



Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

La didactisation du conte

Une exploitation didactique « formelle » d'un moment de conte par l'enseignant améliore-t-elle l'intégration d'objectifs de compréhension de l'oral et d'expression orale ?

Sous la direction d'Alexandre Buysse

Rédigé par : Gaëlle Ballestraz

St-Maurice, le 26 février 2007

RESUME

Des observations en stage, des lectures et des entretiens exploratoires auprès d'enseignantes de l'école enfantine nous ont permis de constater que le conte était un outil fréquemment utilisé par les enseignants.

Pourtant, nous avons relevé que ces derniers ne semblaient pas utiliser consciemment le conte comme outil servant à l'apprentissage de la langue.

Nous nous sommes alors demandé si l'utilisation la plus fréquente des enseignants que nous appelons tout au long de notre recherche exploitation « spontanée » du conte, permet malgré tout l'acquisition d'objectifs de français, plus précisément d'expression orale et de compréhension de l'oral par les élèves. Cette exploitation « spontanée » implique une lecture du conte et un partage autour de ce dernier, sans planification ni évaluation d'exercices poursuivant un quelconque objectif de français.

A cette exploitation « spontanée » nous opposons une exploitation plus linéaire que nous nommons « formelle », qui implique alors la planification et l'évaluation d'exercices formels de production et de compréhension de l'oral par rapport à un conte lu.

Nous avons donc observé et comparé ces deux différents modes d'exploitation du conte sur le terrain, et plus précisément dans deux classes de deuxième enfantine du Valais romand.

Nous avons pour cela filmé les élèves et les enseignantes des deux classes lors de séquences didactiques de français créées autour du conte. Nous avons par la suite retranscrit les quatre séquences filmées dans chaque classe et reporté les résultats dans des grilles d'analyse.

Afin d'analyser de façon pertinente les données récoltées, nous avons fixé au préalable des indicateurs d'observation de l'acquisition des objectifs d'expression et de compréhension de l'oral.

A partir de ces grilles, nous avons élaboré des graphiques montrant la progression individuelle de chaque élève par rapport aux deux objectifs de français étudiés, ainsi que la progression globale de chaque classe que nous avons ensuite comparée.

A partir de ces comparaisons, nous avons pu valider l'hypothèse de la recherche affirmant qu'une exploitation « spontanée » du conte permet l'intégration d'objectifs de français par les élèves. Malgré cette validation, nous avons pu relever certains gestes tirés du mode d'exploitation « formel » favorisant cette intégration.

Nous avons donc conclu notre recherche en présentant une proposition de profil de l'enseignant conteur, relevant les différents gestes professionnels des enseignantes des deux modes d'exploitation du conte, ayant montré des effets probants sur l'intégration des objectifs de production et de compréhension de l'oral par les élèves.

Mots-clés

Conte, didactique du français, expression orale, compréhension de l'oral, exploitation didactique « formelle » du conte, exploitation didactique « spontanée » du conte.

TABLE DES MATIERES

RESUME	2
TABLE DES MATIERES	3
1 INTRODUCTION.....	5
2 CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE.....	6
2.1 Le conte en didactique du français.....	6
2.1.1 Intégration des savoirs par les élèves en didactique du français.....	7
2.1.2 Compétences développées par le conte.....	10
2.2 Exploitation du conte par les enseignants.....	11
2.2.1 Exploitation « spontanée » ou « formelle » du conte.....	12
3 CADRE CONCEPTUEL.....	13
3.1 Démarches, postures et gestes professionnels de l'enseignant.....	13
3.1.1 Démarche classique.....	13
3.1.2 Démarches innovatrices.....	13
4 QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES.....	16
4.1 Question de recherche.....	16
4.1.1 Hypothèse.....	17
4.1.2 Sous-questions opérationnelles.....	17
5 DISPOSITIF METHODOLOGIQUE.....	17
5.1 L'observation directe.....	18
5.2 L'échantillon.....	18
5.3 Grille d'observation.....	19
5.3.1 Indicateurs d'acquisition d'objectifs de français.....	19
5.3.2 Indicateurs d'observation du langage et des gestes de l'enseignante.....	20
5.4 Les données.....	21
5.4.1 Protection des données.....	21
6 ANALYSE DES DONNEES RECOLTEES.....	21
6.1 Analyse des séquences d'exploitation « formelle » du conte.....	21
6.1.1 Déroulement général des séquences.....	21
6.1.2 Observation de la posture et des gestes de l'enseignante.....	22
6.1.3 Progression des élèves en expression orale et compréhension de l'oral.....	23
6.2 Analyse des séquences d'exploitation « spontanée » du conte.....	24
6.2.1 Déroulement général des séquences.....	24

