comment. Il veut un ami, tant que c'est un ami, tout va bien. D'accord. On a le loup, il cherche un ami. On a un lapin, il cherche un ami comme lui. Et je ne vais pas vous relire / est-ce que je vous relis une fois l'histoire mais juste pour la lire comme ça. Non. On fera ça demain tranquillement, mais sans faire les loups et sans faire les lapins et tout ce qu'il y a entre deux. Maintenant, que beaucoup d'entre vous ont pris les oreilles de lapin et de loup. No , qu'est-ce qu'on a dit qu'on faisait avec ? |
| Fin de la séance | | |

Annexe 24 : Transcription Classe 3-Leçon 3

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|--|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana→ La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 3-Transcription Leçon 3 : repérer les composantes du schéma narratif

| | | |
|-----------|-----|--|
| 1 1:45 | ENS | Alors, ce matin on va commencer un tout petit peu différemment des autres fois. On va commencer à relire un livre qu'on a déjà lu ensemble. Mais cette fois je vous lis vous connaissez. Donc, vous savez déjà ce qui se passe. Et, je vais vous demander de faire attention à ce qui se passe. Comment... Est-ce que... Je vais poser une question, alors, je vais vous demander... Alors, L ne le connaît pas, donc, c'est parfait, et les autres, je vais vous demander de réfléchir à... Je vais vous demander déjà de bien écouter l'histoire, après, je vais vous poser des questions, pour |
|-----------|-----|--|

| | | |
|---|------|---|
| | | voir... Ces questions, comment elles sont exactement ? Livre qui s'appelle... |
| 2 3:37 | Coll | Ami ami. |
| Lecture de l'histoire avec intonation. (explique immensément, avec talent, même mauvais perdant, pas banal) | | |
| 3 11:06 | ENS | Alors, moi j'ai une question pour vous. Comment... Qu'est-ce qui se passe... Qu'est-ce qu'il y a, au tout début de l'histoire ? |
| 4 11:13 | EI | Ben un lapin. |
| 5 11:14 | ENS | Un lapin. Et, il est où le lapin ? |
| 6 11:17 | EI | Dans sa petite maison, tout en bas de la vallée. |
| 7 11:19 | ENS | Très bien. Et il y a quoi d'autre ? Un petit lapin, dans sa petite maison, tout en bas de la vallée. |
| 8 11:24 | EI | Un loup, tout, tout en haut [...] de la vallée dans une maison noire. |
| 9 12:02 | ENS | Un petit lapin dans sa maison. Quelle couleur déjà ? |
| 10 12:04 | EI | Blanche. |
| 11 12:06 | ENS | Blanche. Elle est où ? |
| 12 12:08 | EI | Tout en bas de la vallée. |
| 13 12:09 | ENS | Tout en bas de la vallée. Et, elle est comment, il est comment le lapin ? |
| 14 12:15 | EI | Petit, tout petit. |
| 15 12:18 | ENS | Tout petit. Et, il y a quoi d'autre au tout début de l'histoire ? |
| 16 | EI | Le loup. |

| | | |
|------------------|------|--|
| 12:21 | | |
| 17 12:22 | ENS | Le loup, et le loup, il est comment ? |
| 18 12:27 | EI | Grand. |
| 19 12:28 | ENS | Grand, méchant, noir et il est où ? |
| 20 12:32 | Coll | Dans une grande maison noire, tout en haut de la vallée. |
| 21 12:38 | ENS | Alors, ça, c'est ce qu'il se passe au début. Au début, le lapin d'un côté (<i>baisse la main vers le sol</i>) le loup de l'autre (<i>monte la main vers le ciel</i>). Et, qu'est-ce qui se passe au milieu ? Ben, à la fin, à la toute fin de l'histoire, il se passe quoi ? |
| 22 12:55 | EI | Ben, ils se retrouvent. |
| 23 12:56 | ENS | Ils se retrouvent. Et, ils sont où à la toute, toute fin de l'histoire ? |
| 24 12:59 | EI | Ils sont dans la maison du loup et le loup, il fait un bisou. |
| 25 13:06 | ENS | Ils sont dans la maison du loup et le loup fait un bisou. Ils se rencontrent en bas de la vallée et ils montent dans la maison du loup. Et, qu'est-ce qui se passe au milieu ? |
| 26 13:18 | EI | Ben, ils disent, ben moi je voudrais que mon ami faire ci, faire ça. |
| 27 13:32 | ENS | Et ça, c'est quelque chose d'important quand on veut construire des histoires, ça va être quelque chose de super important. On a quelque chose au début, à la fin on a le lapin et le loup qui sont en haut et au milieu il se passe des choses. Et, au milieu, chacun dit quel type d'ami, il veut avoir. Ça, c'est la même chose quand on regarde, quand on lit des histoires, il y a toujours quelque chose au début, quelque chose à la fin et quelque chose qui se passe au milieu. |
| Fin de la séance | | |

Annexe 25 : Transcription Classe 3-Leçon 4

Conventions pour la transcription :

| | |
|------------------|---|
| <i>(texte)</i> | remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, |
| MAJUSCULE | augmentation d'intensité sonore |
| tex-te | découpage des syllabes |
| CH | désigne le chercheur |
| ENS | désigne l'enseignant-e |
| El | désigne un élève |
| Initiales | désigne un élève par les deux premières lettres de son prénom (Lana → La) |
| Lettre | désigne un élève passant les évaluations |

La transcription met en évidence les points suivants :

| | |
|--|--|
| | action de l'enseignant-e révélant une maîtrise des savoirs du français |
| | justifications et retours au texte |
| | les verbes cognitifs et métacognitifs pour structurer l'apprentissage ou rendre visible l'activité |
| | la description des personnages |

Classe 3-Transcription Leçon 4 : créer une histoire avec un répertoire syntaxique

| | | |
|-----------|------|---|
| 1 1:00 | ENS | Aujourd'hui, on va travailler une dernière fois avec Ami-Ami. Mais, cette fois, c'est pas moi qui vais raconter l'histoire. Cette fois, je vais vous demander, à vous de raconter une histoire. Et, on va prendre... C'est qui déjà comme histoire ? |
| 2 1:42 | Coll | Le lapin, un loup. |

