

Marie GABRIEL

Professeur des écoles

Epreuve d'admission  
du CAFIPEMF  
Session 2014

# S'enregistrer, s'écouter, apprendre

En quoi un travail d'écoute et d'analyse avec des élèves de CP de leurs propres productions orales enregistrées peut-il leur permettre d'améliorer leurs énoncés de type narratif ?

---

Académie de REIMS

Ecole Paul MAITROT  
41 rue Charles Baltet  
10120 SAINT-ANDRE-LES-VERGERS

Classe de CP

---

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Dans quelles conditions enseigner l'oral ?</b> .....	<b>3</b>
A. Quel cadre institutionnel pour quelles activités ?.....	3
<i>A l'école maternelle.</i> .....	3
<i>A l'école élémentaire</i> .....	3
<i>Les activités proposées.</i> .....	4
B. Quel espace de parole offrir pour permettre une telle prise de risque ? .....	5
<i>La dimension affective et psychologique</i> .....	5
<i>Analyse des progrès</i> .....	5
C. Les interactions : s'écouter, se respecter, répéter, étayer ? .....	7
<i>Oral monogéré et oral polygéré</i> .....	7
<i>Répétition, reformulation et co-construction du récit</i> .....	7
<b>2. Pourquoi et comment apprendre à raconter ?</b> .....	<b>9</b>
A. Pourquoi enseigner les conduites narratives ? .....	9
B. Quelles activités proposer et quels supports utiliser ? .....	10
<i>Les différentes formes de récit</i> .....	10
<i>Les différents supports</i> .....	11
C. Quelles compétences discursives travailler et évaluer ? .....	12
<i>Quelles compétences ?</i> .....	12
<i>Analyse du corpus</i> .....	12
<b>3. Quelles sont les dimensions langagières et métalangagières de cet apprentissage ?</b> .....	<b>14</b>
A. Comment évaluer les compétences langagières ? .....	14
<i>La dimension physique et corporelle</i> .....	14
<i>Quelles compétences ? Le français parlé</i> .....	15
<i>Analyse du corpus</i> .....	16
B. S'enregistrer pour mieux s'écouter ? .....	17
C. Apprendre à écouter : les compétences métacognitives et métalangagières.....	18
<i>Quelques définitions.</i> .....	18
<i>Analyse des compétences à partir du corpus</i> .....	19
<b>Conclusion</b> .....	<b>20</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>21</b>
<b>Sitographie</b> .....	<b>21</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>I</b>
Programmation annuelle : maîtrise de la langue orale.....	I
Quelques affichages.....	II
Le kamishibaï de la petite souris .....	II
Corpus 1 : Le cross de l'école.....	III
Corpus 2 : Histoires africaines.....	VI
Corpus 3 : Qu'est-ce que c'est qu'une histoire ? .....	XI
Corpus 4 : <i>Plumes en herbe</i> .....	XI
Corpus 5 : Ecoute, analyse et métalangage autour de <i>Plumes en herbe</i> .....	XIII
Corpus 6 : La patinoire.....	XIV

## Introduction

C'est en repérant que les difficultés de certains de mes élèves pour s'exprimer clairement étaient toujours présentes en fin d'année scolaire que je me suis demandée comment faire pour les aider plus efficacement dans ce domaine. J'avais l'impression de ne pas leur apporter suffisamment, et de ne pas être assez outillée pour cela. Or, pour enseigner l'oral de façon explicite, réfléchi et progressive, j'avais avant tout besoin d'explorer cet objet didactique vaste et protéiforme, c'est pourquoi je me suis penchée sur ce sujet. Dans la classe, l'oral est en premier lieu la parole du maître et des élèves lors de toutes les activités de communication et d'apprentissage. Il est le vecteur premier de la transmission pédagogique (consignes) et didactique (savoirs) maître-élèves. Il est également un moyen d'apprentissage pour les élèves, qui apprennent et comprennent par la verbalisation et par les interactions dans une démarche socioconstructiviste. En ce sens, l'oral est utilisé couramment dans la classe, de façon utilitaire, sans progression ni réflexion sur le discours.

Au delà de cette communication « scolaire » sur les savoirs, l'oral est aussi le lieu de l'expression personnelle des élèves et de l'enseignant, et donc permet la construction d'une identité sociale. Il est aussi le moyen de créer une communauté de classe en permettant les interactions entre ses différents acteurs. Il est indispensable à la création d'un lien et à la mise en place d'une véritable communication à l'intérieur de la classe.

Ces formes d'oral sont couramment et facilement mobilisées dans les classes. Dans ma classe de CP, alors que les élèves ne maîtrisent pas encore l'écrit, bien des apprentissages/enseignements passent par ces formes d'oral. C'est lors de ces moments que j'ai pu mesurer les écarts de compétences orales entre mes élèves, et qu'il m'est apparu indispensable de poursuivre à l'école élémentaire le travail si important et central en maternelle qui prend l'oral comme objet d'enseignement. « *Faire pratiquer l'oral, en effet, ne suffit pas pour le faire travailler.* » (GARCIA-DEBANC, 2003, p. 3) De plus, les enjeux d'une bonne maîtrise de la langue orale me paraissent très importants, et les différences entre les élèves, du fait du statut de l'oral comme moyen d'apprentissage et d'enseignement, ne peuvent que creuser les écarts dans tous les autres domaines. Il me semble indispensable d'outiller tous les élèves dans ce domaine, afin de réduire ces inégalités autant que possible. On peut ajouter que « *les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses. En effet, les productions orales appellent des jugements sociaux permanents et souvent inconscients qui impliquent des habitus culturels. De plus, la compétence orale est souvent essentielle dans les examens (...). L'aisance à l'oral étant très variable suivant les milieux sociaux, si l'on considère que le système scolaire a pour mission de favoriser la réussite scolaire et sociale dans une perspective de démocratisation, un travail sur cette dimension est d'autant plus nécessaire, dès l'école primaire mais aussi au collège et au lycée.* » (Claudine GARCIA-DEBANC, 2003, p. 9)

J'ai donc fait l'hypothèse d'un bénéfice de l'étude explicite de la langue orale pour faire acquérir des compétences discursives, langagières et métalangagières aux élèves de ma classe. J'ai choisi de travailler sur le récit, car si mes élèves racontent souvent (ce qui leur est arrivé, le livre que nous avons lu hier,...), cette forme est souvent mal maîtrisée et très appauvrie. Afin de donner un statut privilégié aux paroles de mes élèves, de pouvoir les réécouter et les évaluer, j'ai choisi d'utiliser un dispositif nouveau pour moi dans l'enseignement des conduites narratives orales : l'enregistrement. Je souhaite ainsi pouvoir répondre à cette question : **En quoi un travail d'écoute et d'analyse avec des élèves de CP de leurs propres productions orales enregistrées peut-il leur permettre d'améliorer leurs énoncés de type narratif ?**

Puisqu'il s'agit d'enseigner l'oral comme objet, il sera indispensable de rendre explicite cet apprentissage, afin que pour les élèves comme pour moi, les critères de réussite soient clairs et formalisés, et que l'activité de prise de parole soit comprise comme une activité d'apprentissage/enseignement. Michel GRANDATY (2002) résume ces interrogations ainsi : *« Car nos observations (...) ont permis de repérer que, dans le seul cadre de l'oral outil de communication, si certains élèves structurent des savoir-faire sur les conduites discursives, tous sont loin d'y parvenir. Il s'agit donc d'offrir cette maîtrise à tous les élèves d'une classe en explicitant les activités pédagogiques à mener, en permettant à l'enseignant de proposer un contrat didactique clair à la classe. La question n'est plus alors, « comment faire pour faire parler (au sens de participer) 28 élèves ? » mais quelle tâche prescrire dans le cadre de l'élaboration d'une séquence d'enseignement et comment la réguler dans le but de permettre aux élèves de construire des savoirs sur ces discours de base, liés à l'écrit et clés d'entrée dans le domaine de la construction des savoirs et l'espace de la citoyenneté ? »*

C'est à la lumière de ces enjeux et pour comprendre l'intérêt de tâches discursives narratives définies et explicitées que j'ai mis en place des activités de production et d'écoute de textes narratifs dans ma classe. J'ai également choisi de les analyser suivant trois axes proposés par Michel GRANDATY : apprendre à écouter et à s'écouter, apprendre à raconter, apprendre à parler et à parler sur.

Dans un premier temps, nous verrons donc, en partant des programmes, quelle est la place de l'apprentissage du langage oral à l'école. Nous pourrions étudier les conditions nécessaires à la mise en place de telles activités, ainsi que les compétences mises en place du point de vue psycho-affectif et civique.

Puis, nous irons voir du côté du récit, de ses composantes et de l'intérêt de travailler sur les conduites narratives. Nous pourrions alors analyser les compétences discursives acquises par les élèves.

Enfin, nous terminerons par les aspects langagiers et réflexifs de cet apprentissage par l'écoute, et nous tenterons d'évaluer les compétences langagières, métacognitives ou métalangagières qui en découlent.

Nous pourrions ainsi conclure par les forces et les faiblesses de ce dispositif, et ouvrir notre réflexion à l'apport de ces apprentissages dans d'autres domaines qui semblent parfois premiers au CP, et notamment ré examiner à la lumière de cette expérience les rapports entre l'oral et l'écrit.

# 1. Dans quelles conditions enseigner l'oral ?

## A. Quel cadre institutionnel pour quelles activités ?

### A l'école maternelle.

Comme mes élèves de CP arrivent de maternelle, il me semble indispensable d'aller voir ce qu'ils ont du y apprendre. Les programmes de l'école maternelle donnent une large place à l'oral, déclarant que « *le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle* ». Tous les apprentissages se font à l'oral, et par l'oral. Il est donc très logiquement attendu que les enfants maîtrisent les fondamentaux du langage oral en fin de maternelle, ce qui est clairement affirmé : « *À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole.* »

### A l'école élémentaire

**Au cycle 2**, l'oral semble perdre cette place fondamentale au profit de l'écrit : « *L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1.* » Et de fait, l'apprentissage de la lecture/écriture tient une place très importante dans les emplois du temps, dans les intentions des enseignants, des élèves et de leurs parents qui attendent avant tout au CP l'apprentissage de la lecture. Dans ma pratique de classe également, l'oral n'avait pas vraiment de place spécifique, ni dans mes progressions, ni dans mon emploi du temps, ni dans les évaluations.

Pourtant, le premier thème du chapitre intitulé « Français » dans les programmes est bien le langage oral. Y sont détaillées les compétences à acquérir en production, puis en compréhension et en récitation. Ce sont surtout les premières qui m'intéressent ici : « *Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.* »

Le langage oral figure également en première place du tableau des progressions proposées en français, qui précisent les compétences attendues en fin de CP :

- « - *S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions.*
- *Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé).*
- *Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.*
- *Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.*
- *Décrire des images (illustrations, photographies...).*
- *Reformuler une consigne.*
- *Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.*
- *Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreurs.* »

La maîtrise du langage oral est aussi le premier item du Premier Palier pour la maîtrise du socle commun : « *Compétence 1 : La maîtrise de la langue française. L'élève est capable de : - s'exprimer*

*clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié* ». Mais l'oral est également présent dans les items 6 et 7, en raison du caractère transversal et citoyen de sa maîtrise : « *Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques. L'élève est capable de : - participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ; (...) Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative. L'élève est capable de : - écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ; - échanger, questionner, justifier un point de vue ; - travailler en groupe, s'engager dans un projet* ».

**Les programmes du cycle 3** soulignent comme ceux du cycle 1 la transversalité du langage, oral comme écrit : « *Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.* » Là encore, le langage oral est le premier item du chapitre Français : « *L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. Un travail régulier de récitation (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.* »

Cette relecture attentive des programmes de 2008 m'a permis de me rendre compte qu'ils mettent bien au premier plan de l'apprentissage du français celui du langage oral, tout au long de la scolarité primaire, et même dans les programmes du collège. C'est donc une question fondamentale de pouvoir faire progresser les élèves dans cette maîtrise, et il me faut chercher pour cela des entrées didactiques.

### **Les activités proposées.**

Dans un premier temps, j'ai mis en place une progression pour l'année scolaire en détaillant les compétences que les élèves doivent acquérir<sup>1</sup>. Puis, je me suis posée la question de savoir comment rendre cet apprentissage explicite pour les élèves et moi, et comment donner à un objet éphémère et sans trace une place matérielle dans la classe. L'enregistrement m'a semblé être un élément de réponse, et j'ai donc fait l'hypothèse suivante : enregistrer numériquement les productions narratives orales de mes élèves, les écouter et mettre en place une démarche métacognitive et métalangagière avec eux permettra d'améliorer leurs compétences orales. Ce travail a commencé en novembre, et s'est tenu régulièrement tout au long de l'année. Nous avons travaillé autour de récits de vie : raconter le cross inter-écoles comme évaluation diagnostique, la première séance à la patinoire comme évaluation finale. Nous avons également travaillé sur des récits de fiction : récits africains imaginaires, participation à l'opération *Plumes en herbe* proposée par Nathan, qui consiste à inventer une histoire à partir d'images données, et travail avec l'UPE2A<sup>2</sup> autour de la production et de la narration d'histoires pour un théâtre d'images japonais : le kamishibai.

J'ai proposé à mes élèves de s'enregistrer lors de ces séances, à l'aide d'un logiciel sur tablette numérique. Les modalités d'enregistrement ont évolué en fonction des objectifs et des composantes matérielles. Lorsque je souhaitais une production à évaluer, j'ai laissé les élèves aller s'enregistrer seuls dans le couloir derrière la porte vitrée. Lorsque je souhaitais travailler en groupes pour que les élèves profitent de leurs interactions, j'ai parfois enregistré toute la

---

<sup>1</sup> Voir en annexes, p. I

<sup>2</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

conversation ; à d'autres moments, les élèves décidaient quand ils étaient prêts à livrer une production finalisée et s'enregistraient au sein du groupe à leur tour de parole. De même, les modalités d'écoute ont varié : la plupart du temps, je sélectionnais des moments ou des productions en rapport avec les apprentissages visés pour les soumettre à l'écoute. Nous avons pu aussi écouter l'ensemble des productions en vue d'un choix pour une publication. Le corpus de travail est transcrit en partie en annexes.

## B. Quel espace de parole offrir pour permettre une telle prise de risque ?

### La dimension affective et psychologique

Dès le premier enregistrement, certains élèves se sont montrés mal à l'aise, n'ont pas souhaité s'enregistrer ou ont juste dit une phrase alors qu'ils me paraissaient capables de faire mieux. J'ai donc pris conscience qu'avant tout travail langagier, il fallait que je tiens compte de la dimension affective et psychologique de tout travail sur l'oral. L'implication physique et corporelle et la dimension fondamentale du langage dans la construction identitaire du sujet ne sont pas neutres et m'ont rapidement amenée à percevoir dans les productions des élèves cet aspect affectif et/ou psychologique. Pour un élève, prendre la parole devant toute la classe ou devant un appareil destiné à l'enregistrer est souvent une vraie prise de risque. Le fait d'enregistrer les élèves peut également agir comme un miroir et leur renvoyer un reflet mal connu, et ainsi les mettre en insécurité affective. Claudine GARCIA-DEBANC (2003, p. 5) résume cette difficulté : « *L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. Tout signifie : espace, distances sociales (telles qu'elles ont été étudiées par la proxémique), habitudes culturelles. Les silences eux-mêmes ne peuvent pas être masqués. D'où un sentiment parfois d'insécurité, de sorte que les aspects psychologiques et affectifs sont parfois décisifs, plus encore que pour les productions écrites. De plus, beaucoup d'enseignants et certains élèves sont réticents à réentendre leur voix ou à revoir leur image : on ne peut nier les problèmes psychologiques et déontologiques d'image de soi que ne manque pas de poser un tel travail. D'ailleurs, l'enregistrement a souvent une incidence importante sur les productions verbales obtenues : certains élèves timides n'osent plus du tout parler, d'autres personnes se mettent en avant sans avoir véritablement quelque chose à dire.* »

J'ai donc du prendre en compte ces difficultés, car seul leur dépassement peut assurer un réel apprentissage des compétences visées. La création d'un climat de confiance dans la classe et la nécessité de laisser aux élèves le temps de s'approprier l'outil sont à cet égard fondamentaux. J'ai donc tenté, comme le suggère MEIRIEU (1998, p. 11) de « *créer cet espace de sécurité où une parole différente puisse surgir et un récit original s'esquisser* ». Il me semble également que le fait que les enfants puissent prendre la parole participe de la construction de leur confiance en eux et en l'école investie comme lieu d'apprentissage, ce qui sera très important pour la suite de leur scolarité. C'est pourquoi une partie de mon travail en classe a été de travailler sur ces difficultés, afin de permettre aux élèves de savoir s'exprimer clairement devant les autres. Ensuite, grâce aux enregistrements obtenus, j'ai donc pu analyser la fréquence et la longueur des prises de paroles de mes élèves afin de mesurer leur progression.