6.2.2	Observation de la posture et des gestes de l'enseignante	25
6.2.3	Progression des élèves en expression orale et compréhension de l'oral	26
7	INTERPRETATION DES RESULTATS	27
7.1	Comparaison entre l'exploitation « formelle » et « spontanée »	27
7.1.1	Participation et évaluation des élèves	27
7.1.2	Liens faits par les élèves entre le conte et leurs expériences	30
7.1.3	Syntaxe et utilisation de verbes au passé et de connecteurs	31
7.1.4	Emission d'hypothèses	34
7.2	Synthèse de l'interprétation	36
7.3	Distance critique	36
8	CONCLUSION	37
8.1	Prolongements possibles de la recherche	37
8.2	Apports formatifs et professionnels	38
8.2.1	Gestes professionnels favorisant l'expression orale et la compréhension de l'oral	38
8.2.2	Compétences développées	39
9	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	40
10	LISTE DES ANNEXES	41
11	ATTESTATION D'AUTHENTICITE	42

1 Introduction

Les Notes méthodologiques de français à l'école enfantine (2005) suggèrent plusieurs activités permettant de travailler et développer des objectifs d'expression et de compréhension de l'oral et de l'écrit. L'utilisation du conte est à plusieurs reprises proposée.

Dans l'avant-propos de ce document qui guide les enseignants romands de l'école enfantine dans l'enseignement du français, l'importance de l'apprentissage de la langue est soulignée. Celui-ci commence dans le milieu familial et se consolide à l'école. C'est l'apprentissage fondateur de tous les autres apprentissages scolaires. Le langage articule et affine la pensée, il permet de communiquer et offre un accès au savoir et à la culture. L'apprentissage de la langue contribue également à la socialisation de l'enfant en développant son identité, son autonomie, la confiance en soi, un sentiment d'appartenance, la reconnaissance des diversités socioculturelles, le respect de l'autre, la capacité de lire et de produire de l'information ainsi qu'une attitude citoyenne, participative et responsable. L'enseignement-apprentissage de la langue et plus particulièrement du français dans l'étude qui nous concerne, doit donc faire l'objet d'une attention particulière dès le début de la scolarité et tout au long de celle-ci (*Notes méthodologiques de français à l'école enfantine*, 2005).

En effet, comme le souligne Simard (1997) « la didactique de la langue première est une discipline charnière. Elle se situe au croisement de deux grands champs de connaissance, celui de l'enseignement et de l'apprentissage » (p.6). Chabanal (2003) nous rappelle également que les plans d'étude mettent l'accent sur la maîtrise de l'oral en tant que fondement de tous les apprentissages.

Les Notes méthodologiques de français de l'école enfantine (2005) proposent des objectifs dans quatre domaines principaux à savoir la compréhension de l'oral, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Au cours de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux domaines de l'expression et de la compréhension de l'oral.

Nous désirons à travers notre recherche observer les gestes professionnels des enseignants de l'école enfantine dans le cadre de l'utilisation du conte, ainsi que saisir l'influence de ces exploitations sur l'acquisition des savoirs par les élèves en didactique du français. Le conte est à notre avis une boîte à outils extrêmement riche qui peut offrir des pistes d'apprentissage intéressantes. Dans notre présente étude nous étudions l'utilisation du conte en tant que moyen didactique servant à développer des apprentissages chez les élèves de l'école enfantine et plus précisément dans le domaine de la langue. Nous observons donc un domaine précis de la didactique et nous concentrons sur l'acquisition du français, langue d'enseignement dans le Valais romand où nous effectuons notre recherche.