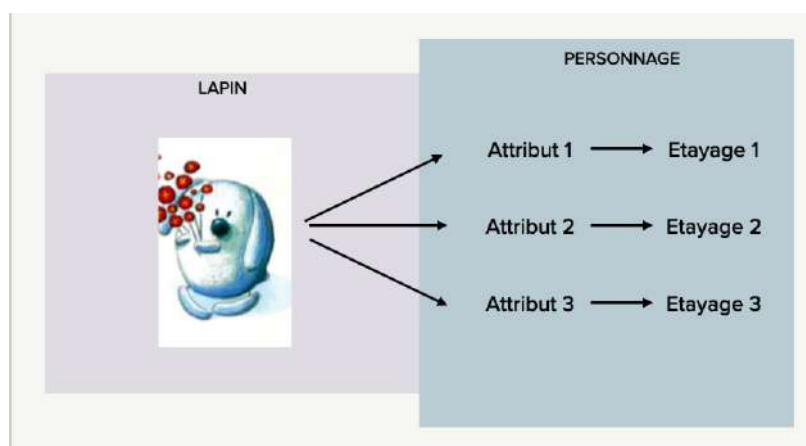
| | | |
|---|-----|---|
| 3 1:43 | ENS | Un loup, un lapin. Qu'est-ce qu'il dit toujours le lapin ? Qui se souvient de ce que dit toujours le lapin ? |
| 4 1:58 | EI | Quand j'aurai un ami, je voudrais qu'il soit collectionneur comme moi. |
| 5 2:01 | ENS | Quand j'aurai un ami, je voudrais qu'il soit collectionneur comme moi, par exemple. Alors, K viens. Alors K , tu vas là-bas et c'est le chef des lapins. Quand j'aurai un ami, je voudrais qu'il soit quelque chose comme moi. Et ici, et le loup, il dit comment ? Vous vous souvenez ? |
| 6 2:45 | EI | Quand j'aurai un ami, il je voudrais qu'il soit... Non, je l'aimerai comme... Il soit même mauvais perdant. |
| 7 2:57 | ENS | Juste j'aimerais comme il est. Quand j'aurai un ami, je l'aimerai comme il est. Mais, le lapin, il part de quand, le lapin, vous vous souvenez ? |
| 8 3:10 | EI | Le matin. |
| 9 3:11 | ENS | Le matin. Et le loup ? |
| 10 3:12 | EI | Le soir. |
| 11 3:13 | ENS | Le soir. Et le lapin, il dit je l'aimerais comme moi. Le loup, il dit, je l'aimerai tel qu'il est. Vous vous souvenez de la phrase que dit toujours le loup, quand il parle ? Dans sa grande maison noire, le grand méchant loup se disait chaque soir. On a un M chef des loups. Alors et maintenant, on va aider M et K . Et il y a une équipe qui va aller vers les loups et une équipe qui va vers les lapins. Il n'y a pas assez de masques pour tout le monde. |
| 12 4:00 | EI | Est-ce que c'est nous qui choisissons ? |
| 13 4:01 | ENS | Je crois que c'est... On va voir comment on va faire. Et on va essayer d'inventer des choses que le loup et le lapin pourraient vouloir chez leurs amis. Par exemple, l'équipe des loups pourrait se dire, dans notre grande maison noire, tous les soirs, on aimerait un lapin... Et, comment est-ce qu'on voudrait un ami ? Et, comment est-ce qu'on [inaudible] et la même chose le lapin a chaque fois vous essayez d'inventer une nouvelle phrase. On essaye, alors, alors, c'est moi qui choisit comment on va faire. |
| Répartition des élèves entre loups et lapins. | | |
| 14 5:45 | ENS | On arrête de sauter. Les loups, vous discutez entre vous un moment et vous nous dites comment est-ce qu'il le veut son ami. |

| | | |
|-------------------------------------|---------------|---|
| 15 6:29 | Coll | <i>(discute entre eux)</i> |
| 16 6:32 | ENS | Si vous n'écoutez pas la consigne jusqu'au bout, vous ne pouvez pas savoir ce qu'il faut faire. Mais, je suis obligé de recommencer la consigne. Les lapins, vous discutez entre vous et vous choisissez comment est-ce que vous voulez que soit cet ami, qu'il soit comment. Les loups, vous discutez entre vous et vous choisissez comment est-ce que vous voulez que soit votre ami. Dans un moment, les lapins vont venir dire aux loups comment ils aimeraient que leur ami soit et les loups vont venir dire aux lapins comment est-ce qu'il voudrait qu'il soit leur ami. Puis après, on va voir si on peut avoir des amis loup et lapin qui se baladent ensemble. Allez-y, vous pouvez commencer à discuter entre vous. Je passe distribuer les affaires. <i>(s'adresse aux loups)</i> Vous avez vu, il y a plein de lapins, alors il faut qu'il y ait plein de choses différentes. |
| Moment de discussion entre équipes. | | |
| 17 9:00 | ENS | Asseyez-vous tous. Les lapins sur la marche, les loups sur le tapis. Et on a besoin d'un premier loup et d'un premier lapin qui se lèvent. Les loups et les lapins, vous êtes tous assis. Et ensemble vous choisissez un lapin qui se lève en premier. Très bien Em . Alors le lapin. |
| 18 10:17 | El- Em | Quand j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit pas de la même couleur que moi. |
| 19 10:19 | ENS | Ah, qu'il ne soit pas de la même couleur que moi. C'est intéressant ça est-ce que les autres lapins vous êtes d'accord ? |
| 20 10:28 | El-lapins | Oui. |
| 21 10:32 | ENS | Les loups, vous êtes d'accord ? Ça peut aller ? |
| 22 10:33 | El-loups | Oui. Non. |
| 23 10:34 | ENS | Alors, vous avez vu, d'habitude le lapin il dit, j'aimerais qu'il soit quelque chose comme moi, et là elle a dit j'aimerais qu'il soit quelque chose pas comme moi. Est-ce que c'est comme dans le livre ? |
| 24 10:44 | Coll | Non. |
| 25 10:45 | ENS | Non. Mais, est-ce que ça peut fonctionner vous pensez pour l'histoire ? |
| 26 | Coll | Oui. Non. |