### Analyse des progrès

#### Les prises de parole

Il a été nécessaire d'offrir également aux élèves un apprentissage explicite dans ce domaine : après le premier enregistrement, je demande aux élèves qui n'ont pas voulu ou pas pu s'enregistrer quelle en est la raison. Je remarque en particulier qu'il s'agit dans cette classe de trois très bons élèves, pourtant assez bons parleurs dans les situations ordinaires de la classe, qui ont des difficultés avec l'enregistrement. Une élève s'arrête à la première phrase au bout de



15 secondes : « Au cross j'étais arrivée troisième ». Lors du deuxième enregistrement, elle refuse, et elle se mettra à pleurer lors de ma demande suivante (l'histoire africaine), en disant qu'elle ne veut pas s'enregistrer. Pour ne pas la laisser sur le côté de ce projet de classe et la rassurer, je lui propose d'écrire son histoire. Bien qu'on soit en fin de premier trimestre, elle y parvient suffisamment bien seule pour que je comprenne son histoire, ce qui atteste non seulement de son très bon niveau d'encodage, mais aussi de son réel blocage face à l'oral et/ou l'enregistrement, car elle avait bien des choses à dire, ou plutôt à écrire. Les deux autres élèves semblent moins touchés, mais sont très en deçà de leurs performances à l'écrit. Comme je pense qu'il est important que ces trois élèves développent également des capacités de communication orale, je leur propose de travailler explicitement sur ce sujet. Ils m'expliquent qu'ils sont « timides ». Je leur explique qu'il faut que ce soit pour eux un « travail », comme le reste de ce qu'on fait en classe, et que je pense qu'ils sont capables d'y arriver, petit à petit. Nous nous mettons d'accord sur une mise en œuvre : essais d'enregistrements avec possibilité de les effacer s'ils ne sont pas satisfaits, ou de me demander que je sois la seule à les écouter (pas d'écoute dans la classe), participation à la création collective d'un récit. En fin d'apprentissage, ces trois élèves ont été capables d'enregistrer eux même leur récit et de le faire écouter aux autres. Le fait de déplacer le statut de cet enregistrement dans le domaine du travail scolaire a aidé ces élèves à mettre à distance leur production, et à ne pas se sentir personnellement touchés par leur écoute. Cela leur a également permis de prendre confiance en eux.

Deux autres élèves petits parleurs et plus faibles dans les autres pratiques langagières, notamment à l'écrit, sont en difficulté devant l'enregistreur : l'un laisse de très grands blancs, mais finit par parler, il a besoin qu'on lui laisse beaucoup de temps. L'autre est un élève allophone, que j'entends chuchoter à voix très basse ses énoncés avant de les répéter à voix haute, comme s'il avait besoin d'un premier jet. Ces élèves semblent plus en difficulté devant la tâche discursive demandée. Ils ont besoin de se sentir plus compétents. A la fin des apprentissages, si le premier est encore en difficulté, il a tout de même allongé ses prises de paroles. Quant au second, il ne chuchote plus et ose se lancer dans son récit.

Dès le milieu de l'apprentissage, tous les élèves sont en mesure de s'enregistrer et de s'écouter, les élèves ont dépassé leurs peurs et ont acquis plus de confiance en eux et en leur parole. La plupart du temps, il est encore plus facile pour eux de s'enregistrer au milieu des autres que seul, mais il n'y a plus de refus direct.

#### *La mise à distance*

Lors des récits de vie, d'autres difficultés d'ordre psycho-affectif sont apparues : alors que la consigne était de raconter le vécu de la classe pour des parents ou des adultes n'étant pas présents, certains élèves n'ont pas réussi à quitter le « je ». C'était pourtant un des critères explicites de réussite. Même lors de l'invention d'une histoire d'Afrique imaginaire, pour laquelle un ou plusieurs personnages étaient proposés, l'emploi de la première personne est ressortie pour trois élèves. Il est très difficile pour eux de quitter le « je », de se décentrer, de devenir porte-parole d'un groupe (en l'occurrence le groupe classe). Or l'entrée dans les apprentissages, la mise en place du conflit sociocognitif et de l'étayage entre pairs nécessite cette forme de décentration. Travailler explicitement sur cet aspect permettrait aux élèves de prendre cette distance. A la fin des apprentissages, le corpus sur le récit de la première séance à la patinoire montre très clairement une évolution par rapport au récit du cross : tous les enfants ont employé le « on » et ont pris suffisamment de distance pour réaliser un récit objectif, correspondant à la consigne.



On ne peut donc pas envisager l'oral comme objet d'enseignement sans prendre en compte ses dimensions corporelles et de confiance en soi. Il est même je pense important de pouvoir proposer aux élèves qui en ont besoin des objectifs spécifiques en ce sens, et pour cela de leur faire opérer cette distanciation en donnant à ces apprentissages un réel statut scolaire, et en créant dans la classe un climat de confiance où l'on ose prendre la parole.

### C. Les interactions : s'écouter, se respecter, répéter, étayer ?

#### Oral monogéré et oral polygéré

Lors des premières séances et de l'évaluation diagnostique, les élèves devaient mener seuls leur intervention, lors d'une production orale monogérée. C'est d'ailleurs cette modalité que j'avais envisagée au départ. Cependant, comme il me semble que l'apprentissage dans une classe se fait par les interactions entre élèves, et que de plus l'oral « naturel » est polygéré (sauf quelques exceptions comme laisser un message sur un répondeur, on parle à un interlocuteur connu et en direct), nous avons vite travaillé à plusieurs, si possible en petits groupes. La caractéristique principale de l'oral est bien d'être partagé. Dans cette optique, j'ai rapidement enregistré des temps de narration ou de construction de sens entre plusieurs élèves, voire le groupe classe. Ces enregistrements avaient alors également d'autres objectifs que ceux d'acquérir des compétences discursives ou langagières. L'écoute de ces productions a pu permettre aux élèves de prendre du recul face aux situations de classe, de se rendre compte des différences de temps de parole entre les enfants, et de construire des compétences civiques, telles qu'elles sont formulées dans les programmes. Ainsi, nous avons réécouté quelques moments d'une séance de compréhension orale de texte par rappel du récit. Les enfants ont pu remarquer et énoncer l'intérêt des règles de prise de parole et d'écoute : si on coupe la parole, on ne comprend rien, parfois quelques élèves monopolisent la parole, certains qui ont besoin de temps ou parlent doucement se font « voler » leur tour de parole. Et pour reprendre les compétences corporelles et de confiance en soi développées en première partie, le rappel des règles d'écoute (ne pas se moquer, respecter le travail en construction) a été permanent, et souvent repris par les élèves eux-mêmes. Sans qu'il me soit possible de le quantifier, je peux dire que ce travail a amélioré l'écoute et le respect des élèves entre eux. Ainsi, alors que mon point de départ concernait essentiellement les compétences discursives et langagières, je me suis rendu compte que ce travail ne pouvait se faire sans l'acquisition de compétences civiques, j'ai été amenée à m'interroger sur les modalités de progrès, et notamment, dans une perspective socioconstructiviste, sur comment permettre aux élèves de construire un récit à plusieurs.

#### Répétition, reformulation et co-construction du récit

L'oral est par nature fugace, immédiat. Sauf pour quelques situations très précises, il ne permet pas de revenir sur un premier jet, de corriger les erreurs. *« S'il paraît nécessaire, dans la perspective d'un apprentissage systématique, de pouvoir revenir sur les productions verbales pour les analyser avec les élèves, ce travail ne semble pas pouvoir s'opérer de façon identique pour l'oral et pour l'écrit. Dans une didactique de l'oral, plutôt que la « réécriture » de l'oral, impossible par définition, il faut probablement concevoir un ensemble de situations présentant une homologie suffisante pour que les élèves puissent les repérer comme familières et y transférer leurs compétences en cours de construction mais en même temps suffisamment variées pour qu'ils aient envie de prendre la parole. »* (Claudine GARCIA-LEBANC, 2003, p. 14) Il m'a donc paru important de permettre aux élèves de s'exercer souvent sur le même type de récit. La construction des nombreuses pages de *Plumes en herbe*, permettant la variété tout en visant un projet final conséquent et cohérent, a permis de très nombreuses productions et de nombreuses reprises des mêmes compétences par les élèves.

Les propositions de Pierre PEROZ m'ont alors permis d'aller plus loin dans la construction de cet apprentissage, en usant de la répétition et de l'étaillage entre pairs. En effet, constatant que l'oral dans la classe est la plupart du temps un échange dirigé par le maître, il propose le « *dialogue pédagogique à évaluation différée* » : tous les élèves qui le demandent peuvent s'exprimer, et la règle fondamentale dit qu'on a le droit de répéter ce qui a déjà été dit, « *chaque élève s'appuyant sur les réponses précédentes pour répondre* » (2010, p. 94). En favorisant les reformulations, on permet à chaque élève de prendre le temps de construire son récit. « *Les enfants ont besoin de temps pour arriver à trouver les formulations adéquates. Ils ont besoin de revenir sur ce qu'ils ont déjà dit. Leur travail lors de la séance de langage, lorsqu'on les laisse travailler c'est-à-dire parler, s'apparente à celui du scripteur qui se relit et réécrit ce qu'il a déjà écrit.* » (2010, p. 235). En lisant ces lignes, je me rends compte que je laisse habituellement peu de place à la répétition, fixée sur mon objectif de faire avancer le récit.

Je décide donc de travailler par petits groupes et de laisser chaque enfant répéter/reformuler plusieurs fois dans l'enregistrement. Lorsque nous travaillons ainsi sur *Plumes en herbe*, les élèves commencent à avoir l'habitude de l'enregistrement et la plupart ont investi leur parole comme espace d'apprentissage. Chaque groupe a en charge de mener une partie du récit, préalablement établi en classe entière en lecture d'images. Des choix d'énonciation ont été faits en classe entière : choix de débiter le récit par « Je m'appelle », comme dans les livres de Satomi Hichikawa lus en parcours littéraire, et donc de raconter à la première personne du singulier, choix de raconter au passé. Je prends l'exemple d'Emidio, qui est un élève petit parleur, avec des difficultés au niveau du langage et de la lecture. Au début, il reste vraiment centré sur la description d'images, il emploie le présent, « il y a », et décrit consciencieusement l'image sans établir de lien entre les personnages : « La maman y regardait le singe, et après le papa y lisait son journal. » Comme nous avons déjà travaillé sur ce sujet, il est vite interpellé par ses camarades. Plusieurs autres élèves demandent la parole et racontent. On réécoute, en pointant les critères de réussite établis ensemble : emploi de la première personne du singulier, de temps du passé, raconter ce qui se passe. Emidio redemande la tablette pour s'enregistrer : « Je m'appelle Coco. Ce matin, je vais manger un bol de céréales, pendant que mon papa lit le journal et ma maman me regarde. » Lors de ce deuxième enregistrement, il reprend des formulations de ses camarades et améliore grandement sa production : emploi de connecteurs temporels, de la première personne du singulier. Lors de sa troisième production, il réunit tous les critères de réussite affichés, et est grandement félicité par ses camarades : « Je m'appelle Coco. Ce matin, j'ai mangé des céréales pendant que je parlais avec maman et papa, i lisait son journal. » Le fait de ne pas attendre une seule bonne production, mais de permettre à chaque enfant de faire autant d'essais que possible, de répéter les tournures de phrases entendues, favorise le réinvestissement, comme le prévoyait PEROZ (2010, p. 234) : « *Il ne fera que répéter lorsqu'il s'agira d'un tout petit parleur et, peu à peu, il réinvestira les matériaux existants dans une construction personnelle de plus en plus pertinente.* » Le fait d'écouter en cours de route sa production en plus de celle des autres permet également de se corriger et de s'améliorer.

Ces observations et ces lectures m'ont également permis de changer d'attitude, de me mettre plus en retrait lors des échanges entre enfants, dans les différents temps de la classe. Les enregistrements des séances d'échanges oraux ont été également très révélatrices pour moi de ma position et de mes prises de parole. J'ai pu, à l'instar des élèves, changer de posture et me placer différemment et plus consciemment dans les échanges dans la classe. En fin de parcours, les élèves ont tous eu de nombreuses occasions de parler, et de porter une parole écoutée et réfléchie, ce qui n'était finalement pas si courant dans ma classe. Ils osent tous prendre la parole, et ont appris à s'écouter. Reste maintenant à analyser le contenu de ces paroles et les compétences discursives qu'ils ont pu acquérir.

## 2. Pourquoi et comment apprendre à raconter ?

### A. Pourquoi enseigner les conduites narratives ?

Le cadre institutionnel des programmes rappelle que les enfants doivent savoir « *rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé)* » et « *Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations* ». De plus, je me suis rendu compte lorsque mes élèves ont souvent des difficultés dans la narration d'un événement, ou le rappel de récits entendus.

Je choisis donc de travailler sur les conduites narratives, et suis confortée dans ce choix par la lecture d'auteurs qui insistent sur l'importance de la maîtrise de cette forme : le récit est « *la manière la plus naturelle et la plus précoce selon laquelle nous organisons nos expériences et nos connaissances* », pour BRUNER (1996, p. 151). C'est une forme fondamentale de l'organisation des connaissances. On a l'habitude d'opposer les histoires et la pensée scientifique, souvent pour affirmer la supériorité du mode de l'explication sur le mode de la narration. Or pour BRUNER, le récit est le mode de l'interprétation de la réalité, « *le processus de construction de la science est narratif* » (1996, p. 157). C'est ainsi que les récits de vie ont toute leur importance pour permettre aux élèves de donner du sens à leur vécu. Philippe MEIRIEU (1998, p. 11) nous explique également que le récit « *transforme des faits en événements ; il isole des faits et les organise, il met de l'ordre entre eux; il décide, souvent a posteriori et d'une manière qui peut apparaître bien " mensongère ", de ce qui fut important, du moment où les choses ont basculé, des articulations qui permettent de comprendre le cours que les choses ont pris. (...) Il n'y a pas d'autre réalité proprement humaine que la réalité narrative où un sujet ressaisit sa vie dans le temps, la parole et l'écrit. (...) Par le récit, le sujet repense et réinvente sa propre histoire, il donne sens à ce qu'il a vécu, crée des liens entre les faits, les transforme en " événements-pour-lui". (...) Mais l'accès au récit n'est pas de l'ordre de l'innéité.* »

L'enjeu du choix du récit est donc plus large que celui de l'acquisition d'une compétence technique. Permettre aux élèves de maîtriser le récit, c'est non seulement leur donner des moyens langagiers pour la suite de leurs apprentissages, mais aussi des moyens de penser, de mettre en ordre leurs observations et de donner du sens à leurs déductions. Le récit n'est pas seulement une forme, un mode de discours, c'est aussi un mode de pensée, l'un et l'autre étant étroitement liés. Et l'existence de genres archétypaux (l'histoire du mauvais garçon et de la gentille jeune fille, l'histoire de l'amitié trahie, l'histoire du jeune homme plein d'espoir qui part à la conquête du monde, etc.), devenus familiers par leur fréquentation assidue, notamment en littérature, constituent des cadres pour voir le monde. CRINON (2002, p. 2) conclut ainsi : « *Pour le jeune enfant, cette conquête de ce qui est à la fois instrument langagier et cognitif ne peut se faire qu'accompagnée. Le langage se développe dans la communication langagière, dans l'appartenance à la communauté culturelle. (...). Il va acquérir les mots dont il a besoin pour parler cette expérience, mais surtout tout ce que je décrivais plus haut comme caractérisant les conduites de récit : la capacité à penser la succession des états reliés par des actions transformatrices, ainsi que les relations causales entre les faits et progressivement, un ensemble de scénarios pour organiser la réalité.* »

Il m'a donc semblé non seulement judicieux mais aussi fondamental que ce travail sur l'oral comme objet d'enseignement porte avant tout sur des supports narratifs. Cependant, les autres conduites discursives telles que la description, l'explication, l'argumentation sont bien présentes dans ma classe. Pour travailler sur ces conduites narratives, je propose aux élèves plusieurs activités, et il me semble intéressant d'analyser rapidement les variables didactiques introduites par les différences de consignes et de supports.