Nous nous intéressons au conte utilisé en tant que moyen didactique, en raison de sa proximité avec l'univers littéraire de l'enfant de par son côté imaginaire et son essence orale. Cet outil permettrait donc un enseignement plus parlant et très adapté à l'apprentissage de l'oral. Nous avons découvert qu'il existait en effet des ouvrages tels que ceux de Popet & Herman-Bredel (2002) et de Gillig (2005), offrant des pistes d'exploitation didactique du conte à l'école, afin de permettre aux enfants de développer des apprentissages variés, notamment dans le domaine de la langue qui nous intéresse tout au long de cette étude.

Thomassaint (1991) écrit que pour favoriser l'entrée des enfants dans les apprentissages, les activités proposées devraient être source de plaisir. L'utilisation du conte comme vecteur de l'apprentissage de la langue serait donc justifiée. En effet, l'auteur explique que le fait d'imaginer et de fabriquer une pensée est source de plaisir. De plus, ce plaisir est encore plus grand chez les enfants, car ils ont un univers imaginaire illimité. Cette liberté d'imaginer est propre au conte.

Avant de définir plus en détail le contexte de notre recherche, il nous semble important de préciser que celle-ci ne s'occupe en aucun cas de la fonction thérapeutique du conte ou de ses influences sur les émotions, mais qu'elle reste dans le domaine de la didactique. Notre recherche s'oriente donc autour du conte utilisé comme outil en didactique du français. Il nous semble important de définir tout d'abord rapidement cet outil du point de vue de sa forme littéraire, puis de préciser les compétences en jeu dans l'intégration des savoirs par les élèves en didactique du français, et plus spécifiquement les compétences développées par le conte. Dans la définition qui va suivre ainsi que tout au long de notre mémoire, nous pensons que nous pouvons y insérer les histoires pour enfants utilisées fréquemment par les enseignants de l'école enfantine et communément appelées contes. Le terme « conte » est donc utilisé dans cette étude pour désigner les divers récits enfantins relatant des aventures et faits imaginaires.

Selon Popet & Herman-Bredel (2002), le conte est un récit assez court qui relate des faits et aventures imaginaires. Il diffère de la légende car il ne relate pas de réalité historique. La morale y est souvent implicite contrairement à celle des fables qui est explicite. Dans ce genre de récit, nous retrouvons une universalité des thèmes et désirs humains cachés dans notre imagination. Les contes véhiculent un patrimoine culturel et forment chez les enfants le sentiment d'une culture commune.

Pour définir l'orientation de notre recherche, nous allons préciser les compétences en jeu dans la didactique du français et celles que permet de développer le conte en tant qu'outil didactique au service de l'apprentissage de la langue. Nous allons exposer ensuite la problématique de l'étude puis étayer nos connaissances à l'aide de l'observation de ces faits sur le terrain, démarche proposée par Quivy & Van Campenhoudt (2006).

2 Contexte et problématique

2.1 Le conte en didactique du français

Nous nous référons maintenant à deux didacticiens du français, Morandi (2002) et Simard (1997), afin de mieux saisir ce qu'implique la didactique, plus précisément la didactique du français, et de pouvoir ensuite observer de façon ciblée les pratiques des enseignants ainsi que le développement du langage par les élèves dans un contexte d'utilisation du conte à l'école enfantine.

Selon Simard (1997), la préoccupation centrale de la didactique est l'acquisition des savoirs. L'objet étudié en didactique est donc le traitement du savoir dans le système éducatif. L'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe ainsi que l'intégration de ces savoirs par les élèves sont donc inclus dans la didactique. Nous nous intéressons dans notre étude aux différents modes d'utilisation du conte en classe ainsi qu'à l'intégration de la langue orale par les élèves. Tout au long de notre mémoire, nous utilisons donc le terme didactique dans le sens où le contenu disciplinaire ainsi que son mode de présentation aux élèves jouent un rôle déterminant dans l'enseignement-apprentissage. Le conte est donc l'outil permettant de transmettre aux

élèves un savoir au niveau de la langue. La transmission des savoirs et son intégration par les élèves impliquent une situation didactique.