| | | |
|------------------|---------------|--|
| 10:47 | | |
| 27 10:48 | ENS | Oui. Ok, on accepte. Em ? |
| 28 10:54 | EI- Em | J'aimerais qu'il ne soit pas de la même couleur que moi. |
| 29 10:56 | ENS | Ah, mais le loup est-ce qu'il disait comme ça ou est-ce qu'il disait différemment ? |
| 30 10:59 | EI | Il disait différemment. |
| 31 11:00 | ENS | Et comment est-ce qu'il disait. |
| 32 11:03 | EI-lou ps | Il disait de sa grosse voix. Dans sa grande maison noire, il disait... |
| 33 11:25 | ENS | Alors, attendez. Est-ce qu'il y a un loup qui veut nous dire comment vous nous avez dit ? M ? |
| 34 11:32 | EI- M | Qu'il soit de la taille d'un poussin. |
| 35 11:35 | ENS | Tu aimerais qu'il soit de la taille d'un poussin. Est-ce qu'il y a d'autres idées de lapins ? Allez-y vous pouvez donner vos idées les unes après les autres. Allez-y, donnez vos idées. Ou vous savez quoi on va faire différemment. Les lapins, vous vous mettez debout, les loups vous vous mettez debout. Et en fait, les loups se promènent, les lapins se promènent, et quand vous rencontrez un loup, vous lui dites comment est-ce que vous aimeriez votre ami et les loups, quand vous rencontrez un lapin, vous lui dites comment est-ce que vous aimeriez le lapin. |
| 36 12:12 | EI par 2 | [inaudible] |
| 37 15:13 | ENS | Alors, ceux qui veulent continuer avec les loups et les lapins et continuer à créer une histoire avec des loups et des lapins, vous pouvez. Si les loups et les lapins veulent participer à l'école des doudous vous pouvez aussi. Et ceux qui veulent faire autre chose vous pouvez. |
| Fin de la séance | | |

Annexe 26 : Méthode d'analyse des productions des élèves

De manière individuelle, il est demandé aux élèves de penser à un personnage, l'enseignant-e peut aider en demandant de penser à un animal préféré. Puis, une dictée à l'adulte pour décrire le personnage choisi. L'analyse de la production des élèves durant les évaluations anté et post séquence est faite selon deux indicateurs : les attributs donnés à leur personnage et les étayages de ces attributs.



Légende pour l'analyse :

Soulignés : les attributs

Surlignés en gris clair : les étayages de degré 1, c'est-à-dire directement reliés à l'attribut.

Surlignés en gris foncé : les étayages de degré 2, c'est-à-dire ceux reliés à l'étayage de degré 1.

Le degré d'étayage le plus fort indique le niveau d'approfondissement de l'étayage, mais également le nombre d'étayages dans ce degré. Les déterminants ne sont pas pris en compte. Nous distinguons l'action dans la description, que l'on considère comme faisant partie de la situation initiale, à l'action dans le déroulement de l'histoire, par le temps des verbes employés par l'enfant, les indicateurs temporels, mais également par la sémantique du texte. Le degré d'étayage le plus fort atteint est accompagné du nombre d'étayages relevé dans ce degré.

Par exemple :

| | |
|---|--|
| <p>Le lapin est <u>blanc</u>. Il a de <u>longues oreilles</u>.</p> | <p><u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 1 Degré d'Étayage le plus fort : 1-1</p> |
| <p>Ici, on compte 2 attributs au lapin : blanc et oreilles. Il y a 1 étayage: longues associé au nom oreilles. Le degré d'étayage le plus fort est donc 1 et le nombre d'étayages dans ce degré est de 1.</p> | |
| <p>Le lapin est <u>doux</u> et <u>blanc</u> <u>comme la neige en hiver</u>. Il a <u>le museau noir qui frétille</u>. Il <u>mangeait des carottes et des épinards</u>. Il avala d'un coup.</p> | <p><u>Nbr Attributs</u> : 4 <u>Nbr Étayages</u> : 5 Degré d'Étayage le plus fort : 2-1</p> |
| <p>Dans cet exemple, on compte 4 attributs au lapin : doux, blanc, le museau, mangeait. Il y a 5 étayages : comme la neige associé au blanc, noir et qui frétille associé au museau et carottes et épinards associés à mangeait. En hiver se rapporte à la neige, c'est donc un second degré d'étayage. Le degré d'étayage le plus fort est donc 2 et le nombre d'étayages dans ce degré est de 1. Le mot "avala" est conjugué au passé simple. L'action ne fait pas partie de la situation initiale.</p> | |

Annexe 27 : Évaluations des productions des élèves

Élève A

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| <p>Il était une fois un renard. Il est <u>orange</u> et <u>blanc</u>. Il était <u>affamé</u>. Il <u>cherchait</u> à manger. Il sentit une odeur. Il <u>ressemblait</u> à un lapin qui se promenait dans la forêt. Le renard le suivait. Il a <u>des dents</u>, il a <u>des oreilles pointues</u>. Il a <u>des pattes</u>, il a <u>une queue</u>. Il suivait un lapin jusqu'à son terrier. Il se glissait dans son terrier. Il a <u>un dos</u>, il a <u>des yeux blancs</u>, des yeux <u>bruns</u>, des yeux <u>verts</u>, <u>des griffes</u>. Il l'avalait. Le lapin sortit de sa bouche et il s'enfuit. Le renard effaça. Fin</p> | <p>Il était une fois un carcajou. Il est <u>blanc</u> et <u>noir</u>. Il a <u>des griffes</u> un peu <u>gris</u> et <u>blanc</u>, <u>le bas gris</u> et <u>le bout</u> est blanc. Il a <u>le queue</u> comme le corps blanc <u>le bout</u> et le bas <u>brin</u>. Il a <u>le tour blanc</u>, <u>le moyen tour vert</u>. Le carcajou avait <u>le mini tour noir</u>, <u>le visage tout noir</u>. Le truc comme ça noir.</p> |
| <p><u>Nbr Attributs</u> : 12 <u>Nbr Étayages</u> : 4 Degré d'Étayage le plus fort : 1-4</p> | <p><u>Nbr Attributs</u> : 10 <u>Nbr Étayages</u> : 11-13 Degré d'Étayage le plus fort : 2-2</p> |