## B. Quelles activités proposer et quels supports utiliser ?

### Les différentes formes de récit

#### *Le récit de vie*

Il semble être le plus simple à mettre en œuvre pour le jeune enfant, auquel on demande de relater un événement qui est arrivé. CRINON (2002, p. 3) nous explique qu'« *il ne faut pas (...) négliger de raconter le réel : parler la vie quotidienne, donner forme et sens à ce qu'on a vécu, chercher à comprendre le monde. Il y a là des activités à développer, à l'occasion des jeux, des activités logiques, des activités de fabrication, des visites, des activités à dominante scientifique* ».

Pour mes évaluations diagnostiques, je choisis donc d'enregistrer mes élèves sur leur relation du cross inter-écoles, à partir de photos prises ce jour. Les photos sont présentées dans l'ordre, sans commentaire, juste pour réactiver la mémoire de ce qui s'est passé. Puis, j'explique que je vais mettre les photos sur le site Internet de l'école, et que je voudrais qu'ils enregistrent les commentaires à mettre sur le site. L'enjeu est ainsi clairement identifié. Tous les adultes pourront avoir accès à leurs productions orales. Les évaluations finales portent sur la même situation, avec le récit de notre première séance à la patinoire.

#### *Le récit de fiction*

Pour pouvoir travailler la cohérence causale et du texte et aller plus loin que la simple logique chronologique, il est nécessaire d'aller voir du côté des récits de fiction. La production orale de tels récits doit rester fortement intégrée avec la lecture et l'entrée en littérature. Elle se fera donc sur le thème de l'Afrique, thème interdisciplinaire de notre troisième période, qui nous amène à une lecture en réseau très riche de contes et de récits narratifs africains. Dans ce travail en littérature, nous mettons en relief plusieurs éléments des textes narratifs, certains étant communs avec ceux des contes traditionnels, qui avaient constitué notre trame de travail en littérature lors de la deuxième période. Les élèves me paraissent alors bien outillés au niveau métatextuel sur certaines caractéristiques de ce type de récit : présence d'un personnage principal et d'au moins un autre, début de conte qui le présente, avec une liste de formules d'introduction, événement déclencheur ou problème de départ, résolution du problème et fin de l'histoire. Deux affichages ont été constitués, l'un sur les contes, reprenant les affiches et les titres des contes lus, et intégrant l'imaginaire, la magie, les éléments du merveilleux, l'autre sur nos lectures sur l'Afrique, recensant les héros rencontrés, d'autres formules de début ou de fin, les décors rencontrés. La consigne initiale est d'inventer une histoire qui se passe en Afrique et de la raconter. Il est rappelé les découvertes de nos affiches. Ce travail se fait sans aucun support.

Lors de cette séance, je me rends compte que les productions de mes élèves sont souvent très courtes, un peu minimales. Il leur faut apprendre à étoffer. Nous travaillons sur la fin du récit africain, puis à partir du support visuel de *Plumes en herbe*. Son éditeur propose un livre adapté à l'âge des élèves mais sans texte. Il faut ajouter le texte support et compléter les bulles qui complètent les images. Le travail est bien plus conséquent, puisque cette histoire se déroule sur 29 pages. Pour que le récit ainsi inventé ne tourne pas à la description d'images, il est nécessaire de rendre explicite la cohérence causale du texte, et de trouver des moyens de lier entre elles les images au moyen de connecteurs temporels et causaux.

En fin d'apprentissage, le travail sur un support différent, le kamishibai, permet aux enfants de remettre en mot un récit, puis de le mettre en images avant de le raconter aux élèves de la classe d'UPE2A qui travaille avec nous. Il permet de mettre les élèves en situation de conteurs, et donc de devoir s'entraîner pour cet oral un peu particulier.

## Les différents supports

Si l'oral peut sembler se suffire à lui-même, je me suis rendu compte dès le premier enregistrement que certains enfants avaient besoin de supports, comme aide à l'imagination ou comme aide à la restitution mnésique. Comme le dit Alain RABATEL (2003, p. 237), « *contrairement à une opinion répandue, «travailler l'oral» n'implique pas qu'on doive ignorer les objets intermédiaires (tels les supports écrits ou visuels) enrichissant la construction des connaissances, dans la mesure où ces objets, à haute teneur praxéologique, fonctionnent comme des supports qui optimisent les interactions orales.* » J'ai donc essayé de travailler à partir de différents supports pouvant soutenir l'activité des élèves. Parmi ces supports, j'ai utilisé essentiellement les photos, les images ou les affichages.

### Les photos

Elles permettent de soutenir l'effort de mémoire demandé lors du rappel d'un récit de vie. Le langage d'évocation ne peut fonctionner sans le souvenir du vécu, et les élèves qui ne se souviennent pas seront en échec dans la production orale, sans pouvoir améliorer celle-ci. C'est pourquoi les séances de production de récits de vie débutent pour la plupart par le visionnage de photos-rappel. Cependant, ce visionnage doit respecter quelques principes : il se fait globalement en silence, pour que l'élève se remémore ces moments suivant son vécu, et surtout pour que les productions langagières descriptives qui ne manqueraient pas d'intervenir à ce moment ne perturbent pas la mise en récit. Il se fait sur des photos qui concernent tout le groupe, des vues d'ensemble, afin que chaque élève puisse se sentir concerné par les moments montrés. Il se fait assez rapidement, pour que les élèves puissent se remémorer l'activité dans son ensemble, avec ses enchaînements chronologiques.

### Les images

Elles sont un support utilisé pour le travail autour de *Plumes en herbe*. L'image est un support de l'imaginaire, qui permet d'ancrer cet imaginaire dans un vécu commun. Elle permet aussi, lorsqu'elle est antérieure à la production orale de résoudre les problèmes d'imaginaire rencontrés par certains élèves, en leur permettant de se concentrer sur leurs productions langagières. C'est en cela qu'Alain RABATEL (2003, p. 238) peut dire que l'image « *est un puissant stimulant pour entrer dans l'univers du récit, et installer des connaissances génériques* ». Cependant, ces images peuvent aussi ajouter des problèmes de mise en récit, comme l'analyse Pierre PEREZ (2010, p. 147 et 148) : « *Les images présentes sous les yeux des élèves donnent des informations que le locuteur verbaliserait dans le cas contraire. Ce sont en particulier les motivations des personnages, leur situation dans l'espace, leur attitude, les causes de leurs actes, les raisons de leurs décisions, leurs désirs etc. qui devraient se traduire par la construction d'un deuxième plan à l'imparfait. (...) La succession même des pages découpe le discours en une succession de commentaires distincts alors qu'une véritable narration supposerait au contraire des mises en relation permanentes et donc l'allongement des interventions. (...) La présence permanente des images est contradictoire avec l'apprentissage du récit oral structuré.* »

Il m'a fallu trouver comment résoudre ce paradoxe : les élèves ont besoin d'un support à leur imaginaire et leur mémoire, mais ces images peuvent nuire à leurs apprentissages discursifs. Je me suis vite rendu compte d'ailleurs que lors des premières productions, mes élèves se contentaient de décrire les images. J'ai donc choisi de travailler d'abord sur la description orale des images, en demandant explicitement aux élèves de déduire des expressions des visages les sentiments des personnages, leurs envies ou les raisons de leurs actes. Puis, sans les images, j'ai demandé un rappel de récit. A ce moment, les productions ont été très condensées, résumant tout le récit en deux ou trois phrases. Pour que le récit puisse prendre de la profondeur et de l'ampleur, il a fallu revenir aux images. Et pour que les élèves puissent passer de la description à la prise en charge de la narration d'une partie d'un récit, nous avons travaillé de façon explicite.



Grace à l'écoute de productions enregistrées choisies, les élèves ont pu établir les critères d'une description (« il y a », présent, pas d'action) et ceux d'un récit (« ce jour-là », personnages, passé, événement déclencheur). Puis, nous avons écouté les productions orales pour les trier entre récit et description. Cela a permis à certaines productions d'évoluer de manière très importante.

### *Les affichages*

Ils sont le support des activités méta dans la classe. Chaque matière a une couleur et un endroit dans la classe : deux clous auxquels j'accroche les affiches de tous les moments d'institutionnalisation au fur et à mesure. Plusieurs affiches sur l'oral ont été fabriquées au fur et à mesure des séances, et pouvaient être ressorties et affichées au tableau de manière à soutenir l'activité métalinguistique des élèves : une affiche sur les débuts des histoires, une sur l'enregistrement, une sur la description/la narration, une sur les étapes d'un récit, une sur les connecteurs et une sur l'emploi des pronoms personnels.<sup>3</sup> Elles constituent un rappel des apprentissages, et surtout une liste des critères de réussite retenus. Si elles ne sont pas un outil infaillible, elles permettent de passer à un apprentissage explicite.

## **C. Quelles compétences discursives travailler et évaluer ?**

### **Quelles compétences ?**

Le travail sur le genre du récit visait à faire acquérir aux élèves des compétences pour mettre en œuvre un récit oral. J'ai retenu ces critères d'évaluation :

- L'énoncé produit est de type narratif.
- Il y a une conservation des personnages.
- Il y a une cohérence chronologique et/ou causale.
- Il y a une cohérence dans le déroulement narratif (pas de hors sujet, de digressions...).
- Le récit est complet, il va jusqu'à la résolution finale.
- Pour le récit de vie : adéquation avec la réalité.

### **Analyse du corpus**

#### *Récits de vie*

Les premiers enregistrements montrent clairement des compétences en construction : si tous les enfants ont produit un texte narratif, au moins partiellement, (à noter à ce sujet la production partiellement hors-sujet d'un élève allophone, qui repart tout de même sur une trame narrative : « Dans le cross c'était bien, et en fait, ----- c'était un peu trop dur le cross, et c'était un peu fatiguant, avant j'avais un peu trottiné, après .... »), aucun élève n'a raconté toute l'activité, la plupart d'entre eux restant centrés sur leur vécu personnel. Alors que la consigne était de raconter l'après-midi de la classe, après avoir revu des photos mettant en scène le groupe, sur les 16 élèves enregistrés ce premier jour, 10 élèves n'emploient que la première personne du singulier. Il est apparu également que 4 élèves n'ont fait des énoncés que d'une ou deux propositions coordonnées. Il me paraît important alors d'évaluer la longueur des énoncés de ces élèves « petits parleurs » tout au long de l'apprentissage. Deux élèves ont inventé ce qu'ils ont raconté, en enjolivant la réalité, et n'ont donc pas respecté la consigne de raconter leur vécu. Seuls deux élèves ont parlé des circonstances temporelles et spatiales. Si les relations causales étaient difficiles à établir pour cette conduite narrative, il est à noter que seuls 6 élèves ont respecté un ordre chronologique des événements. Il apparaît donc que les élèves ont besoin de travailler au niveau du contenu sur la décentration et le rappel de l'activité dans son intégralité, ainsi que sur la longueur de leurs énoncés et sur une organisation cohérente, ici avec l'ordre chronologique.

---

<sup>3</sup> Voir annexe p. II

J'ai donc proposé un travail d'écoute sur ce point, et un affichage a été mis en place avec les critères de réussite du récit de vie. L'analyse des enregistrements qui ont suivi ce travail montre une nette évolution des productions dans le sens de l'exhaustivité et de l'organisation du récit, ainsi que de la décentration. En fin d'apprentissage, je reprends cette activité avec le récit de notre première séance à la patinoire. On peut alors voir que les récits sont beaucoup plus complets (au moins 4 propositions), ils respectent tous l'ordre chronologique. On peut conclure de ce travail que les élèves ont tous progressé dans le sens d'une meilleure décentration (ils ont respecté la consigne de raconter la vie de la classe), de l'ordre chronologique, de l'exhaustivité et de la longueur des énoncés. Tous les élèves livrent un récit conforme à la réalité vécue. Si l'on reprend les hypothèses précédentes, on peut en déduire que les élèves qui ont acquis ces compétences seront mieux à même d'organiser leur vécu dans les apprentissages et de mettre en ordre leurs observations et leurs déductions. Je peux d'ailleurs le remarquer lors des comptes-rendus qui sont élaborés en sciences.

### Récits de fiction

Pour le récit de fiction, les résultats sont très dépendants des supports utilisés. Cependant, on peut noter une réelle difficulté des élèves à produire des énoncés de type narratif imaginaires, sans ou avec support image. Sans support, sur les histoires africaines, 5 élèves sur les 18 enregistrements ont des productions très éloignées de la fiction : « Il était une fois, en Afrique, du bleu comme le ciel, du jaune comme le sable... » « En Afrique, ya des lions des tigres, et en Afrique, ya ya des petits animaux, ya, ya des carnivores, par exemple, ya des omnivores, ya des herbivores, ya aussi des africains, des cases, des, des, des ----- des animaux, des lions, des tigres, de girafes, des girafons, des carnivores, et tout. Point. » Nous avons donc travaillé sur le récit et les différences avec un documentaire, ce qui a permis une nette amélioration des productions<sup>4</sup>.

Pour le travail avec des images support, il a fallu faire un vrai travail pour différencier les conduites descriptives et narratives. Nous avons donc établi les différences entre les deux, mais aussi leur complémentarité. Ces deux conduites ont ensuite pu être bien différenciées par les élèves, elles sont connues même si elles ne sont pas toujours employées correctement<sup>5</sup>.

Sans support image, il est à noter aussi une grande difficulté de respect d'une cohérence interne. Parfois les personnages changent en cours de route : « Il était une fois, un petit, une petite, un, une hyène, qui, qui aimait manger, euh, un gnou, et, et le lion c'est le roi de la jungle de la forêt et xx ». « Il était une fois une petite fille qui s'appelait Emeline. Elle allait chercher de l'eau pour son papa qu'était malade et puis sa maman elle était pas malade. La petite fille, e s'appelait, e s'appelait, elle s'appelait, ----- e s'appelait, elle s'appelait Maya et ma maman Maya, elle était très gentille, elle me mettait pas d'fessée. » Le plus souvent, le récit n'a pas de fin, ou une fin abrupte et plaquée. J'ai donc décidé de travailler sur les fins de récit à partir de certains enregistrements : choix des fins possibles, discussion sur leur intérêt et leur possibilité. On peut noter un début d'évolution en ce sens : lors de la première production, seuls 2 élèves ont donné une fin à leur histoire, alors que 11 élèves ont pu le faire suite au travail réalisé. Cependant, ces résultats montrent également que cette compétence doit être travaillée davantage. Il reste également à conduire un travail sur les personnages de récit.

En ce qui concerne la cohérence chronologique, j'ai assez vite noté la prédominance du mot *après*, qui semble le seul connecteur temporel de certains enfants. J'ai donc décidé d'axer une partie du travail sur ces connecteurs temporels. Nous avons compté le nombre de fois où nous avons rencontré ce mot dans leurs productions enregistrées, de manière à ce qu'ils puissent prendre conscience par eux-mêmes du problème. Puis, nous avons travaillé à partir

<sup>4</sup> Voir en annexe le corpus 2, p. VI

<sup>5</sup> Voir en annexe le corpus 5, p. XII



d'images à décrire, puis à assembler pour créer un récit. Nous avons pu lister les mots à employer pour établir le lien entre les images, et les élèves ont trouvé des connecteurs temporels mais aussi logiques (*en fait, du coup, ..*). Nous nous sommes servis de cette liste pour faire le lien entre les pages de *Plumes en herbe*. Ce répertoire, largement utilisé, devrait donc leur permettre d'améliorer non seulement la chronologie mais aussi la cohérence interne de leurs récits. Ainsi, l'analyse des productions en fin de parcours montre que les connecteurs sont plus variés sur l'ensemble (*après, ensuite, et puis...*). Cependant, les mêmes élèves utilisent souvent le même connecteur. Il semble donc que ce travail ait permis à certains élèves de trouver une autre expression, mais ils n'ont pas encore à leur disposition immédiate une grande variété de connecteurs logiques et temporels. Ce n'est donc qu'une première étape.