Les situations didactiques sont des contextes qui permettent de mettre en situation un objectif d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant dans ces situations est de conduire l'échange, d'encadrer le dialogue lorsque la langue est objet d'apprentissage (Morandi, 2002). Dans notre étude, nous allons donc observer des situations didactiques créées par deux enseignantes autour du conte. L'objet d'apprentissage n'est donc pas le conte mais bien l'oral et plus précisément l'expression et la compréhension de l'oral.

Il est intéressant pour la suite de notre étude de distinguer les différents types de parcours éducatifs proposés aux apprenants.

Perrenoud (2003) distingue le curriculum rêvé, formel ou prescrit, le curriculum réel et finalement le curriculum caché. Le premier correspond au parcours éducatif programmé et présenté par les objectifs des plans d'étude officiels. C'est un monde de représentations de ce que l'élève devrait atteindre.

Le curriculum réel quant à lui se rapporte au parcours effectivement réalisé par les apprenants, qui est différent dans chaque classe et pour chaque élève. En effet, chaque enseignant met en œuvre différemment dans sa classe le curriculum prescrit par les plans d'étude. De plus, chaque apprenant est inégal dans son processus d'apprentissage, en fonction de ses ressources, de sa condition sociale, de sa culture familiale ou encore de sa personnalité (Perrenoud, 2003).

Intéressons-nous finalement au curriculum caché, auquel Perrenoud (2003) préfère le terme de curriculum implicite. Ce dernier parcours éducatif correspondrait aux différents apprentissages en jeu dans une situation didactique et dont l'élève et l'enseignant n'en ont pas forcément conscience. Pourtant, selon Perrenoud, il est difficile d'affirmer que les enseignants ne savent pas ce qu'ils font. En effet selon lui, le curriculum caché n'est pas réellement caché mais il est non-dit, partiellement non-pensé et relèverait de l'intuition.

Perrenoud (2003) souligne qu'on ne peut pas programmer en détail les actions des enseignants et que les plans d'étude officiels servent surtout de garde-fous. Chaque professeur dispose d'une marge de création, d'interprétation.

Afin de préciser le contexte de cette recherche en didactique du français, il est essentiel de présenter les deux objectifs dont nous observons l'acquisition par les élèves, au cours de séquences didactiques autour du conte. Ces derniers se rapportent aux domaines de la compréhension de l'oral ainsi qu'à celui de l'expression orale et sont tirés des Notes méthodologiques de français à l'école enfantine (2005) :

1. Compréhension de l'oral : s'adapter aux situations de communication.
2. Expression orale : s'exprimer en prenant en compte les contraintes de l'oral.

2.1.1 Intégration des savoirs par les élèves en didactique du français

L'observation de l'intégration par les élèves des deux objectifs de français que nous venons de citer, nécessite de relever les compétences en jeu dans l'apprentissage du français. Nous nous référons pour cela à la compétence langagière définie par Simard (1997), aux opérations mentales en jeu dans la compréhension de l'oral selon Verdelhan-Bourgade (2003), au savoir métalinguistique présenté par Chabanal (2003) et Simard (1997), ainsi qu'aux compétences touchant au langage, qu'il est possible de développer grâce au conte selon Popet & Herman-Bredel (2002).

Voici tout d'abord la définition de la compétence langagière selon Simard (1997).

Compétence langagière

Cette compétence décrit l'ensemble des savoirs et savoir-faire qu'un élève peut mobiliser en situation de production et de compréhension du langage. Simard (1997, pp. 70-71) expose six composantes principales de cette compétence :

1. *La composante verbale*

On peut diviser cette composante en trois compétences :

- a. La compétence linguistique est la connaissance de la phonologie, de l'orthographe, du lexique, de la syntaxe de la phrase.
- b. La compétence textuelle touche aux règles de l'organisation d'un texte.
- c. La compétence discursive se rapporte aux différentes règles régissant l'utilisation du langage dans tel ou tel contexte.