Élève B

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| <p>Il était une fois un chat <u>comme les vrais chats</u> avec une sorcière méchante. C'était le chat <u>de la sorcière</u>.</p> | <p>Il était une fois un chat de la sorcière. Elle avait <u>un nez</u> avec un bouton <u>dessus</u>. <u>Le loup habitait</u> à côté de chez elle.</p> |
| <p><u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 1 Degré d'Étayage le plus fort : 1-1</p> | <p><u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 1-2 Degré d'Étayage le plus fort : 2-1</p> |

Élève C

| Avant séquence | Après séquence |
|--|---|
| <p>Il était une fois un chien. Il est <u>brun</u> et après il jouait avec mon chien, et après, je lui ai lancé le doudou, et après, il a attrapé le doudou et il l'avait et il a pleuré.</p> | <p>Il était une fois un chien, <u>mon chien</u>. Il était tombé et il est allé à l'hôpital. Il était <u>brun</u>, et après, il était. Et encore une fois il a dormi tranquille.</p> |
| <p><u>Nbr Attributs</u> : 1 <u>Nbr Étayages</u> : 0</p> | <p><u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 0</p> |

| | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Degré d'Étayage le plus fort : 0-0 | Degré d'Étayage le plus fort : 0-0 |
|------------------------------------|------------------------------------|

Élève D

| Avant séquence | Après séquence |
|---|---|
| Il était une fois un poussin. Il a une <u>couleur</u> <u>noire</u> et <u>blanche</u> . | Il était une fois un poussin. Il est <u>noir</u> et <u>blanc</u> et il est allé à la maman de lui. Il a pas pris le coeur. Après on est allé jouer. |
| <u>Nbr Attributs</u> : 1 <u>Nbr Étayages</u> : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-2 | <u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 0 Degré d'Étayage le plus fort : 0-0 |

Élève E

| Avant séquence | Après séquence |
|--|---|
| Il était une fois un vampire qui a <u>des yeux</u> <u>tout piquant</u> <u>des deux côtés</u> avec <u>deux dents</u> <u>qui dépassent</u> <u>de la bouche</u> , avec un petit <u>bidon</u> <u>à trois</u> <u>pattes</u> . | Il était une fois dans un zoo de la flèche, un renard à <u>la crinière</u> <u>toute orange</u> qui <u>s'appelait bibi</u> . Il y avait <u>une souris</u> qui était amie avec le renard à crinière mais <u>il</u> <u>voulait pas</u> . |
| <u>Nbr Attributs</u> : 3 <u>Nbr Étayages</u> : 3-6-8 Degré d'Étayage le plus fort : 3-2 | <u>Nbr Attributs</u> : 4 <u>Nbr Étayages</u> : 2-3 Degré d'Étayage le plus fort : 2-1 |

Élève F

| Avant séquence | Après séquence |
|--|---|
| Il était une fois un lapin <u>qui mange</u> <u>des carottes</u> . Il est allé à la maison avec le bébé et avec le loup. Le loup, il veut manger le lapin avec le bébé. Le lapin, taper, tête de loup avec une panelle. Le lapin s'est caché. Le lapin a demandé au loup. | |
| <u>Nbr Attributs</u> : 1 <u>Nbr Étayages</u> : 1 Degré d'Étayage le plus fort : 1-1 | <u>Nbr Attributs</u> : <u>Nbr Étayages</u> : Degré d'Étayage le plus fort : |

Élève G

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| <p>Il était une fois un écureuil, un ours. Et l'ours, il <u>voulait manger</u> l'écureuil. L'écureuil est grand et l'ours est <u>noir</u>. Il remue une queue à l'écureuil. <u>Pas de queue</u>. L'ours voulait manger l'écureuil.</p> | <p>Il était une fois un lapin et un loup. Il est <u>de la couleur brun</u> et le loup, il est blanc. Le lapin, il <u>veut avoir un ami</u>. Le loup, il veut aussi avoir un ami, un ami qui mange de la viande, qui est carnivore. Et, le lapin veut aussi avoir un copain qui est pas carnivore, mais <u>qui mange des carottes</u>. Et puis, le loup veut manger le lapin.</p> |
| <p><u>Nbr Attributs</u> : 3 <u>Nbr Étayages</u> : 1 Degré d'Étayage le plus fort : 1-1</p> | <p><u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-1</p> |

Élève H

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| <p>Il était une fois un chien. Il court. Il va à la maison. Après, il est allé au balcon, après, il est venu un oiseau. Après, il joue avec une petite balle. Après le papa et le maman le regardent et ont. Après, ils sont allés à la maison et ont dormi.</p> | <p>Il était une fois un chien. Il joue un chat puis aussi un lion. Et puis, il joue avec un ballon. Et puis après, il dit à sa maman avec sa petite sœur. Et il mange et il boit. Et après, il joue avec sa sœur. Et après, ils sont allés au parc jouer. Et après, il va dans sa maison et il dort.</p> |
| <p><u>Nbr Attributs</u> : 0 <u>Nbr Étayages</u> : 0 Degré d'Étayage le plus fort : 0-0</p> | <p><u>Nbr Attributs</u> : 0 <u>Nbr Étayages</u> : 0 Degré d'Étayage le plus fort : 0-0</p> |