Concernant la cohérence interne et les relations causales au sein du récit, les élèves n'en sont qu'au début de leurs apprentissages. Il est très difficile pour eux d'inventer ce genre de relations. Pour le travail sur *Plumes en herbe* et le kamishibai, nous avons longuement travaillé en compréhension sur les sentiments des personnages, et ce qui les pousse à agir. Lorsque nous travaillions en lecture ou en littérature sur la compréhension de textes, j'ai insisté sur ce point, tentant de leur demander le plus souvent possible *pourquoi*, afin de mettre au jour les ressorts des intrigues. Cependant, il est encore très difficile pour les élèves de CP de réinvestir ces compétences en production, et je n'ai pas pu noter de progrès directs sur ce point. Je pense cependant qu'il est nécessaire de continuer ce travail en compréhension et en production.

On peut donc noter que les compétences narratives des élèves se sont enrichies grâce à ce travail explicite, mais que cet apprentissage doit être poursuivi, certainement tout au long du cycle. Ce sont en effet des compétences complexes qui se mettent en place progressivement, tout comme les compétences langagières et métalangagières que nous allons analyser maintenant.

### 3. Quelles sont les dimensions langagières et métalangagières de cet apprentissage ?

#### A. Comment évaluer les compétences langagières ?

##### La dimension physique et corporelle

Apprendre à parler, c'est aussi savoir articuler, parler assez fort pour être entendu, parler avec fluidité. Cette dimension peut être problématique pour certains élèves ayant des problèmes d'élocution, de prononciation. Si les troubles importants doivent être pris en charge par un spécialiste de l'orthophonie, il me semble que l'école doit permettre aux élèves d'améliorer également leurs compétences dans ce domaine, et je souhaitais ainsi aider certains élèves de ma classe. Lors de certaines séances d'écoute, nous avons mis en lumière les difficultés d'élocution fréquemment rencontrées. Il faut dire que cette dimension élocutoire est la première entendue par les élèves. Pour eux, savoir parler, c'est savoir prononcer correctement et parler avec fluidité et assurance. Lors de la première écoute de l'évaluation diagnostique (le cross de l'école), les élèves ont mis en exergue le niveau sonore, les silences, les hésitations, les répétitions, les phatèmes<sup>6</sup>... autant de marques de l'oralité présentes dans les actes de langage.

Même si ces distorsions font partie de la réalisation orale du langage, elles peuvent handicaper ou bloquer certains élèves. Le projet de représentation théâtrale mis en place dans toute l'école va permettre aux enfants d'améliorer ces compétences corporelles de diction. BALAZARD et GENTET-RAVASCO (2011, p. 13), travaillant sur les activités théâtrales à l'école, nous disent :

---

<sup>6</sup> interjection servant à ralentir le discours, telle que : *euh, ben...*

« *S'exprimer oralement, c'est mobiliser ses moyens physiques, intellectuels, émotionnels pour se faire comprendre de l'autre ou des autres.* » Travailler l'élocution devrait ainsi favoriser l'acquisition des autres compétences orales. Et ces auteurs mettent comme objectif de la pratique théâtrale à l'école le fait de « *se faire comprendre (articuler), se faire entendre (porter la voix), s'exposer aux regards (ne pas se cacher)* ».

Les séances de théâtre permettent aux élèves de mettre en œuvre ces apprentissages. Par différents exercices, ils sont amenés à moduler leur voix, à articuler... La mise en place de ses activités dans la classe a grandement aidé certains élèves à placer leur voix et à prendre confiance en eux. On peut ainsi noter en fin de travail une voix plus claire et plus posée, et plus de facilités pour la transcription des énoncés des enfants. Si deux élèves ayant de grosses difficultés de prononciation n'ont pas progressé suffisamment lors de ce travail, on peut noter une différence de comportement : ils essaient de prononcer correctement, sans se décourager, comprennent que c'est un apprentissage important, et acceptent d'être repris. Il faudrait certainement que soit mis en place le suivi orthophonique demandé pour plus de progrès.

### Quelles compétences ? Le français parlé

Pour pouvoir évaluer les compétences langagières orales des élèves, il m'a paru très important de comprendre les spécificités des compétences langagières mises en œuvre à l'oral. Je me suis appuyée pour cela sur les travaux du groupe du G.A.R.S. autour notamment de Claire BLANCHE-BENVENISTE (Paris, 1990), qui ont mis en lumière les spécificités du langage oral, et sur l'étude sur l'oral enfantin de PALLAUD et SAVELLI (2001). Ce français parlé est très différent, même pour un adulte locuteur savant, des normes du français écrit. Nous pouvons ainsi nous rendre compte de distorsions banales dans les usages ordinaires de la production orale, qui pourraient être assimilées à des erreurs de prononciation (*ya* pour *il y a*, *i* pour *il...*) ou de syntaxe (double marquage, absence de la première partie de la négation...). Ces phénomènes ne me semblent pas devoir être systématiquement rectifiés.

Par contre, d'autres erreurs, comme des erreurs de morphologie nominale (genre du nom, pluriels irréguliers...), de morphologie verbale (choix de l'auxiliaire, de la base verbale et/ou de la désinence... ) ou de syntaxe (accord sujet/verbe...) demandent une rectification, que j'essaie d'apporter au fur et à mesure, et que l'élève répète. Pierre PEROZ (2010, p. 116), propose une reformulation en écho, qui ne donne la bonne formulation que si l'enfant est capable de l'entendre. Pour mesurer la pertinence de cette intervention, « *le premier critère n'est donc pas l'erreur en elle-même mais l'évaluation de la capacité de l'élève à entendre et comprendre la pertinence de la reformulation* ». J'ai pu observer que les élèves avaient plus de facilités et de plaisir à répéter ma reformulation au fur et à mesure de l'avancée du travail, comme si le fait d'avoir le droit d'apprendre à parler (et donc de ne pas savoir encore) permettait ce déblocage. Pierre PEROZ (2010, p. 118) m'a éclairé sur un autre aspect : « *Pour des erreurs commises par plusieurs élèves, il est largement préférable de mettre en place une véritable séquence d'apprentissage au cours de laquelle l'enseignant prendra d'abord soin d'apprendre à ses élèves à distinguer la bonne forme avant tout essai de production.* » J'ai donc pu analyser les premières productions de mes élèves de manière à comprendre quelles pouvaient être ces erreurs, et à pouvoir mettre en place des activités spécifiques.

Pour cette analyse, j'ai choisi de travailler sur ces compétences, tirées des programmes :

- La syntaxe employée permet une compréhension claire.
- Les reprises pronominales sont correctes.
- L'élève emploie les temps du passé (temps du récit).
- Le vocabulaire employé est adéquat et riche.

## Analyse du corpus

Au niveau de la syntaxe, l'une des difficultés de certains élèves concerne la construction des syntagmes, qui constituent l'équivalent des phrases à l'oral. Leur construction ne peut être calquée sur les phrases écrites, on admettra des propositions multiples juxtaposées, des reprises anaphoriques (double marquage), des phénomènes de reconstruction et de reformulation ou de changement de lexique en cours de production. Par contre, certaines constructions syntagmatiques posent de réels problèmes de compréhension : voici un exemple tiré du corpus des histoires africaines : « après le méssant i l'a pris Théo i s'est réveillé et après le méssant de toutes les couleurs d'Afrique l'a pris et après l'a remis et Théo s'est sauvé et après le méssant il l'a pris encore »<sup>7</sup>. Il est à noter que ces structures défailtantes sont plus nombreuses dans les récits de fiction, comme si l'élève était emporté par ses propres paroles, sans point d'appui pour trouver une cohérence. A contrario, le récit de vie permet des points d'appui qui mettent de l'ordre dans la structure langagière. « *Car le récit fait phrase : il transforme des faits en événements, il isole des faits et les organise, il met de l'ordre entre eux* » (MEIRIEU, 1998, p. 10). Lors des dernières productions sur le kamishibaï, je n'ai d'ailleurs pas relevé de telles erreurs. Il semble donc que la pratique du récit permette en effet à l'élève de structurer sa pensée et son langage, et d'améliorer très nettement la cohérence syntaxique de ses productions orales.

Toujours en analysant les productions initiales de mes élèves, j'ai pu remarquer que l'une des principales erreurs de syntaxe de ceux-ci concerne le genre des reprises pronominales. Certains élèves utilisent systématiquement les pronoms personnels masculin *il* et *ils*, la plupart du temps actualisés en « *i* », même pour des référents féminins. J'y ai vu une occasion de travail spécifique. Nous avons donc travaillé sur le kamishibaï de la petite souris<sup>8</sup>. Les élèves devaient raconter son histoire, en employant donc le pronom féminin, et en employant les bons pronoms pour les autres animaux rencontrés dans le récit. Cette séance spécifique a fait l'objet d'un affichage explicite, auquel nous nous référons souvent. Nous avons également travaillé explicitement sur l'emploi de ces pronoms en grammaire. A la fin du travail, j'ai noté une occurrence moins grande de ces erreurs, et surtout de très nombreuses formes de correction entre élèves qui n'existaient pas au début de l'année. Cependant, certains élèves allophones font toujours très couramment cette erreur et le corpus analysé n'est pas assez fourni en reprises pronominales pour que je puisse mesurer véritablement les progrès des élèves.

En ce qui concerne la conjugaison, dans les évaluations diagnostiques, tous les élèves ont employé spontanément les temps du passé (imparfait et passé composé), en respectant globalement la répartition entre ces deux temps. Les erreurs de morphologie verbale tiennent surtout au mauvais emploi des auxiliaires ou aux erreurs de participes passés (« *on a couru* »). On peut noter aussi un suremploi du plus-que-parfait, certainement comme mélange entre l'imparfait et le passé composé (« *on avait couru* », « *on était rentré* »).

Dans les récits de fiction, l'emploi des temps est moins stable. Quelques élèves tentent d'employer le passé simple, avec parfois là encore des erreurs de morphologie dus à l'emploi abusifs de généralisations : « *ils sontaient* », « *il disa* »... Ces phénomènes, s'ils doivent être repris, sont le signe de la construction par les élèves d'un système langagier dont ils recherchent les stabilités, et ne paraissent pas inquiétantes. On peut noter tout de même que ces erreurs sont plus fréquentes lors des récits de fiction : les élèves y tentent l'emploi du passé simple, qu'ils maîtrisent moins que le passé composé. C'est dans ces récits que l'on peut trouver des formes comme « *il disa* » ou « *il parta* », alors que les élèves emploient les formes « *ils ont dit*, *ils sont partis* » de manière plus régulière dans les récits de vie. Cela montre que ces élèves ont compris

---

<sup>7</sup> Voir en annexes, corpus 2, p. X

<sup>8</sup> Voir en annexes, p. II

que le passé simple était le temps du récit de fiction, celui qui est majoritairement utilisé dans la littérature. C'est le signe d'une compétence discursive en construction. La production de Danielle<sup>9</sup> par exemple est particulièrement représentative de ces constructions.

Il semble que pour consolider ces compétences, la fréquentation assidue de la littérature de jeunesse et la construction régulière de récits par les élèves, donc principalement à l'oral car l'écrit encore difficile et pose d'autres problèmes (encodage, geste d'écriture) qui risquent de mettre l'élève en surcharge cognitive, soient indiquées. Pour mon élève ENAF<sup>10</sup>, les erreurs de conjugaison sont les plus répandues. Elle emploie notamment l'infinitif à la place du participe passé dans les temps composés. La maîtrise des formes verbales, et essentiellement des formes irrégulières, n'est donc pas acquise à l'oral en production pour de nombreux élèves. Je n'ai pas eu le temps de mettre en place un apprentissage plus systématique pour cette compétence. Il semble que le travail en conjugaison dès la deuxième année du cycle 2 pourra en partie aider ces élèves. Cependant, il faut également que les enseignants de ce niveau soient bien conscients que la connaissance de ces formes à l'oral n'est pas terminée, et que l'apprentissage explicite et systématique des formes de la conjugaison doit aussi avoir pour but d'outiller les élèves en ce sens, et non uniquement partir de l'oral, considéré comme acquis, ce qui ne pourrait que renforcer les inégalités et les difficultés des élèves fragiles.

Pour le vocabulaire, on peut noter un lexique relativement bien employé. On note quelques erreurs d'emplois d'un mot pour un autre : « et la gazelle n'a pas pu s'empêcher » pour « la gazelle n'a pas pu s'échapper », « Sacha ne pouvait pas s'empêcher », pour « Sacha ne pouvait pas s'échapper ». Mais je vois surtout le réinvestissement de lexique vu en classe : par exemple, le lexique de l'Afrique, étudié et affiché lors du travail transdisciplinaire sur ce thème, est largement repris dans les productions. De même, des mots comme les « *dossards* » pour le cross, l'« *incendie* » pour *Plumes en herbe*, sont des mots qui étaient inconnus de certains élèves, et qui ont été également employés dans beaucoup de productions. Cela m'autorise à penser que ce travail spécifique mené sur le lexique a pu trouver dans ces productions orales une occasion d'être abondamment réemployé, et donc de passer dans le vocabulaire actif des élèves.

## B. S'enregistrer pour mieux s'écouter ?

Tout ce travail de construction du récit et de mise en place de compétences discursives et langagières a été porté par la possibilité d'enregistrer, d'écouter et d'analyser les productions orales des élèves. J'ai utilisé pour cela un logiciel d'enregistrement sur une tablette numérique, qui avait pour principal avantage d'être très simple d'utilisation. Les élèves l'ont pris en main très rapidement, et le fait d'utiliser une tablette a eu un effet motivant pour certains d'entre eux.

Le fait d'enregistrer les élèves a été pour moi un vecteur important de progrès, pour 3 raisons :

- Il permet de garder une trace : « *L'oral ne laisse pas de trace et nécessite, pour son étude, des enregistrements techniquement exigeants. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois. (...) Halliday considérait, en 1959, que l'invention du magnétophone portatif devrait être considérée comme une date déterminante pour le développement de la linguistique de l'oral. Le magnétophone est ainsi à la fois un outil pour la recherche et un outil pédagogique.* » (Claudine GARCIA-DEBANC, 2003, p. 7) Avec l'arrivée du numérique, l'aspect technique a été sensiblement simplifié : les enregistrements se font dans un format qui est facile à copier ou à transférer sur différents ordinateurs, les élèves peuvent très facilement utiliser seuls le matériel. Même sans prendre le temps de transcrire, le fait d'écouter attentivement les productions des élèves m'a permis de mesurer leur besoins et leurs progrès,

<sup>9</sup> Voir en annexes, corpus 2, p. X

<sup>10</sup> Elève nouvellement arrivé(e) en France

de remplir des grilles d'évaluation des compétences sur des critères précis, ce qui est très difficile à faire en direct en classe, et rend les évaluations plus objectives et référencées. C'est donc un outil qui m'est devenu très utile, voire indispensable.

- L'enregistrement permet également de donner un statut scolaire à l'oral, de « *constituer l'oral, cet omniprésent invisible, en objet d'enseignement/apprentissage* » (DELABARRE et TREIGNIER, 2003, p. 183) : les élèves savent que je vais les réécouter plus tard, peut être les faire écouter à la classe. Le début et la fin de l'enregistrement peuvent donner un cadre temporel à la production orale. Il est facilement possible d'effacer et/ou de recommencer, permettant aux élèves d'oser se lancer, et aussi de comprendre que l'erreur est permise. D'ailleurs, j'insiste au moment des écoutes sur le fait que ce qu'on relève dans les productions entendues nous sert tous à apprendre, étant attentive à donner aux erreurs, aux approximations ou aux décalages avec les attentes un statut de moteur d'apprentissage, suivant les analyses d'ASTOLFI (1997, p. 101).