2. *La composante cognitive*

Cette composante touche à la maîtrise des opérations intellectuelles mobilisées lors de la compréhension et production de l'oral et de l'écrit, telles que mémoriser, comparer, discriminer, classer, généraliser, inférer, anticiper et juger.

3. *La composante encyclopédique*

Elle se rapporte à la compréhension des termes utilisés.

4. *La composante idéologique*

Cette compétence renvoie à la capacité de se situer et réagir face aux idées, valeurs et opinions véhiculées dans un texte.

5. *La composante littéraire*

Celle-ci relève de la connaissance d'un répertoire littéraire et de la créativité verbale.

6. *La composante socio-affective*

Cette dernière composante se rapporte aux conceptions, sentiments et valeurs d'un individu qui influencent son comportement verbal et ses habitudes en lecture et écriture.

Pour l'analyse de nos observations sur le terrain, nous retenons la compétence linguistique incluse dans la composante verbale définie par Simard (1997) et plus précisément la connaissance de la syntaxe et du lexique de la phrase. Nous nous rapportons également à la composante cognitive qui touche aux opérations intellectuelles en jeu dans la compréhension et production de l'oral, telles que mémoriser, comparer, discriminer, classer, généraliser, inférer, anticiper ou encore juger (Simard). Nous portons notre regard sur ces deux points en fonction du choix des deux objectifs de français de l'école enfantine que nous avons présentés et dont nous observons sur le terrain, l'intégration par les élèves de deux classes différentes.

Nous nous référons également à Verdelhan-Bourgade (2003) afin de ressortir des indicateurs précis nous aidant à observer plus particulièrement l'intégration de l'objectif de compréhension de l'oral.

Opérations mentales en jeu dans la compréhension de l'oral

L'auteure pense que pour comprendre l'oral, l'enfant a recours à diverses opérations mentales que nous énumérons ci-dessous (Verdelhan-Bourgade, 2003, pp.69-70) :

- *Les actes de repérage :*
Identifier, observer, écouter, relever des indices sonores ou visuels.
- *Les actes d'inférence :*
Réaliser un acte, adopter un comportement à partir d'une demande ou d'un ordre.
- *Les actes de dépassement du dit :*
Repérer et interpréter les implicites, les ellipses, remplir les « blancs du discours », anticiper, comprendre la suite, deviner où on veut nous mener, poser des hypothèses.
- *Les actes de relation :*
Associer, aller du connu à l'inconnu, de l'inconnu au connu, établir des relations logiques (avant/après, cause/conséquence), traduire ou interpréter des figures de style.
- *Les actes de classement :*
Affecter à une catégorie, hiérarchiser les événements, les émotions, organiser le discours entendu.
- *Les actes de création :*
Inventer une suite, réagir, approuver, ne pas être d'accord.

Ce classement permet selon Verdelhan-Bourgade (2003) de faciliter l'observation des pratiques et de proposer des pistes pédagogiques. Il nous aide dans notre étude à observer et évaluer selon des critères précis le développement-apprentissage de la compréhension de l'oral chez les élèves.

Intéressons-nous maintenant au processus mis en œuvre par l'élève pour structurer son langage, correspondant au savoir métalinguistique que nous définissons ci-dessous selon Chabanal (2003) et Simard (1997).

Savoir métalinguistique

Selon Chabanal (2003), l'élève doit apprendre à parler de façon structurée, et pour cela, s'intéresser au fonctionnement de la langue. Cette conscience du fonctionnement du langage et de sa structure se rapporte au savoir métalinguistique. Elle implique une manipulation et une réflexion sur les sons, les rythmes, les intonations, les mots et les structures de la langue. L'activité métalinguistique permet ensuite de mieux saisir la syntaxe de la langue et ses régularités. Simard (1997) soulève également la présence de cette fonction métalinguistique dans l'apprentissage de l'élève, dans une conception constructiviste de l'enseignement-apprentissage de la langue. Selon cette conception, l'élève est baigné dans des situations porteuses de sens, auxquelles on greffe parfois des activités réflexives à caractère métalinguistique où l'élève améliore sa compréhension du fonctionnement de la langue, de ses différentes modalités d'expression et de compréhension, en interagissant avec l'enseignant et ses camarades. L'élève tente dans ces situations de saisir les structures sous-jacentes de la langue. Selon cette conception, il construit lui-même ses connaissances sur la langue en dégagant par exemple certaines régularités. « Ce processus de réflexion plus ou moins conscient relève de la fonction métalinguistique et devrait se retrouver en classe de langue première » (p.80).