Élève I

| Avant séquence | Après séquence |
|---|--|
| <p>Il était une fois <u>trois</u> petites coccinelles qui étaient, <u>qui jouaient</u> à voler, à monter <u>sur</u> <u>une montagne</u>. Alors, s'étaient couchées. Ils ont couré pour monter la montagne. Une qui s'est couchée dans la cheminée, une à côté d'un chapeau, une sur la couverture. Les trois loups ont.</p> | <p>Il était une fois un écureuil qui <u>veut parti</u> <u>avec maman</u> à la place de jeu. Mais, tout coup ils sont perdus. Mais, ils ont trouvé une idée. Ils ont pris le chemin qui les ramenait à la place de jeux. Les parents, ils ont pris, ils ont vu les traces des bébés écureuils. Ils ont suivi les traces de la place de jeux. Et après ils sont retrouvés ensemble. Ils sont re-suivis les traces qui vont jusqu'à la maison et voilà qui dort bien au chaud. Prend un bon gros biberon à boire et après il s'endort. Il est roux et l'autre était brun. Il y avait que deux petits écureuils, une grande sœur et un bébé. Ils se sentaient bien mais c'était les parents qui étaient perdus</p> |
| <p>Nbr Attributs : 2 Nbr Étayages : 3-4 Degré d'Étayage le plus fort : 2-1</p> | <p>Nbr Attributs : 1 Nbr Étayages : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-2</p> |

Élève J

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| <p>Il était un lapin <u>qui sautillait</u> et qui voit un loup. Qu'est-ce qui fait le loup ? Je suis là pour te manger. Il est devenu plus grand que le loup. Alors qui est rentré dans la maison. Il avait un masque de loup et un lapin au milieu.</p> | <p>Il était une fois un loup dans une <u>grosse</u> <u>maison</u> <u>noire</u>. Un lapin qui vivait tout en bas d'une vallée avec un jardin de champignons. Il était végétarien. Le loup était <u>carnivore</u> et un moment il descend. Il voulait aller tout en bas de la vallée pour le manger, le lapin, parce qu'il aimerait son repas et il avait pas son repas encore. Le loup est un petit peu content et le lapin un peu fâché.</p> |
| <p>Nbr Attributs : 1 Nbr Étayages : 0 Degré d'Étayage le plus fort : 0-0</p> | <p>Nbr Attributs : 2 Nbr Étayages : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-2</p> |

Élève K

| Avant séquence | Après séquence |
|---|--|
| <p>Il était une fois un léopard avec 4 pattes, des tâches noires et il est tout jaune. Il se promène dans la forêt, toute noire. C'est un bébé. Il aime bien aller chasser avec ses parents et ses copains.</p> | <p>Il était une fois, un cheval qui se promène dans le désert avec son copain. Il est tout brun et la crinière, elle est un peu plus claire. Et c'est le contraire avec son copain, sa crinière elle est plus foncée. Il aimerait aller voir un ami, en fait, c'est trop long, ils ont trop chaud, ils cherchent de l'eau.</p> |
| <p>Nbr Attributs : 6 Nbr Étayages : 7-8-9 Degré d'Étayage le plus fort : 3-1</p> | <p>Nbr Attributs : 4 Nbr Étayages : 4-5 Degré d'Étayage le plus fort : 2-1</p> |

Élève L

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| <p>Il était une fois, un requin comme ça, avec des dents pointues, sa queue en lune.</p> | <p>Il était une fois un lapin qui sautait en chantant. Il est jaune.</p> |
| <p>Nbr Attributs : 3 Nbr Étayages : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-2</p> | <p>Nbr Attributs : 2 Nbr Étayages : 1 Degré d'Étayage le plus fort : 1-1</p> |

Élève M

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| <p>Il était une fois, un lion petit et après il devient comme ça, grand de un mètre avec la crinière orangé et il est jauné.</p> | |
| <p>Nbr Attributs : 2 Nbr Étayages : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-2</p> | <p>Nbr Attributs : Nbr Étayages : Degré d'Étayage le plus fort :</p> |

Élève N

| Avant séquence | Après séquence |
|---|--|
| Il était une fois un lapin <u>qui mangeait que</u> des carottes. Et, ce lapin a vu une petit fleur. Le lapin est doux et il aime bien sauter. Et sauta. | Il était une fois un hamster <u>qui était dans la forêt</u> . Il était <u>mignon</u> et il <u>mange</u> des fraises. |
| <u>Nbr Attributs</u> : 1 <u>Nbr Étayages</u> : 1 Degré d'Étayage le plus fort : 2-1 | <u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-2 |

Élève O

| Avant séquence | Après séquence |
|--|--|
| Il était une fois une araignée <u>qui marche</u> comme ça, la tête à l'envers et les <u> pieds comme on marche normalement</u> . Une <u>mygale</u> bébé. | Il était une fois une araignée qui <u>marchait la tête à l'envers</u> , qui marchait <u>bizarrement</u> . Elle trouvait un autre animal. |
| <u>Nbr Attributs</u> : 2 <u>Nbr Étayages</u> : 3-5 Degré d'Étayage le plus fort : 2-2 | <u>Nbr Attributs</u> : 1 <u>Nbr Étayages</u> : 2 Degré d'Étayage le plus fort : 1-2 |

Annexe 27 bis : Évaluations des productions des élève-résultats par élève

Tableau de résultats des évaluations des productions initiales et finales en termes du nombre d'attributs et du nombre d'étayages produits par élève.

| | | productions initiales | | productions finales | |
|----------|---|-----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | | nombre d'attributs | nombre d'étayages | nombre d'attributs | nombre d'étayages |
| CLASSE 1 | A | 12 | 4 | 10 | 13 |
| | B | 2 | 1 | 2 | 2 |
| | C | 1 | 0 | 2 | 0 |
| | D | 1 | 2 | 2 | 0 |
| | E | 3 | 8 | 4 | 3 |
| CLASSE 2 | F | 1 | 1 | | |
| | G | 3 | 1 | 2 | 2 |
| | H | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | I | 2 | 4 | 1 | 2 |
| | J | 1 | 0 | 2 | 2 |
| CLASSE 3 | K | 6 | 9 | 4 | 5 |
| | L | 3 | 2 | 2 | 1 |
| | M | 2 | 2 | | |
| | N | 1 | 1 | 2 | 2 |
| | O | 2 | 5 | 1 | 2 |

Annexe 27 ter : Évaluations des productions des élèves-résultats par classe

Tableau de résultats des évaluations des productions initiales et finales en termes du nombre d'attributs et du nombre d'étayages produits par classe.

| | productions initiales | | productions finales | |
|----------|-----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | nombre d'attributs | nombre d'étayages | nombre d'attributs | nombre d'étayages |
| CLASSE 1 | 19 | 15 | 20 | 18 |
| CLASSE 2 | 7 | 6 | 5(+1) | 6(+1) |
| CLASSE 3 | 14 | 19 | 9(+2) | 10(+2) |