- Enfin, l'enregistrement permet un travail autour d'écoute, de mise à distance, de réflexion, de reprise des critères de réussite. Pour Evelyne DELABARRE et Jacques TREIGNIER (2003, p. 183), il s'agit de « *faire observer, analyser des pratiques langagières orales, afin de s'en constituer progressivement des représentations opératoires ; de se doter de perspectives d'amélioration des stratégies mises en œuvre, à tous les niveaux* ». « *Nous avons évoqué tout l'intérêt des stratégies de retour réflexif sur l'activité, d'une part pour approcher les représentations de l'activité et des savoirs construites par les élèves, d'autre part pour provoquer une explicitation de l'implicite généré au niveau du savoir, pour constituer l'oral en objet d'enseignement - apprentissage, enfin pour permettre aux maitres de définir des objectifs d'apprentissage.* »

L'objectif n'est pas comme à l'écrit de retravailler son premier jet. L'objectif est de produire une histoire, qui peut être différente chaque fois, car on ne « corrige » pas un oral. On acquiert des compétences qu'on peut mettre en œuvre. L'écoute est donc un moment privilégié pour opérer une mise à distance réflexive, ce qui est pourtant souvent très difficile pour des enfants de CP.

### C. Apprendre à écouter : les compétences métacognitives et métalangagières

#### Quelques définitions.

Yves REUTER (2007) définit le métalangage comme « *un répertoire de termes spécialisés dans ces analyses qui est en relation avec l'activité cognitive de prise de conscience et de mise à distance des phénomènes langagiers. Toute discipline construit un langage spécialisé et développe une activité métalinguistique à propos de ses objets. L'enseignement, quelle que soit la discipline, repose sur une activité métalinguistique importante : il revient à chaque discipline de travailler sur les dimensions langagières indissociables de la pensée (concept) et du langage (mot).* » La mise en place d'un métalangage est particulièrement importante au CP, notamment pour l'entrée dans l'écrit. Je me suis souvent rendu compte que parmi mes élèves, ceux qui n'arrivent pas à développer ce discours sur la langue et restent attachés au contenu ou aux dimensions contextuelles du discours sont plus en difficulté dans tous les domaines. Le développement de la pensée et de l'analyse des objets nécessite la mise à distance que permet l'utilisation d'un métalangage.

Philippe PERRENOUD (1991, p. 39) souligne également qu'« *on peut soutenir (...) qu'il n'y a pas de pleine compétence sans compétences de métacommunication, autrement dit, sans capacités d'analyser le contexte, les attentes, les règles du jeu et parfois de les expliciter, de les reformuler, de les renégocier avec l'interlocuteur. (...) Cela suppose un ensemble d'opérations cognitives complexes qui mobilisent des concepts et certaines connaissances des processus en jeu.* » Si PERRENOUD préfère une « *pédagogie de l'occasion* » aux séquences dédiées à l'oral, il me semble pourtant que ces occasions peuvent être à construire par l'enseignant en lien avec le vécu de la classe, surtout en ce qui concerne les conduites narratives, qui ne sont pas forcément le mode de



communication premier au sein de la classe comparé aux conduites explicatives ou justificatives. De plus, comme je l'ai déjà évoqué, cette métacommunication ne peut être construite que si l'oral est construit comme objet scolaire, de travail et de progrès, et identifié comme tel par l'ensemble des élèves et du maître. L'enregistrement permet ce passage, et l'écoute doit permettre de passer à une attitude réflexive face au langage employé ou entendu. J'ai donc choisi de travailler sur ces compétences d'analyse langagière et de mise à distance réflexive.

### **Analyse des compétences à partir du corpus.**

Ces compétences sont travaillées lors des moments d'écoute et d'analyse des productions des élèves. Cependant, prendre de la distance n'est pas une chose facile. A la première écoute, les réactions des élèves ont été très brèves et très binaires : « *C'était bien* », « *Oui* »... Puis, ils ont pu parler du contenu : « *Il a oublié de parler du goûter* », « *Il a pas dit qu'on avait couru* ».

Lorsque certains d'entre eux parviennent à des discours sur le langage oral, ils restent beaucoup sur les compétences articulatoires (« *Il a pas parlé assez fort, on comprend pas* »), techniques ou la fluidité du langage (« *Ya des blancs, des euh* »). Seuls 4 élèves parviennent à tenir un discours métalinguistique sur la construction du récit ou des syntagmes.

Lors de la dernière session d'écoute des productions du cross, les élèves se sont écoutés et ont commencé à s'évaluer suivant les critères de réussite énoncés et affichés. C'est d'ailleurs certainement dans ce domaine que les progrès de mes élèves ont été les plus visibles. Lorsque les élèves ont pu bâtir les affichages des critères de réussite, qui emploient et institutionnalisent ce métalangage, ils sont parvenus dans leur ensemble à ce retour sur leur activité.

Pour étayer cette recherche de critères précis et d'écoute analytique, j'ai fait un travail de sélection en amont : je ne faisais pas écouter toutes les productions aux élèves, mais je choisissais des productions qui pouvaient mettre en avant les compétences travaillées. Par exemple, lorsque nous avons travaillé sur le début des récits de fiction, j'ai choisi le début de quelques productions, qui illustraient des faits saillants (présence d'une formule de début, présentation du personnage principal, situation temporelle et/ou spatiale) ou leur défaut, de manière à introduire une discussion sur ce qu'apportent leur présence ou leur absence dans la compréhension du récit. Les élèves peuvent alors se focaliser sur trois points précis de l'analyse, se dégager du contenu, et sont amenés à développer une analyse comparative. A l'issue de ce travail, une trace est souvent gardée sous forme d'affichage. J'introduis ainsi quelques termes métalangagiers, comme « récit », « description »...

Le travail autour des images du livre de *Plumes en herbe* a également permis aux élèves de progresser dans cette analyse. En effet, la première étape de cette séquence a été la lecture des images et la mise en place des éléments du récit. Le travail demandé ensuite page par page consistait à la mise en mots de ce récit. Il n'y avait plus d'enjeu de contenu, la trame narrative était connue et fixée par l'image. Il restait donc à analyser les phénomènes textuels.

L'analyse du corpus <sup>411</sup> permet de montrer que les élèves mettent en place ce type de capacités à réfléchir sur les phénomènes textuels, même des élèves en difficulté. Par exemple, Emidio arrive à entendre les écarts (ici, employer la troisième personne du singulier à la place de la première) et à reprendre ses camarades (« *C'est toi Coco* », « *Faut qu'tu dis je* »). Au fur et à mesure de ces discussions sur l'écoute des productions, je note que seuls 2 élèves ne parviennent que très rarement à mettre à distance l'objet langagier étudié et restent sur le thème du récit. Ils y parviennent cependant parfois, ce qui semble montrer que ces compétences sont en construction et qu'il faut persévérer en ce sens.

---

<sup>11</sup> Voir en annexes, p. 12

## Conclusion

En conclusion, je peux dire que ces moments d'enregistrement et d'écoute ont été des moments très riches, et ont permis à tous les élèves de progresser, sur des compétences diverses : prendre la parole de plus en plus longuement, améliorer la cohérence de leurs récits, l'emploi des connecteurs temporels, la chronologie du récit, l'emploi de pronoms personnels, l'emploi d'un lexique plus riche. Ils ont donc confirmé mon hypothèse de départ : ce dispositif a permis de réels apprentissages. Grâce aux enregistrements, j'ai pu avoir une observation plus fine des compétences, et j'ai donc pu ajuster au mieux mes interventions aux besoins réels. J'ai pu laisser plus de place à la parole des élèves et à leur étayage, dans toutes les disciplines. Je me suis aperçue de l'importance de programmer ces apprentissages au sein de projets qui leur donnent du sens.

Cependant, une des questions que je me suis souvent posée au cours de ce travail concerne le transfert de ces compétences vers la production d'écrits. En effet, la plupart de ces compétences, notamment discursives ou langagières, se retrouvent à l'écrit, en compréhension ou en production, et peuvent poser problème aux élèves.

Les rapports entre le langage oral et le langage écrit à l'école ont longtemps été marqués par une mise en avant de leurs différences. L'enseignement de l'oral fut d'abord l'enseignement du français « correct », en particulier face aux patois ou aux langues populaires. Cet enseignement tenait à une conception normative de la langue, où la norme était bien souvent le français écrit. Puis, BLANCHE-BENVENISTE et son étude du français parlé ont mis en relief les différences de nature entre l'oral et l'écrit. Et l'oral enfantin, devenu acceptable normativement, n'est plus que le vecteur d'une communication efficace, celui de la pédagogie transversale, transdisciplinaire, de la parole « libérée » (Philippe PERRENOUD, 1991) mais non enseignée. Ce que Jean-François HALTE (2005, p. 26 à 29) conclut ainsi : « *L'institution scolaire a vécu un siècle d'écrit contre l'oral avec une victoire par KO de l'écrit sur l'oral en dépit des multiples tentatives de pédagogues ou mouvements pédagogiques pour donner une meilleure place à l'oral.* » Il propose alors une « *didactique intégrée de la production et de la réception des discours oraux et écrits* », celle qui permettrait alors de prendre « *conscience que la notion de structure narrative, la notion de « texte narratif* », celle qu'on trouve chez Frédéric François sous l'appellation de « *conduite de récit* » s'applique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en dialogalité aussi bien qu'en monogalité ». Il affirme encore : « *Le travail de et sur l'oral en français servira non seulement au développement des compétences orales mais aussi au développement de l'écrit.* »

Cette analyse de Jean-François HALTE m'a permis d'envisager que ce travail explicite sur un acte langagier oral puisse rester dans un rapport très souple avec l'écrit, qui peut être présent en tant que dictée à l'adulte, ou en tant que début de récit, notamment sous la forme de la littérature de jeunesse. Au niveau des sciences cognitives, Stanislas DEHAENE (2013) a découvert que la zone du cerveau qui se modifie lors de l'apprentissage de la lecture est liée au langage parlé. Les deux apprentissages continuent conjointement, se nourrissent l'un de l'autre, et un enfant en difficulté en lecture/écriture a besoin de progresser au niveau du langage. Je souhaite donc maintenant réfléchir sur l'évaluation du transfert de ces compétences orales dans la lecture, la compréhension, la construction et la mise en mots de récit écrits, et sur les apports éventuels du numérique dans cette relation entre écrit et oral : écrire, lire et s'enregistrer, écouter et écrire...

La mise en place d'affichages métacognitifs m'ouvre également de nouvelles perspectives. J'ai le projet de me former plus avant sur cette question et sur celle des apports des cartes mentales, qui peuvent conduire tous les élèves à mieux réussir en les aidant à structurer leurs apprentissages. J'ai le sentiment d'avoir débuté cette réflexion et qu'il faut maintenant la nourrir et l'éprouver pour la mettre au service des élèves de ma classe.



## Bibliographie

- ASTOLFI, Jean-Pierre, (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF
- BALAZARD, Sophie et GENTET-RAVASCO, Elisabeth, (2011), *Faire du théâtre avec ses élèves - Techniques théâtrales et expression orale*, Paris : Hachette Education
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, (1997), *Le français parlé*, Paris : CNRS
- BRUNER, Jérôme, (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris : Retz.
- DELABARRE, Evelyne et TREIGNIER, Jacques, (2003), *Suffit-il de parler pour apprendre ? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières*, dans Repère n°24/25, Paris : INRP
- HALTE, Jean-François, (2005), *Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière* dans HALTE, Jean-François et Marielle RISPAIL, (2005), *L'oral dans la classe*, Paris : L'Harmattan
- GARCIA-DEBANC, Claudine, (2003), *Enseigner l'oral ?* dans Repère n°24/25, Paris : INRP
- MEIRIEU, Philippe, (1998). *Accès à la parole et accès au récit*, dans *Cahiers pédagogiques*, 363, 10-12.
- PALLAUD, Berthille et SAVELLI, Marie, (2001), *L'oral enfantin : quelques précautions pour l'évaluer*, dans *Revue française de linguistique appliquée* 6, 1 (2001), 121 – 135
- PEROZ, Pierre, (2010), *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy : SCEREN CRDP de Lorraine
- PERRENOUD, Philippe, (1991), *Bouche cousue ou langue bien pendue ?*, dans *Parole étouffée, parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé
- RABATEL, Alain, (2003), *Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative*, dans Repère n°24/25, Paris : INRP
- REUTER, Yves, (ed.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactiques*, Bruxelles : De Boeck

## Sitographie

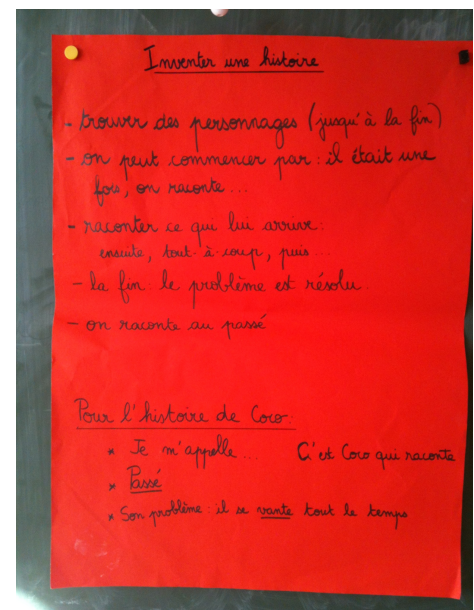
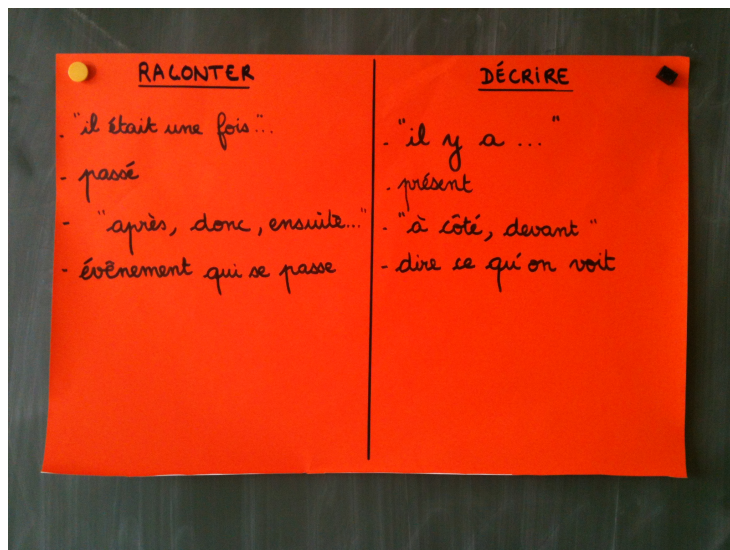
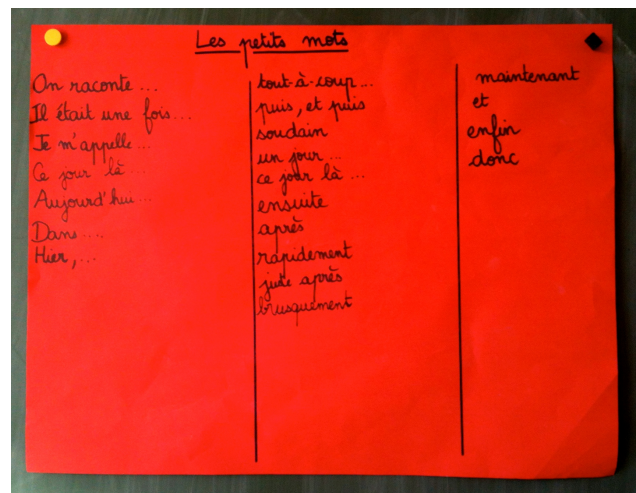
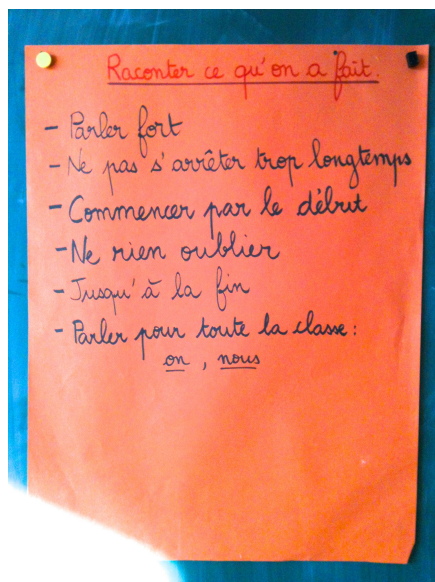
- CRINON, Jacques, (2002), *Comprendre et produire des récits au cycle 2*, [http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_reflexion/compr\\_prod.pdf](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/compr_prod.pdf)
- DEHAENE, Stanislas, (2013), *Conférence de rentrée de l'École Normale Supérieure* : <http://savoirs.ens.fr/expose.php?id=1440>
- Actes du 9eme colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en didactique du français : [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par\\_titre](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre)
- Nathan, *Plumes en herbe* : <http://www.plumesenherbe-cp-ce1.fr>

## Annexes

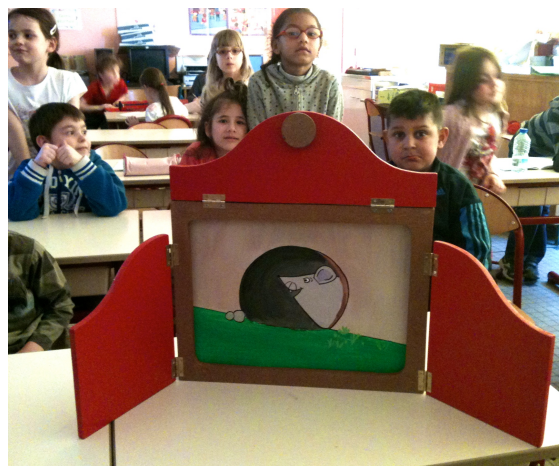
### Programmation annuelle : maîtrise de la langue orale

	COMPETENCES	ACTIVITÉS	LIENS AVEC...
Sept. – Oct.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase.</li> <li>- Reformuler une consigne, expliquer une règle du jeu.</li> <li>- Manifester sa compréhension d'un récit lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.</li> <li>- Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'entraîner à articuler à haute voix avec des jeux de type virelangue.</li> <li>- Travail autour des consignes et des règles du jeu : les comprendre, les expliquer à un autre.</li> <li>- Travail progressif autour de la lecture des lettres de Milo : travail sur les personnages, les reprises anaphoriques.</li> <li>- Travail en compréhension sur les contes et le récit narratif.</li> <li>- Mise en place des débats oraux et conseils de vie de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projet à la ludothèque.</li> <li>L'instruction civique et le travail sur le règlement</li> </ul>
Nov. – Dec.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions.</li> <li>- Produire des phrases plus complexes correctes.</li> <li>- Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.</li> <li>- Raconter une histoire dans l'ordre chronologique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corriger ses erreurs d'articulation ou de prononciation : début du projet théâtre et travail sur la voix.</li> <li>- Utiliser l'intonation correcte pour poser une question à partir d'une phrase simple.</li> <li>- Travail autour du kamishibai : raconter une histoire en suivant des images.</li> <li>- Travail progressif autour de la lecture des lettres de Milo : travail sur les connecteurs temporels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projet d'école : le théâtre.</li> <li>Travail sur les questions en grammaire.</li> </ul>
Jan. – Fev.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expliquer, donner une définition, reconnaître l'information principale dans une phrase, un texte.</li> <li>- Manifester sa compréhension d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte.</li> <li>- Raconter une histoire dans l'ordre chronologique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation d'un animal à partir d'une lecture documentaire.</li> <li>- Travail progressif autour de la lecture des lettres de Milo : travail sur les temps du récit.</li> <li>- Inventer une histoire africaine à partir du corpus étudié en littérature.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projet transversal sur l'Afrique</li> </ul>
Mars – Avr.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé).</li> <li>- Décrire des images (illustrations, photographies...).</li> <li>- Dire ses sentiments, ses émotions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail progressif autour de la lecture des lettres de Milo : travail sur les connecteurs de causalité.</li> <li>- Inventer une histoire à partir d'images, décrire des images, trouver les relations causales entre elles (<i>Plumes en herbe</i>).</li> <li>- Différencier récit et description.</li> <li>- Travail sur le vocabulaire des sentiments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le travail en instruction civique et la communication non-violente.</li> </ul>
Mai - Juin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumenter, donner son avis, justifier son point de vue, trouver des arguments objectifs ou subjectifs, utiliser les connecteurs de causalité.</li> <li>- Expliquer, donner son point de vue, s'exprimer avec aisance dans un groupe, répondre aux questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer une intervention argumentative sur la vie autrefois.</li> <li>- Travail autour de la liaison GS – CP, production d'un écrit explicatif et réponses aux questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le travail en DDM Temps</li> </ul>

## Quelques affichages



## Le kamishibai de la petite souris



## Corpus 1 : Le cross de l'école.

Le 19/11/2013 : premier enregistrement		
Maxime	Au cross j'ai vu mes copains qui z'étaient en maternelle et aussi aussi eh aussi quelqu'un qui m'a dit quelquechose et aussi i m'a dit encore quelque chose et après euh...	(1 :02)
Yanis	J'étais avec mon copain eh eh mon copain et moi euh --- euh --- avec Cassandra mmm ben j'ai fait une photo eh avec mon copain ch'sais pas il était à côté de moi.	(1 :07)
Ilyas	Euh, au cross, -----	(0 :52)
Killian	Au cross, on a couru deux tours.	(0 :18)
Shérazade	Au cross, on avait fait deux tours et ..... j'avais vu mes copains de la maternelle, et aussi ceux d'ici.	(0 :27)
Chloé	J'étais au cross, avec mes copains copines j'ai dépassé un p'tit eu mes copains. Y'avait une fille qu'était d'avant moi j'ai essayé d'la rattraper du coup j'ai un p'tit peu trottiné après j'ai dépassée. Et ensuite y'avait ma copine à côté d'moi, et y'avait ceux d'la maternelle, et y'avait mon chéri.	(0 :30)
Danielle	Au cross on a couru c'était peut-être fatiguant mais, y'en a beaucoup qui zont été les premiers et i voulaient dépasser tout le monde.	(0 :12)
Nermi	On a fait deux tours, et on a couru dehors.	(0 :14)
Christ-Daniel	Au cross, eh ben y'avait Laurent qui nous expli, qui nous zavait dit que à des endroits c'était dangereux pacque en fait si on pouvait, si on montait pas et ben on a et ben on pouvait tomber, et après pouvait aller derrière et il a dit ceux de Renoir, i lèvent la main, et j'm'en souviens plus, et ceux de cette école aussi, et après on a, on a couru et et on allait juste là bas, et on avait fait deux tours.	(0 :47)
Ilyas	Au cross, au cross, j'ai couru, après j'ai vu mon copain Issa, juste avant, juste avant que le cross commence, après, après on a couru mais quand tout le monde est pas là, et quand tout le monde était pas là, on s'était arrêté, après on a recouru, mais quand quelqu'un était devant moi j'ai dit pousse toi d'mon ch'min après j'l'ai dépassé et pis j'ai gagné.	(0 :33)
Maya	En fait, moi j'ai r'trouvé tout mes copines, toutes mes copines, mais en fait, on a couru en même temps, après, après, on s'est perdu, donc après j'ai essayé d'les r'trouvé on s'est r'trouvé après on a fait tout l'tour euh	(0 :20)
Emeline	Quand j'étais à, quand j'ai commencé à courir, j'me suis arrêtée une fois, et, et puis après je suis r'partie, hyper trop hyper trop vite, j'ai dépassé mon amoureux, et, et puis après, a, après j'ai, j'ai dépassé tout le monde	(0 :39)
Inès	Au cross j'étais arrivée troisième.	(0 :15)
Kleyan	Au cross, j'avais vu mon meilleur copain Arthur, et, et, j'l'ai dépassé, et aussi j'avais vu Matéo, et j'ai bien couru.	(0 :12)
Erik	Dans le cross c'était bien, et en fait, ----- c'était un peu trop dur le cross, et c'était	(0 :36)

	un peu fatiguant, avant j'avais un peu trottiné, après ...	
Ayoub	On avait couru, on avait couru, et à chaque fois qu'on arrivait derrière on s'arrêtait...	(0 :25)
<b>Le 22/11/2013 : travail sur les étapes du récit</b>		
Ewan	Les filles avaient commencé en premier, les garçons en deuxième, après on a goûté.	(0 :26)
Shérazade	Les filles e z'étaient en premier, les garçons deuxième, après on a goûté, on est rentré, euh, euh, en fait on est rentré après on a goûté.	(0 :25)
Léna	Les filles e z'ont commencé après quand e z'on finit, après les maîtresses et les maîtres y marquaient les chiffres, après c'était les garçons c'était pareil, on est, on a, après quand on avait fini on a goûté on est rentré.	(0 :21)
Nermini	On a couru, c'était les filles devant après c'était les garçons, on a couru bien.	(0 :16)
Artour	C'était les filles en premier, après c'était quand on a fini, euh, euh les maîtresses e z'ont marqué les numéros, après y sont, après c'était les garçons, après, mm, après, après, quand y z'ont fini, on a marqué les chiffres, après, après, après, on a, on a, mm, goûté après on est rentré.	(0 :45)
Kleyan	C'était les filles qui ont couru avant, Zeïna était la première, en deuxième c'était les garçons, et après, avant d'entrer on a pris l'goûter, et après on est rentré.	(0 :18)
Yanis	Au cross, c'était les filles en premières, après les garçons, on les a encouragé, les filles et les garçons, ----- eh, après, on est parti et on a goûté, on a j'té les trucs à la poubelle, on est parti à l'école c'était l'heure de la récré, on a joué, euh.... C'était bien.	(1 :08)
Christ-Daniel	Au cross, eh ben on avait des dossards, c'était bien mais c'était juste que c'était fatiguant, et --- et --- on avait goûté et on était rentré à l'école.	(0 :30)
Inès	Au cro, on est arrivé au cross, c'était les filles en premières, et puis à la fin, on f'sait deux tours, et puis à la fin	(0 :21)
<b>Le 28/11/2014 : travail sur l'exhaustivité du récit de vie</b>		
Ayoub	On était au cross, les filles y z'ont commencé en premier, y s'ont fait deux tours, après c'était les garçons. Et avant de courir, le monsieur y nous avait, y nous avait, y nous avait dit que on doit courir et ya des adultes et derrière nou on doit pas les dépasser après il a dit que on peut les dépasser. Après, on a goûté et on est rentré.	(0 :45)
Danielle	D'abord on est arrivé au cross, après on a euh on les filles y z'ont commencé, après on a mis nos dossards, après Zeïna a gagné. C'était le tour des garçons, on, les garçons y sont mis quelque part, y des monsieurs y zont expliqué, et quand y zont expliqué, y zont commencé tout le monde a encouragé les garçons, et après on a pris le goûté et on est reparti à, à l'école.	(0 :49)
Chloé	Au cross, on avait mis les dossards, ensuite c'était les fille, on a couru, c'est Zeïna qui a gagné, mais avant on les a encouragés, et, euh, après c'était au tour des garçons, les garçons y zont couru, on les a encouragés y zavaient des dossards et ils,	(0 :56)



	et les monsieurs, avant qu'on court, eh bben y nous avaient dit qu'on allait, on allait, on allait derrière les monsieurs et après y nous a dit d'les dépasser on les a dépassés on la fait l'grand tour, on a fait deux tours, on a mangé un goûter, du jus d'orange avec un p'tit biscuit, et, et, ensuite on est rentrés.	
Emidio	Au cross, on a mis les dossards, c'était les filles qui zont couru en premier, après c'est les garçons qui zont couru ----- après les monsieurs y zont expliqué, y zont dit qu'on a l'droit de dépasser ---- et après on a goûté et après on est venu à l'école.	(1 :03)
Emeline	Au tross, quand on était arrivés on a mis les dossards. Après les filles y zont commencé en premier, les garçons y zétaient en deuxième, les les maîtres y disaient y zexpliquaient qu'il fallait faire deux tours, et après on a goûté, après on est rentré à l'école.	(0 :36)
Cassandra	Au cross, on a mis les dossards, après c'est les filles qui ont couru, c'est Zeïna qu'a gagné après c'était les garçons ----- les maîtres y zont expliqué, après on est rentré, on a goûté	(0 :34)
Inès	Au cross, on est arrivés, on avait vu Alain, on a mis les dossards, on a fait deux tours, les monsieurs y nous expliquaient les consignes avant. Au départ fallait pas qu'on les dépasse et après on pouvait. Après Zeïna elle était première, après on a goûté et on est rentré.	(0 :32)
Ilyas	Au cross, au cross, on a marché au début pour montrer, pour montrer la piste ou il fallait courir. Après yavait un p'tit couloir, fallait pas l'dépasser. C'était Zeïna qu'avait gagné. Au début c'était les filles qui ont couru après les garçons, et....	(0 :37)
Artour	Au cross, on a mis les dossards en premier, c'étaient les filles en premier, c'était Zeïna qu'avait gagné en premier, après c'étaient les garçons, après après on a goûté on est rentrés.	(0 :21)
Nermini	Au cross, on avait les dossards, on a couru ----- on a goûté le goûté, on est rentrés à l'école.	(0 :19)
Maya	Au cross, on a mis les dossards, après Alain y nous a expliqué, on a yavait des plots, euh, on a couru, Zeïna elle a gagné, après c'étaient les garçons, on a goûté et on est partis.	(0 :22)
Maxime	Au cross, on avait retiré les manteaux, en premier c'étaient les filles, euh, on a dit, Zeïna c'était la première, après on a mis les dossards, après c'étaient les garçons, yavait un monsieur qui nous avait expliqué, euh après on a goûté, on a mangé du euh on a bu du jus d'orange et après on a mangé, et après on est retourné à l'école.	(0 :40)
<b>Le 26/11/2013</b>		
Yanis	Au cross ----- on est ----- allés, les filles c'étaient en premières, avant on avait mis les dossards, les filles y zont r'tiré leur manteaux ----- y zont fait deux tours --- ----- et les garçons aussi y zont fait deux tours, après y zont r'mis les, on a r'mis les manteaux, c'est ceux d'Renoir qui zont couru avec les garçons, et, on a pris l'goûter, et on est rentrés.	(1 :13)
Maxime	Euh, en premier on a mis les dossards, après les filles y zont couru, Zeïna c'était la première, euh, après on a, après c'est les garçons y zont couru, euh, après on a mis les manteau, on a euh ,on a goûté et après on est rentrés.	(0 :40)

Ewan	Au cross, on a mis les dossards, les filles y zont commencé en premier, après les garçons en deuxième, et on a fait deux tours -----	(0 :35)
Shérazade	On est allé au cross. Au cross, y zont mis les dossards, c'étaient les filles en premier, les garçons y zencourageaient les filles. C'était Zeïna qui avait gagné. Ensuite c'étaient les garçons en deuxième, on les a tous encouragés, y zont fait deux tours - -----	(0 :40)
Zeïna	Au cross, c'étaient les filles en premières, après c'étaient les garçons, on a goûté, après on a mis nos manteaux, et après on est rentrés.	(0 :17)
Laurine	On était allés au cross, on a mis nos brassards, après c'étaient les filles en première, elles ont fait deux tours, c'était Zeïna qu'avait gagné après c'étaient les garçons, après on a goûté et après on est yallé.	(0 :26)
Artour	C'étaient les filles en premier, après c'étaient les garçons, après on a mis nos manteaux, après on a goûté après on est rentrés.	(0 :25)
Ilyas	Au cross, on y vion, on gardaient nos manteaux, après on enlevait, parce que c'étaient les filles en premier, après y zont couru, y y zont marché, y sont allés jusqu'au bout, après y avait un ch'min qu'était dangereux, donc y zont marché après y zont continué, après ya, ya – le monsieur, il a dit, il a dit qu'on reste derrière les, derrière les, derrière les, derrière les, derrière les grands.	(0 :47)
Kleyan	Au cross, on a mis les dossards. Après les filles elles ont commencé. On a expliqué combien y fallait faire de tours et on a expliqué un peut le tour. Après Zeïna elle était la première, après les garçons y zont fait le cross, et après -----	(0 :33)
Killian	Au stade, les filles y zontaient en premier, Zeïna c'était la première, et après les garçons et les filles y zont fait deux tours, et après c'est les garçons y zont fait deux tours, après on a, après on a goûté, après on est rentrés.	(0 :27)
Christ-Daniel	Au cross, euh, c'étaient les filles au premier, et c'était Zeïna qu'était la première, et après c'était les garçons. Y'avait que Zeïna qu'était la première, y'avait personne dans les garçons qu'était premier, et après, on avait aussi porté des dossards, et on avait, on avait regardé les autres courir, et après on est allés, on est allés pour partir, y'avait des grands qui couraient, et après on avait pris nos goûters et on est partis.	(0 :56)