Annexe 28 : Moyenne, variance, covariance, coefficient de corrélation de Pearson (r) et coefficient de détermination R-pour les 3 classes

| | | progression du nombre d'attributs supposés X | progression du nombre d'attributs effectifs Y | (X- μ_x) | (Y- μ_y) | (X- μ_x)(Y- μ_y) |
|----------|---|--|---|---------------|---------------|----------------------------|
| CLASSE 1 | A | 0 | 2 | 16/15 | 27/15 | 1.92 |
| | B | 0 | 0 | 16/15 | -3/15 | -0.21 |
| | C | -1 | -1 | 1/15 | -18/15 | -0.08 |
| | D | -1 | -1 | 1/15 | -18/15 | -0.08 |
| | E | -1 | -1 | 1/15 | -18/15 | -0.08 |
| CLASSE 2 | F | 0 | 0 | 16/15 | -3/15 | -0.21 |
| | G | -1 | 1 | 1/15 | 12/15 | 0.05 |
| | H | -2 | 0 | -14/15 | -3/15 | 0.19 |
| | I | -1 | 1 | 1/15 | 12/15 | 0.05 |
| | J | -2 | -1 | -14/15 | -18/15 | 1.12 |
| CLASSE 3 | K | -1 | 2 | 1/15 | 27/15 | 0.12 |
| | L | -1 | 1 | 1/15 | 12/15 | 0.05 |
| | M | -1 | 0 | 1/15 | -3/15 | -0.01 |
| | N | -3 | -1 | -29/15 | -18/15 | 2.32 |
| | O | -1 | 1 | 1/15 | 12/15 | 0.05 |
| | | $\mu_x = -16/15 (-1,07)$ | $\mu_y = 3/15 (0.2)$ | | | $\Sigma = 5.2$ |

Covariance

La covariance mesure la **variance conjointe** de deux variables
 Permet de déterminer dans quelle mesure deux variables (x et y) varient ensemble

$$COV_{xy} = \frac{\sum (x - \mu_x)(y - \mu_y)}{N}$$

N : nombre d'observations
 μ_x : moyenne de la variable x
 μ_y : moyenne de la variable y

$$COV_{xy} = [\Sigma(X-\mu_x)(Y-\mu_y)] / N = 5.2/15 = 0.34$$

| | | progression du nombre d'attributs supposés X | progression du nombre d'attributs effectifs Y | (X-μx) | (X-μx) ² | (Y-μy) | (Y-μy) ² |
|----------|---|--|---|--------|-----------------------------|--------|------------------------------|
| CLASSE 1 | A | 0 | 2 | 16/15 | 1.14 | 27/15 | 3.24 |
| | B | 0 | 0 | 16/15 | 1.14 | -3/15 | 0.04 |
| | C | -1 | -1 | 1/15 | 0 | -18/15 | 1.44 |
| | D | -1 | -1 | 1/15 | 0 | -18/15 | 1.44 |
| | E | -1 | -1 | 1/15 | 0 | -18/15 | 1.44 |
| CLASSE 2 | F | 0 | 0 | 16/15 | 1.14 | -3/15 | 0.04 |
| | G | -1 | 1 | 1/15 | 0 | 12/15 | 0.64 |
| | H | -2 | 0 | -14/15 | 0.87 | -3/15 | 0.04 |
| | I | -1 | 1 | 1/15 | 0 | 12/15 | 0.64 |
| | J | -2 | -1 | -14/15 | 0.87 | -18/15 | 1.44 |
| CLASSE 3 | K | -1 | 2 | 1/15 | 0 | 27/15 | 3.24 |
| | L | -1 | 1 | 1/15 | 0 | 12/15 | 0.64 |
| | M | -1 | 0 | 1/15 | 0 | -3/15 | 0.04 |
| | N | -3 | -1 | -29/15 | 3.74 | -18/15 | 1.44 |
| | O | -1 | 1 | 1/15 | 0 | 12/15 | 0.64 |
| | | μx = -16/15 (-1,07) | μy = 3/15 (0.2) | | Σ (X-μx) ² = 8.9 | | Σ (Y-μy) ² = 16.4 |

Mesures de dispersion

Variance: «déviation moyenne autour de la moyenne, au carré»

$$\sigma^2 = \frac{\sum(x_i - \mu)^2}{N}$$

x_i : observation i de la variable x
 μ : moyenne de la variable x
 $x_i - \mu$: déviation à la moyenne
 N : nombre d'observations

$$\sigma_x^2 = 0.59 \rightarrow \sigma_x = 0.77$$

$$\sigma_y^2 = 1.09 \rightarrow \sigma_y = 1.04$$

Coefficient de corrélation de Pearson (r)

Le coefficient de corrélation de Pearson permet de mesurer la force et le sens de la relation entre deux variables quantitatives

$$r = \frac{COV_{xy}}{\sigma_x \sigma_y}$$

σ_x : écart-type de la variable x
 σ_y : écart-type de la variable y

$$r = 0.347/0.80 = 0.43$$

$$R = r^2 = 0.18$$

Annexe 28 bis: Moyenne, variance, covariance, coefficient de corrélation de Pearson (r) et coefficient de détermination R-par classe

| | | progression du nombre d'attributs supposés X | progression du nombre d'attributs effectifs Y | (X- μ_x) | (Y- μ_y) | (X- μ_x)(Y- μ_y) |
|----------|---|--|---|---------------|---------------|----------------------------|
| CLASSE 1 | A | 0 | 2 | 0.6 | 2.2 | 1.32 |
| | B | 0 | 0 | 0.6 | 0.2 | 0.12 |
| | C | -1 | -1 | -0.4 | -0.8 | 0.32 |
| | D | -1 | -1 | -0.4 | -0.8 | 0.32 |
| | E | -1 | -1 | -0.4 | -0.8 | 0.32 |
| | | $\mu_x = -3/5 (-0.6)$ | $\mu_y = -1/5 (-0.2)$ | | | $\Sigma = 2.4$ |
| CLASSE 2 | F | 0 | 0 | 1.2 | -0.2 | -0.24 |
| | G | -1 | 1 | 0.2 | 0.8 | 0.16 |
| | H | -2 | 0 | -0.8 | -0.2 | 0.16 |
| | I | -1 | 1 | 0.2 | 0.8 | 0.16 |
| | J | -2 | -1 | -0.8 | -1.2 | 0.96 |
| | | $\mu_x = -6/15 (-1,2)$ | $\mu_y = 1/5 (0.2)$ | | | $\Sigma = 1.2$ |
| CLASSE 3 | K | -1 | 2 | 0.4 | 1.4 | 0.56 |
| | L | -1 | 1 | 0.4 | 0.4 | 0.16 |
| | M | -1 | 0 | 0.4 | -0.6 | -0.24 |
| | N | -3 | -1 | 1.6 | -1.6 | -2.56 |
| | O | -1 | 1 | 0.4 | 0.4 | 0.16 |
| | | $\mu_x = -7/5 (-1,4)$ | $\mu_y = 3/5 (0.6)$ | | | $\Sigma = -1.92$ |

Pour la classe 1 : $COV_{xy} = [\Sigma(X-\mu_x)(Y-\mu_y)] N = 2.24/5 = 0.48$

Pour la classe 2 : $COV_{xy} = [\Sigma(X-\mu_x)(Y-\mu_y)] N = 1.2/5 = 0.24$

Pour la classe 3 : $COV_{xy} = [\Sigma(X-\mu_x)(Y-\mu_y)] N = -1.92/5 = -0.384$

| | | progression du nombre d'attributs supposés X | progression du nombre d'attributs effectifs Y | $(X-\mu_x)$ | $(X-\mu_x)^2$ | $(Y-\mu_y)$ | $(Y-\mu_y)^2$ |
|----------|---|--|---|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|
| CLASSE 1 | A | 0 | 2 | 0.6 | 0.36 | 2.2 | 4.84 |
| | B | 0 | 0 | 0.6 | 0.36 | 0.2 | 0.04 |
| | C | -1 | -1 | -0.4 | 0.16 | -0.8 | 0.64 |
| | D | -1 | -1 | -0.4 | 0.16 | -0.8 | 0.64 |
| | E | -1 | -1 | -0.4 | 0.16 | -0.8 | 0.64 |
| | | $\mu_x = -3/5 (-0.6)$ | $\mu_y = -1/5 (-0.2)$ | | $\Sigma(X-\mu_x)^2 = 1.2$ | | $\Sigma(Y-\mu_y)^2 = 6.8$ |
| CLASSE 2 | F | 0 | 0 | 1.2 | 1.44 | -0.2 | 0.04 |
| | G | -1 | 1 | 0.2 | 0.04 | 0.8 | 0.64 |
| | H | -2 | 0 | -0.8 | 0.64 | -0.2 | 0.04 |
| | I | -1 | 1 | 0.2 | 0.04 | 0.8 | 0.64 |
| | J | -2 | -1 | -0.8 | 0.64 | -1.2 | 1.44 |
| | | $\mu_x = -6/15 (-1,2)$ | $\mu_y = 1/5 (0.2)$ | | $\Sigma(X-\mu_x)^2 = 2.8$ | | $\Sigma(Y-\mu_y)^2 = 2.8$ |
| CLASSE 3 | K | -1 | 2 | 0.4 | 0.16 | 1.4 | 1.96 |
| | L | -1 | 1 | 0.4 | 0.16 | 0.4 | 0.16 |
| | M | -1 | 0 | 0.4 | 0.16 | -0.6 | 0.36 |
| | N | -3 | -1 | 1.6 | 2.56 | -1.6 | 2.56 |
| | O | -1 | 1 | 0.4 | 0.16 | 0.4 | 0.16 |
| | | $\mu_x = -7/5 (-1,4)$ | $\mu_y = 3/5 (0.6)$ | | $\Sigma(X-\mu_x)^2 = 7.5$ | | $\Sigma(Y-\mu_y)^2 = 5.2$ |

Pour la classe 1 :

$$\sigma_x^2 = 0.24 \rightarrow \sigma_x = 0.49 ; \sigma_y^2 = 1.36 \rightarrow \sigma_y = 1.17 ; r = 0.48/0.57 = 0.84 ; R = 0.71$$

Pour la classe 2 :

$$\sigma_x^2 = 0.56 \rightarrow \sigma_x = 0.75 ; \sigma_y^2 = 0.56 \rightarrow \sigma_y = 0.75 ; r = 0.24/0.56 = 0.43 ; R = 0.18$$

Pour la classe 3 :

$$\sigma_x^2 = 1.5 \rightarrow \sigma_x = 1.23 ; \sigma_y^2 = 1.04 \rightarrow \sigma_y = 1.02 ; r = -0.384/1.25 = -0.31 ; R = 0.10$$

Annexe 29 : Demande d'autorisation parents

Consentement de participation à la recherche pour les parents

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de master en didactique des apprentissages fondamentaux à la HEP Vaud, je réalise un mémoire intitulé : *Durant les apprentissages fondamentaux, quelle place et quels apports le jeu a-t-il dans la compréhension des textes de littérature de jeunesse et particulièrement dans le processus de secondarisation des personnages ?* Ce travail est dirigé par Christophe Ronveaux, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève. L'objectif général de ce projet est de mesurer l'importance de l'interprétation et du jeu de faire semblant dans l'enseignement de la littérature de jeunesse. L'analyse de la recherche se porte sur l'observation du réinvestissement des processus d'élaboration des personnages durant une tâche de production ainsi que durant un moment de jeu libre. L'intervention sera planifiée avec l'enseignant-e de votre enfant durant les trois premières semaines de juin ou durant le mois de septembre. Il comprend une séquence de littérature de 3 séances et deux moments d'évaluation où les élèves seront pris en charge durant 2 fois 1 période. Durant l'intervention, les élèves seront filmés afin d'évaluer l'effet des dispositifs. Par la présente, je sollicite votre consentement libre et éclairé à la participation de votre enfant à cette recherche. Selon le code éthique de la HEPL, aucune donnée confidentielle au sujet de votre enfant ne sera divulguée. Seule l'année scolaire dans laquelle votre enfant évoluera sera mentionnée. Les données recueillies lors de cette recherche seront utilisées uniquement pour l'analyse, l'interprétation et la rédaction du mémoire. Je reste à votre entière disposition pour de plus amples informations. Je vous remercie pour votre compréhension et vous prie de recevoir mes cordiales salutations.