## Corpus 2 : Histoires africaines.

<b>Le 04/02/2014 : Premier jet</b>		
Yanis	L'Afrique, c'est jaune comme le jaune, l'Afrique c'est rouge comme le rouge, l'Afrique c'est vert comme le vert, l'Afrique c'est bleu comme le bleu, l'Afrique c'est rouge comme le rouge, l'Afrique, c'est noir comme le noir, l'Afrique, c'est bleu comme le bleu,(rires), l'Afrique, c'est noir comme le noir, l'Afrique c'est rouge comme le rouge, l'Afrique c'est bleu comme le bleu, et c'est multicolore, l'Afrique c'est bien. L'Afrique c'est jaune comme le jeune, l'Afrique c'est rouge comme le rouge.	(1 :03)
Laurine	Il était une fois, en Afrique, du bleu comme le ciel, du jaune comme le sable...	(0 :30)



Chloé	Il était une fois une petite fille qui s'appelait Chloé, et sa maman qui s'appelait Léna, et il avait une case, c'était une maison, et vu qu'il était la fête des mères, la petite Chloé faisait un bon gâteau à la fraise, le préféré à sa maman, qui s'appelait Léna. Quand elle rentrait, il était dans sa chambre, en train de faire son dessin, la petite fille. Et la maman disait : oua, un gâteau et un dessin ! C'est super ! Ma chérie, Chloé, tu viens, c'est toi qui m'a fait ça ? La petite Chloé a répondu : oui, et la maman Léna a dit : o merci, et elle lui a donné un bonbon, et ensuite, c'était fini, et point.	(1 :05)
Nermi	C'était une fois un grand loup qui la mangé, la mangé un poisson et après et les grands y sont attrapé le--- le loup et après le loup il est parti, et après, point.	(0 :46)
Maya	Une petite fille allait dans sa case, dans sa cage, elle dormait et il était passé une petite lionne, elle voulait jouer de p'tites chatouilles, et elle se réveillait elle disait au secours ! Elle disait : non, je suis gentille.	(0 :31)
Ayoub	Il était une fois une hyène et un guépard et un lion, ----- et aussi ----- la hyène arrêtaient pas, comme le guépard, comme le guépard allait chasser, chasser la gazelle, et ben il en profite pour prendre la nourriture, la, la gazelle qu'il avait chassé, le guépard, mais le guépard court vite et mais la hyène elle xx c'est mon gros repas, et ils se battent et après le lion rugit.	(1 :18)
Ilyas	Le léopard était prêt de la gazelle, et après quand la gazelle a couru, le léopard a couru et après il l'a attrapé. Après il a été mangé par, la gazelle a été mangée par le léopard, et le léopard il est rentré chez lui quand elle avait, quand il avait attrapé la gazelle.	(0 :52)
Danielle	On raconte qu'il y a plein d'années, il y a un animal qui avait fait, qui était avec un grand petit animal mais il était dangereux. C'était un lion. Bien sur que c'est difficile pour xxxx Ce n'était pas un animal domestique. Oui, en fait l'animal domestique c'est rien qu'un chien. Mais, le lion était encore un bébé, donc xxx pour faire sacrifier sa xxx Tu ne partiras pas, disa la fille, tu seras interdit de grosse viande. Mais le lion a voulu de la viande, donc a voulu manger la fille, la fille a couru le plus vite, oui, c'est difficile pour la fille, et la fille a pas renoncé, elle attaqué le garçon, il faudra et, elle a trouvé le garçon, et il parlait, et aussi elle croyait qu'il était rien qu'une statue n'importe quoi. Oui, c'est pas une statue n'importe quoi, lui a dit le garçon, oui, je suis pas une statue n'importe quoi mais il a pas entendu qu'il a , c'est qu'elle a dit. Après elle a été obligée c'crier. Le garçon l'a entendue, et après, c'était la fin. Y sont dit qu'ils vont faire la fête tranquillement sans écouter la petite fille qui faisait qui disait euh la fille portait après, mais le truc, c'est un lundi, c'était rien qu'une fête. Oui, une fête c'est nul, abruti, abruti, elle a dit abruti abruti, c'est dur pour elle d'écouter c'qu'ils disent. Oui, on pourra jamais faire la fête tranquillement sont dit les garçons. Et y avait aucune fille y voulait bien avoir une maman. Mais y parlait de Peter Pan. Peter Pan n'existe pas, mais elle a dit c'qui s'est arrivé avec son lion. A vous, a vous disa Peter, et Peter n'existe pas en vrai, a dit la fille. Mais Peter existe pour de vrai... et ils ont dit que c'était nul ou bien sur qu'il existe, eh, en plus, Peter c'est le roi. Quoi, le roi, a dit la fille ? Eh bien, un animal qui parle, ça n'existera jamais. Bien sur que si. Et la fille s'appelait Sarah, et elle a dit son nom, voilà, et fin.	(3 :01)
Artour	Il était une fois, un petit, une petite, un, une hyène, qui, qui aimait manger, euh, un gnou, et, et le lion c'est le roi de la jungle de la forêt et xx	(0 :47)

Shérazade	Il était une fois une petite fille qui s'appelait Rafara. Elle allait chercher de l'eau pour ses parents. Et tout d'un coup, un crocodile surgissait. Il dit : je vais te manger, petite fille qui s'appelle Rafara. Rafara dit : tu es trop petit, je veux que tu grossisses. Donc du coup le petit crocodile xxx. Il dit à ses parents : il faut que je grandisse j'ai trouvé une petite fille, je veux la manger, vous en voulez ? Les parents sont tous petits, leur parents disent : oui, tiens, plein de bananes, pour grandisse plus encore. Merci, merci, mes grands parents chéris.	(0 :51)
Emidio	Le lion mange un éléphant, la girafe mange de l'herbe, et un baobab.	(0 :15)
Cassandra	La girafe mange les feuilles de l'acacia, et aussi l'herbe. Et, et, pis un carnivore mange la girafe.	(0 :18)
Killian	En Afrique, ya des lions des tigres, et en Afrique, ya ya des petits animaux, ya, ya des carnivores, par exemple, ya des omnivores, ya des herbivores, ya aussi des africains, des cases, des, des, des ----- des animaux, des lions, des tigres, de girafes, des girafons, des carnivores, et tout. Point.	(0 :51)
Ewan	----- (chuchote) En Afrique, yavait un enfant à l'Afrique, yavait le crocodile qui essayait de le manger. Après, yavait, un élé, un é, un crocodile qui l'avait tué.	(1 :25)
Christ-Daniel	Maugout a, a, Maugout ----- Maugout a, a lélé, Maugout était avec sa maman, et sa maman, et sa maman, co i pleuvait, eh ben, i sont tous sortir dehors pour, pour aller faire la fête. Et après, après, i sont rentrés pacque i zavaient changé de jour.	(0 :54)
Maxime	L'Afrique ---- -----Le xxx d'indien était sorti à l'Afrique, il avait vu un baobab, et euh xxxx beaucoup d'fruits beaux, des fruits qui tombaient dans l'arbre, et on les voyait tout tomber, et le monsieur de l'Afrique, i les prenait et i les vendait.	(1 :07)
Kleyan	Il était une fois un géant baobab, au pied du baobab, un p'tit garçon qui s'appelait Mabo. Il lui disait au baobab : prête moi tes fruits, je vais en faire un beau bonbon.	(0 :17)
Emeline	Il était une fois une petite fille qui s'appelait Emeline. Elle allait chercher de l'eau pour son papa qu'était malade et puis sa maman elle était pas malade. La petite fille, e s'appelait, e s'appelait, elle s'appelait, ----- e s'appelait, elle s'appelait Maya et ma maman Maya, elle était très gentille, elle me mettait pas d'fessée.	(0 :52)
<b>Le 07/02/2014 : travail sur les différences récit/documentaire et la fin du récit :</b>		
Marinela	Je m'ap euh, il était une fois, la princesse il va prende de l'eau pour sa maman. Et après la maman, il était plus mourir, et le prince il était venir pour la prendre et la réveiller, après, il était, il était euh ---- euh ----	(0 :42)
Killian	Dans l'Af.. euh, mon person euh ---- Barbara. Barbara, dans l'Afrique, elle parle d'un petit enf, à un autre petit enfant qui s'appelle Hantou, et i vient de la savane, nan, si, de la savane. La savane...	(0 :30)
Ewan	Yanis, Il était une fois, mais Yanis yavait un tigre qui était mort et qui avait peur, et après, ia crié : (d'une toute petite voix) Maman ! à l'aide ! Et après, la maman, e était morte. Et comme il, elle était morte plus de quarante pour cent de mort, et après terminé, pacque en fait, yavait une fenêtre, une xxx, un bateau, et Ewan.	(1 :16)
Maxime	L'Afrique, Petit Chaka est allé cherché de l'eau, l'eau était tout vide. I criait : maman, ya plus d'eau. Il était à l'Afrique, il a vu que là bas, yavait, de l'eau maintenant, et il a, il a, il a euh donné l'eau à sa maman.	(0 :40)

Chloé	Il était une fois une petite fille qui s'app'lait Chloé, et une maman qui s'appelait Léna. Du coup, la petite fille Chloé faisait un gros gros gros gateau d'anniversaire pour sa maman et ensuite, elle faisait un bon beau dessin : c'était des animaux d'Afrique, presque tout. Et aussi quand elle rentrait, la maman, eh ben, la maman était : ouah, une robe, un dessin et un gateau ! Oh la la ! C'est trop joli ! Oh, merci ma p'tite fille, qui s'appelait Chloé. Oh, que je t'embrasse. Pour la peine, je te donne, un billet d'dix, et un billet d'cinq euros. C'est super, tu peux t'acheter une grosse maison pour toi, si tu veux, enfin comme tu veux ! C'est compris ? Oui, t'es trop gentille, maman moins (bruit de baisers) et ... elles finirent heureux à la fin des temps.	(1 :11)
Yanis	Petit Chaka. ----- L'Afrique, c'est jaune, comme leeeeee jaune. L'Afrique, petit Chaka. C'est --- va chercher de l'eau, et il rencontra une panthère ---- une panthère : dis moi quand les hommes viennent me capturer ? Mabo rentra dans son village, disait rien, mais tout d'un coup, Mabo revenait, et la hyène pris du xxx : il viendront vendredi, c'est promis, j't'l'ai juré ---- Je t'promets qu'ça s'ra vendredi. On est jeudi, il viendra me capturer ! pr, pr (bruits de bagarre) Et Mabo fut heureux jusqu'à la fin des temps. Yanis.  Bonjour, dit Mabo à la hyène, tu peux être mon ami ? Oui... en cas de, euh, si t'arrêtes de arrêter les hommes.	(1 :59)
Maya	Il était une fois une petite fille qui s'en allait au puits, pour xxxx de l'eau, et après, elle parta à la maison parce que elle était si fatiguée, et puis elle avait vu une petite lionne qu'était très, .... , très coquine, et elle venait, elle faisait des petites chatouilles, et après, la fille elle se réveillait, elle disait : au s'cours, au s'cours ! Et après, elle dit : non, je suis très gentille et très maligne, et...	(0 :38)
Nermini	C'est une fois un tigre, il a mangé un petit garçon, et après, c'est une fois un petit garçon, il a travaill, il a mangé, et après il était mort, et après le tigre est allé avec lui, et après, c'est fini.	(0 :31)
Ayoub	Il était une fois une hyène, un lion et un guépard, et comme le guépard, comme le guépard se cachait, comme le guépard courait après la gazelle pour la manger, le guépard attrape la gazelle et la hyène en profite pour, comme le guépard a attrapé la gazelle, comme il se repose, xx la hyène il en profite pour prendre le repas et la hy, et le guépard court et court aussi, comme il court vite eh ben, eh ben, et ben le guépard arrive aussi à attraper la hyène et ils se disputent et la hyène dit : Mais, c'est mon repas ! et après il dit : Mais non, je l'avais chassé, mais toi, tu l'as pris. Euh.... Ils se mettent en place, se battent, et après xxxxxx	(2 :17)
Ilyas	Il était une fois, un lion qui se cachait dans la savane, et la gazelle était là en train de brouter, mais le lion a surgit sur la gazelle, et la gazelle n'a pas pu s'empêcher, mais le léopard a pris le repas du lion, pacque le lion était en train de dormir et il avait pas fini son repas.	(0 :45)
Shérazade	Il était une fois une petite fille qui s'appelait Rafara. Elle allait chercher de l'eau pour ses deux parents. Mais tout d'un coup, un loup apparu, il disa : Je vais te manger. Mais la jeune fille Rafara rigola et, et puis aussi, le loup disa à Rafara : Pourquoi tu ris comme ça ? Tu, tu es vert comme tous les autres, tout le monde doit rire. Oh, ça, oh ça c'est mes parents, ils me peignent en vert alors que je suis noir. Moi, je dois aller voir mes parents, aller leur prendre de l'eau et tout ça. Je te re, je reviendrai demain.	(0 :52)

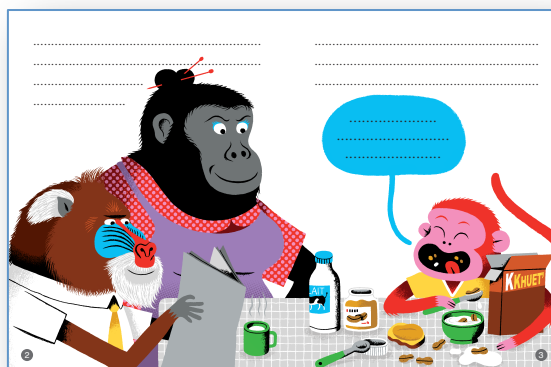
Kleyan	Il était une fois un grand baobab, au pied du baobab, il y avait Mabo, le petit garçon parlait au baobab et lui disais : Tu peux me donner des fruits, j'en ai besoin pour ma maman, il m'en faut un p'tit peu s'il te plait.	(0 :25)
Dafina	Il était une fois un ---- euh—l'Afrique, petit Chaka. Petit Chaka, un petit garçon qui ramenait de l'eau à ses parents. Ses parents disaient d'aller chercher de l'eau, mais la hyène ne le laissait pas.	(0 :41)
Danielle	En fait, il y a ... Le titre, Danielle. Il y a des.. C'est la savane. Aujourd'hui, la petite fille Sacha ne partait pas en Afrique, mais aujourd'hui, elle devait aller en Afrique. Et elle voulut voir un lion, mais dans l'cirque. Pourquoi pas dans l'zoo ? lui dit sa maman, mais la, mais Sacha a crié : Non, j'veux aller en Afrique, mais elle, mais la maman ne voulait pas, elle a dit qu'c'était trop loin, mais elle était juste auprès de la frontière. Xx parcque elle a r'gardé sur la mapp'monde, et l'Afrique n'est pas très loin, elle a dit, rien que une petite chose, et après on est directement arrivés, non, en vrai, l'eau, elle est grande, et la terre est grande. C'est n'importe quoi ! C'est même pas n'importe quoi, a dit sa maman, on va au zoo. Et un jour, Sacha, sa maman, pendant qu'elle dormait, elle mettait Sacha dans une voiture, et elle parta en Afrique, après elle metta la voiture dans le bateau, et quand c'était dans l'bateau, elle conduisait le bateau, c'était le sien, voilà, et après, sur les flot, il alla en Afrique, ils s'ont en Afrique, et après, Sacha a réalisé son rêve. Mais le truc était super moche. Elle a vu son lion qu'elle voulait, sauf que, il y av... sauf que Sacha ne pouvait pas s'empêcher, et le lion a essayé d'la manger, et elle courait le plus vite qu'elle pouvait, le lion a sauté sur elle, elle s'est cachée derrière un buisson, mais le, mais elle se disait que le lion l'aimait, c'est pour ça. Donc, elle s'est arrêtée, le lion a essayé d'l'attraper, et, et i met sa patte, et après quelqu'un a tué le lion, le soir. Le lion est mort le soir. Sacha dormait, et Sacha n'était pas morte, oui, elle n'était pas du tout morte, xxx et le rêve de Sacha était arrivée et son père arriva xx, oui, mais l'Afrique, c'est super pour elle, l'Afrique est super. Elle voula aller mieux dans l'Afrique xx , Maintenant, son rêve, c'est d'aller encore, de rester en Afrique pour tout. Sa maman voulait bien. Donc, elle resta en Afrique toute la vie.	(3 :01)
Ewan	Avec la forêt, et dans la forêt, ya des squelettes dans la forêt, et y'avait un loup, ouin, prch, prch, après y'avait un lion, un tigre, un.... Une girafe, et en fait c'était dans son rêve, et un tapis volant, qui volait dans l'espace, avec des soucoupes volantes, des extraterrestres, des soucoupes... euh – des fusées, euh	(0 :46)
Killian	Dans l'Afrique, ya des In, des Africains, et mon Af, et mon, et mon titre, ça s'ra , mon personnage ça s'ra Rafara. Rafara était dans la forêt, qui voyait un p'tit loup, qui, qui, qui allait le manger, et elle a crié : Maman ! Maman ! Aide-moi ! et la petite fille a couru dans sa case, et après, j'ai fini ma réponse.	(0 :37)
Christ-Daniel	Théo, Théo, était mangé, Théo était parti vers sa maman, et sa maman lui dit : Va chercher de la nourriture, ya, et, et il est parti chercher, Théo, et après, et après, ses deux sœurs l'ont accompagné, et i zont fait exprès de l'accompagner, pour le perde dans les b, pour le perdre, et après, les deux sœurs courent pour aller rej, pour aller dire que Théo, Théo i se sentait bien, mais Théo était, Théo, il avait trop peur, et puis après, après, Théo, i, c'était la nuit, et Théo i dormait, et après, après, euh, Thé, après le méssant i l'a pris Théo i s'est réveillé et après le méssant de toutes les couleurs d'Afrique l'a pris et après l'a remis et Théo s'est sauvé et après le méssant il l'a pris encore, et après il l'a mis dans son truc qui f'sait froid, et après ça l'a glacé, et alors comme ça, comme il a failli être comme un glaçon, et ben il est so, et ben il a fait toutes ses forces pour sortir, et après, après il a couru, et après le méssant il	(1 :42)