Avec mes meilleurs messages,

Linda Béji

Responsable du projet de recherche

Linda Béji

+41 78 976 44 78

linda.beji@edu-vd.ch

Directeur de mémoire

Christophe Ronveaux

Maître d'enseignement et de recherche

Président de l'AIRDF

christophe.ronveaux@unige.ch

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon enfant participe à la recherche *Durant les apprentissages fondamentaux, quelle place et quels apports le jeu a-t-il dans la compréhension des textes de littérature de jeunesse et particulièrement dans le processus de secondarisation des personnages ?* et j'autorise :

- l'enregistrement vidéo et d'une récolte de données (par un entretien)

oui

non

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et à la publication des résultats de la recherche dans les revues ou/et dans des livres scientifiques

oui

non

- l'utilisation des données vidéos à des fins scientifiques et à la publication des résultats de la recherche dans les revues ou/et dans des livres scientifiques

oui

non

- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel)

oui

non

J'accorde volontairement le droit à mon enfant de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux demander son retrait de la recherche en tout temps sans fournir de justification et que je peux, le cas échéant, demander la destruction de ses données. Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Nom et Prénom : _____ Date : _____ Signature : _____

Annexe 30 : Demande d'autorisation enseignant-e-s

Demande d'autorisation et de collaboration aux enseignants.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de master en didactique des apprentissages fondamentaux à la HEP Vaud, je mène une recherche de mémoire professionnel sur l'effet des dispositifs didactiques sur le processus de secondarisation des personnages dans la littérature de jeunesse. Durant la première semaine de juin, avec l'accord de la direction, je prendrai en charge les élèves deux fois durant leur temps d'enseignement afin d'évaluer le dispositif didactique choisi et mis en place par l'enseignant-e. Pendant ce moment, il sera demandé aux élèves de restituer librement ce qu'ils ont appris.

L'objectif général de ce projet est de mesurer l'importance de l'interprétation et du jeu de faire semblant dans l'enseignement de la littérature de jeunesse. L'analyse de la recherche se porte sur l'observation du réinvestissement des processus d'élaboration des personnages durant une tâche de production ainsi que durant un moment de jeu libre. Ce travail est dirigé par Christophe Ronveaux, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève. L'intervention peut être planifiée durant les trois premières semaines de juin ou durant le mois de septembre. Il comprend un entretien pré-séquence, une séquence à mettre en œuvre sur la base d'un choix de 12 tâches ainsi que deux moments d'évaluation où les élèves seront pris en charge durant 2 fois 1 période. Durant l'intervention, les élèves seront filmés afin d'évaluer l'effet des dispositifs. Les parents devront donner leur accord (annexe) par une lettre de consentement. Selon le code éthique de la HEPL, aucune donnée confidentielle au sujet des élèves ne sera divulguée. Seule l'année scolaire des élèves est mentionnée.

En vous remerciant de notre possible future collaboration. Je me tiens à votre disposition pour toute(s) question(s) ou toute(s) information(s) supplémentaire(s).

Avec mes meilleurs messages,

Linda Béji

Responsable du projet de recherche

Linda Béji

+41 78 976 44 78

linda.beji@edu-vd.ch

Directeur de mémoire

Christophe Ronveaux

Maître d'enseignement et de recherche

Président de l'AIRDF

christophe.ronveaux@unige.ch

Consentement de participation à la recherche pour les enseignants

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon enfant participe à la recherche *Durant les apprentissages fondamentaux, quelle place et quels apports le jeu a-t-il dans la compréhension des textes de littérature de jeunesse et particulièrement dans le processus de secondarisation des personnages ?* et j'autorise :

- l'enregistrement vidéo et d'une récolte de données (par un entretien)

oui

non

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et à la publication des résultats de la recherche dans les revues ou/et dans des livres scientifiques

oui

non

- l'utilisation des données vidéos à des fins scientifiques et à la publication des résultats de la recherche dans les revues ou/et dans des livres scientifiques

oui

non

- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel)

oui

non

J'accorde volontairement le droit à ma classe de participer à cette recherche. J'ai été informé du fait que je peux demander son retrait de la recherche à tout moment sans fournir de justification et je peux, le cas échéant, demander la destruction de ces données.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Nom et Prénom : _____ Date : _____ Signature : _____

Annexe 31 : Engagement du chercheur

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogique* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Académie Suisse des Sciences*.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche ou son représentant légal reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Le 1 mai 2022, à Préverenges,

Linda Béji

Ce mémoire questionne la secondarisation de la notion de personnage. L'observation est faite sur une double approche : celle de la didactique du français et celle de la didactique des apprentissages fondamentaux. Ce travail s'inscrit dans une recherche mixte quasi-exploratoire. Il se compose d'un entretien semi-directif et de l'observation des productions diagnostiques et formatives des élèves ainsi que de la mise en œuvre de l'enseignement. Le contrat de recherche se caractérise par l'élaboration et la réalisation d'une séquence didactique de trois tâches d'enseignement parmi 12 tâches proposées, dans trois classes de 1-2 P du canton de Vaud. Les analyses sont produites en vue de comprendre l'influence de la représentation de l'archi-élève et de la place et des apports du jeu chez l'enseignant-e sur l'objet d'apprentissage de la compréhension de texte. Pour cela, trois niveaux d'analyse sont sollicités : macro, méso et micro-didactique. Ils focalisent sur l'action de l'enseignant-e dans son rapport à la maîtrise des savoirs enseignés du français, sur les postures de l'enseignant et des élèves face aux objets de savoir et sur l'activité des élèves dans les dispositifs didactiques en décrivant les milieux dans lesquels se jouent les apprentissages.

Mots clés : didactique du français, didactique des apprentissages fondamentaux, archi-élève, représentation du jeu, secondarisation, enseignement.