	arrive, et après il le voit plus, et il pourra pas le monger.	
--	---	--

### Corpus 3 : Qu'est-ce que c'est qu'une histoire ?

M	Est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce que c'est qu'une histoire ?
Emeline	Une histoire c'est quand on raconte, on raconte --- les ---- histoires.
M	C'est quoi pour toi une histoire ?
Yanis	Pour moi, une histoire, ben – c'est un livre que on peut fabriquer.
Inès	Pour moi, une histoire, c'est quelque chose pour lire.
M	Quelque chose pour lire, oui.
Nermini	A te moi, pour une histoire, c'est, pour lire euh, un livre.
Zeïna	Pour moi, une histoire, c'est... Raconter l'aventure d'un personnage, ---- jusqu'à la fin.
M	Raconter l'aventure d'un personnage jusqu'à la fin. Oui.
Killian	Pour moi, pour moi, une histoire, c'est pour raconter la fin et l'début.
Marinela	Pour moi, une histoire, c'est, un personnage qui raconte toute l'histoire.
Laurine	Pour moi, un personnage ça irait, ça ----- c'est pour comprendre.
M	C'est pour comprendre, oui.
Yanis	Moi, je dis, une histoire, c'est pour comprendre bien.
M	Erik, qu'est-c'que t'en dis, toi ?
Erik	Une histoire, moi, moi, je dis que, c'est pour lire et apprendre.
M	C'est pour apprendre, une histoire ?
Zeïna	Non, c'est pour comprendre.

### Corpus 4 : Plumes en herbe



<b>Premières propositions le 18/02/14 :</b>		
Emidio	Y'avait le feu à l'école, et après les éléphants, i l'allaient éteindre le feu.	
Dafina	Le singe il est parti appeler les éléphants.	
Erik	Il était une fois, un, un, un petit signe qui mangeait son céréale, et, et, son papa le man, euh, regardait son journaux et sa maman le regardait, et après il est sorti dehors, et, et leur, ses amis voulaient pas jouer avec lui puisqu'y disait trop	

	d'choses, et après, il, y a vu que ça maison était en feu, alors il était vite parti, et, il a vu des éléphant, après i, i, pleurait et les éléphants i savaient pas pourquoi alors ils étaient partis éteindre le feu de la maison.	
Emeline	Eh ben l'avait l'feu à, dans son école, du coup le singe il a pris son, l'a pris son sac, l'a couru et l'autre petit singe, i dit : à l'aide, au secours, l'a le feu dans mon école !	
Maxime	Les éléphants i z'arrosaient l'école, et aussi, à la fin, eh ben, c'était passé que c'étaient ses amis.	
<b>Autour de la première page :</b>		
Christ-Daniel	Yavait le papa qu'était là avec la maman, et yavait aussi le singe, qui mangeait, et en même temps i rigolait.	
Ewan	Le singe mangeait. I riait.	
Shérazade	Il était une fois un petit singe qui mangeait son bol de céréales, sa maman le regardait manger, et son papa i lisait l'journal.	
Marinella	Le singe, il était mangé, et le papa il était lire, et le maman, la maman, il était venir, et le singe i dit blablabla.	
Emidio	La maman i regardait le singe, et après le papa i lisait son journal.	
Zeïna	Le singe, i mangeait son déjeuner, et son papa, i lisait son journal, et sa maman elle le r'gardait.	
Danielle	On raconte que le singe était en train de manger son petit déjeuner...	
<b>Le 20/02/14, après un travail sur les choix d'énonciation :</b>		
Erik	Je m'appelle Coco. Après ---- je mangeai un, je mange un céréale. Après, ma maman, ma maman me regardait, et mon papa regardait le journal.	
Emidio	Je m'appelle Coco. Ce matin, je vais manger un bol de céréales, pendant que mon papa lit le journal et ma maman me regarde.	
Zeïna	Je m'appelle Coco. Ce matin, je mangeai des céréales, pendant que mon papa lisait son journal.	
Chloé	Je m'appelle Coco. J'aime bien parler parce que c'est bien rigolo, et j'vais vous raconter mon aventure. Ce matin, j'ai mangé un grand bol de céréales avec du beurre de cacahuètes et pendant que ma maman me r'gardait, j'ai dit : Maman, ça va, blablablablabla, et papa, il était en train d'regarder l'journeaux.	
Emidio	Je m'appelle Coco. Ce matin, j'ai mangé des céréales pendant que je parlais avec maman et papa, y lisait son journal.	

## Corpus 5 : Ecoute, analyse et métalangage autour de *Plumes en herbe*

Groupe 1 :		
Inès	I sort de l'école et en sortant d'école, i voit ses amis, qui lit un livre, et la tortue et le zèbre qui rigolent, et i se dit ben peut-être qu'i s'moquent de moi. Et...	
M	Bon, alors maint'nant comment est-ce qu'on avait dit qu'on allait raconter cette histoire, rapp'lez-vous. On avait, on avait...	
Kleyan	Au passé	
M	On avait dit au passé, déjà, donc ça s'passe ya longtemps. On avait dit quoi d'autre ?	
Yanis	On a choisit Coco, eh ben...	
Kleyan	On disait je m'appelle	
Yanis	Eh ben, i sor, i sortait d'école, y voyait ses...	
Kleyan	Je sortais d'école	
M	Ah, alors, ça veut dire quoi ?	
Cassandra	Je sortais d'école on dit	
M	Pourquoi je ?	
Cassandra	Pace que...	
Kleyan	Pace que c'est nous Coco	
Inès	Pace que i raconte son histoire	
Maxime	Pace que c'est nous	
M	Et on avait décidé que c'était ...	
Plusieurs élèves	Coco, Coco	
M	Coco qui raconte	
Cassandra	Qui raconte l'histoire	
M	Alors du coup, y va dire quoi ?	
Yanis	I va dire que : Salut les amis, vous voulez jouer avec moi ? et	
Kleyan	Je, je suis sorti, je suis sorti d'école...	
Yanis	Et les amis i vont pas répondre, pace que, pace que i sont en train d'lire un livre.	
Cassandra	I sont en train d'lire un livre,	
Inès	Et i font des blagues	
Cassandra	Et la tortue et l'zèbre i font...	
Cassandra et Inès	Des blagues	
M	D'accord, mais alors on va raconter ça comment ? Là vous êtes en train d'm'expliquer ce qu'il y a dans l'image, vous êtes pas en train de la raconter... On avait dit là vous êtes en train de....	
Kleyan, Inès et Cassandra	Décrire !	
M	Décrire l'image, maint'nant, il faut qu'on arrête de décrire et il faut qu'on...	
6 E	Raconte !	
M	Et pour raconter, on doit s'mettre à la place de...	
E	Coco	
M	Alors, Marinela, qu'est-ce qu'il va dire, Coco ?	
Marinela	En fait, Coco, i ---- i sort de l'école, puis	
M	Qu'est-ce que tu veux dire, Kleyan ?	
Kleyan	Je sors	
M	Plus fort	
Kleyan	Je sors	



M	Tu es Coco, c'est Coco qui raconte, alors qu'est-ce que tu vas dire ?	
Marinela	Je suis sorti de l'école...	

Groupe 2		
Artour	Le singe il a dit ...	
Emidio	C'est toi le singe	
Artour	Coco il a dit	
Emidio	C'est toi, c'est toi	
E1	C'est toi Coco	
E2	C'est toi	
Emidio	Faut qu'tu dis je	
M	Ils ont raison, il faut qu'tu dises : j'ai dit	
Artour	Euh, j'ai dit, euh, oh, a... mes amis, et la girafe, la tortue et le crocodile... et le zèbre, i voulaient jouer un p'tit peu, et la girafe et la tortue et le crocodile, i voulaient euh, i s'ontaient ch, euh, i z'ontaient pas contents.	

### Corpus 6 : La patinoire

Ilyas	En premier, on est arrivé, après on nous a expliqué, on a mis nos patins, après on est parti sur la glace, on a tenu les barreaux, après, tous ceux qui z'arrivaient pas y prenaient des.... J'sais pas comment ça s'appelle, .... Après, quand même on tombait.	0 :51
Maxime	En premier, eh ben on a, on est allé, à la patinoire, et on a retiré nos chaussures, et on a mis, on a mis les patins, on a mis nos casques, après on est allé sur la glace, pour.... Pour faire de la patinoire, et en premier on était dans les barres, après, euh, on avait on avait fait l'horloge.... On a glissé tous seuls, et après, on est reparti avec le bus.	0 :54
Marinela	On était yallé à la patinoire, -----, au début, on était yallé à la patinoire, et puis, on a retiré les chaussures, on a mis les, les, les patins, et puis on a pis les casques, et puis on était yallé, on était rentré dans la glace, et puis on était, on était yallé, avec le bus, à la classe.	0 :57
Ewan	On était allé à la patinoire, --- on avait enlevé nos chaussures, pour mettre nos patins ----- On a mis les casques -----	0 :40
Emidio	A la patinoire, on, on, on a retiré les chaussures, on a mis les patins, le casque, et après on a été patiner, et, et après on a descendu, et après c'était pour euh, apprendre.	0 :24
Inès	On a été à la patinoire, déjà, on est rentré, on a mis notre manteau parccu'i f'sait froid, elle nous a expliqué c'qu'i fallait faire, et après on l'a fait ; y'avait un groupe avec elle qui apprenait à faire le patin tout seul, et un groupe avec la maitresse qu'apprenait à faire la patin avec, et, dès qu'on y arrivait pas, eh ben, on avait les barrières. Et à la fin, on est r'partis.	0 :44
Dafina	A la patinoire, on est partis, on nous a expliqué, on est partis mettre ses patins, et son casque, après on est partis à la patinoire, que'qu'fois on tombait, on s'tenait sur les barreaux, et on est partis.	0 :27
Chloé	On avait rentrés à la patinoire, on avait mis not chaussures sur, sur l'étagère, euh, après on a mis les pa, pantins, les patins, après on a mis le casque, on a	1 :01

	<p>marché et on a été sur la patinoire en marchant comme un phoque, on a, ensuite, la dame elle nous avait dit que, que on s'assiyait par terre, et que on f'sait l'horloge, ensuite, elle avait dit, aux enfants qui yarrivaient pas, de se rel'ver, euh, i zont été à côté avec maitresse, euh, les ceux qui zyarrivaient bien, i zessayaient sans barre, sans barre, euh, et ceux qui zyarrivaient bien, la dame elle a dit d'faire d'plus en plus, d'plus en plus bien, plus à la fin, et puis on est partis dans le bus.</p>	
Zeïna	<p>On a pris le bus, la dame elle nous a expliqué qu'est-c'qu'on devait faire, et après, on a enlevé nos chaussures, on est parti sur, faire de la patinoire, et après, on a fait le jeu de l'horloge, et après, on a remis nos chaussures et on est partis dans le bus et on est rev'nus à l'école.</p>	0 :55
Artour	<p>On était à l'école, après on est parti dans l'bus, on a attendu qu'on arrive, après, on est arrivés, on, on xxxxxx, et après, après on a mis nos patins, not' casque, on a suivi la madame, après on est allés sur la patinoire, on a tenu la barrière, et après, et, on devait aller jusqu'à l'autre barrière, et elle nous expliquait la madame.</p>	0 :47
Shérazade	<p>A la patinoire, on avait mis ses chaussures sur le meuble, on avait pris les patins, on on a marché avec, on a mis un casque, la dame elle nous l'a mis, et, euh, et on marché, on a, on a marché dans, sur la glace, elle nous a apprendre à faire l'horloge, et, les autres qui y'arrivaient pas, i faisaient avec la barre rouge, et aussi, quand on avait fait l'horloge, c'était pace que on avait fait avant, le pingouin, mais, vu que, vu qu'on avait peur de glisser, elle nous a fait faire l'horloge, on y arrivait, et, et du coup e nous l'a fait r'faire le pingouin, en, au milieu d'la patinoire en marchant, pace que y'avait des blots pour faire exprès, et ensuite, la dame nous avait fini, pace que c'était ça c'qu'elle voulait nous apprendre, e nous a appris, et on a et on va faire des aut' séances, et e nous a dit d'partir, du coup on va partir d'la patinoire, et la maitresse a rangé avec le maitre les barres rouges, et i sont, et on a rentrés, on a r'tiré nos patins, on a remis not chaussure, on les a r'mis dans l'orde, les patins, et on a r'fait les chaussures, et on est rentrés à l'école faire not travail.</p>	1 :34
Emidio	<p>A la patinoire, on a tombé mais sauf i fallait apprendre, et y'en a qui savent en faire, et après on, c'était dur, on n'arrivait pas, on a monté dans le bus, et après on est y'allé, et après, i faisait froid, après, on tombait, et parès on avait plein de g'lé sur nous, de la glace, et après on est, on est parti dans le bus.</p>	0 :45
Maya	<p>A la patinoire, on a expliqué tout c'qui fallait faire, après on est rentrés, dans la patinoire, on, on a patiné, y'avait un groupe qui, y'allait à côté, ceux qui savaient faire, et un aut groupe qui, ben, allait avec la maitresse, qui s'entraînait. Après on avait pris des choses, pour faire la patinoire, des trucs rouges, euh, après on est rentrés avec le bus et on était.. rentrés à l'école.</p>	0 :42
Erik	<p>On était partis à la patinoire, euh, et la dame i nous avait dit qu'on xx prendre les échasses, et on était pris, après un peu plus tard i nous avait dit d'nous asseoir sur les fesses, sur les fesses, sur la glace, et après, après, i nous a dit de s'lever, on s'levait, et i nous a aussi dit de rien faire, de pas bouger, de rester en statue, alors on l'a fait, après i nous a ram'né des choses pour nous tenir, et on s'est tenu, et i nous avait dit : vous avez l'droit de s'bouger et on s'est bougé, et ---- c'est tout.</p>	0 :57

Nermini	A la patinoire, à la patinoire, euh, on a glissé, on a tombé, on glisse et on a tombé, et moi, moi j'ai même pas tombé. Les aut, i zont eu les trucs rouges.	0 :38
Emeline	A la patinoire, on, on, on a fait le jeu de l'horloge, eeeeeet, et, et ch'sais plus. I fallait s'rel'ver tout, tout seul, mais tout l'monde arrivait pas, du coup tout l'monde tombait, et du coup tout l'monde était obli, obligé d'se tenir à la ba, à la barrière, tellement que c'était dur, à se relever.	0 :54
Ilyas	On est partis à la patinoire, on a mis ses patins, ---- ses gants, on est rentrés, on tombait quelques fois, mais, après quand on a fini, on est partis à l'école.	0 :38