Nous avons défini les différentes opérations mentales en jeu dans l'acquisition d'objectifs en didactique du français et plus précisément en production et compréhension de l'oral.

Il est intéressant maintenant de relever les compétences spécifiques que permet de développer le conte en tant qu'outil didactique utile à l'apprentissage de la langue.

2.1.2 Compétences développées par le conte

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons les termes outils ou moyens didactiques pour désigner des supports d'enseignement-apprentissage au moyen desquels nous pouvons travailler les objectifs d'une discipline. Le conte dans notre étude n'est donc pas en lui-même un objectif d'apprentissage, mais un support à l'acquisition d'objectifs de français, d'expression et de compréhension de l'oral.

Comme le souligne Thomassaint (1991), le conte est source d'imagination et donc de plaisir. L'ouvrage de Popet & Herman-Bredel (2002) nous fait découvrir que cet outil peut également contribuer à l'apprentissage de la langue dès l'entrée à l'école enfantine et donc être étudié comme un moyen didactique.

Au-delà du plaisir qu'il suscite, de la force des motifs qu'il recèle, de la fertilité des images mentales qu'il fait naître, le conte est aussi le creuset de la parole. Il éveille à la beauté de la langue, au sens poétique, et doit ainsi contribuer à des apprentissages décisifs dans ce domaine, dès l'école maternelle. (Popet & Herman-Bredel, 2002, p.26)

Popet & Herman-Bredel (2002) proposent un éventail d'activités greffées autour du conte, permettant de développer différentes compétences langagières, à savoir comprendre et construire le langage, compétences qui rejoignent les domaines de la production et de la compréhension de l'oral, que nous observons sur le terrain.

Comprendre

Selon Popet & Herman-Bredel (2002), cette faculté fait référence aux capacités de s'interroger, anticiper mémoriser et comparer, qui rejoignent la composante cognitive en jeu dans la compétence langagière définie par Simard (1997)

Popet & Herman-Bredel (2002) précisent que mémoriser ne signifie pas dans ce contexte apprendre par cœur un conte et le restituer intégralement, mais qu'il s'agit d'en retenir les éléments clés, tels que l'enchaînement des péripéties. A partir des interrogations de l'enseignant ou de l'enfant, les élèves repèrent les personnages, la chronologie des événements du récit, ils posent également parfois des hypothèses. C'est à partir de l'écoute que l'enfant développe cette compétence. Après la lecture d'un conte, Popet & Herman-Bredel proposent de partager avec les enfants autour du récit entendu, de les inviter simplement à parler de ce qu'ils ont entendu, compris, retenu. Ces deux auteurs soulignent qu'en reformulant avec ses propres mots, l'enfant comprend mieux et repère certaines caractéristiques telles que la chronologie de l'histoire ou les actions du héros. Les silences que le conteur met dans le récit permettraient aux enfants de poser des hypothèses pour deviner la suite de l'aventure.

Construire le langage

Le langage est constamment présent dans la vie des jeunes écoliers. Il les accompagne dans leurs apprentissages. Selon Popet & Herman-Bredel (2002), le conte permet à l'enfant de structurer son langage, de l'enrichir. Ces auteurs distinguent deux axes du langage à l'école, à savoir le langage comme outil de communication ou alors comme objet d'apprentissage.

Dans le premier cas, il permet d'apprendre à vivre ensemble. L'enfant apprend donc progressivement à écouter ainsi qu'à prendre ou donner la parole. Il apprend à attendre son tour, à oser s'exprimer en public, à ne pas interrompre le discours d'un autre, à interagir et à poser parfois des jugements critiques.

Considérons maintenant le langage comme objet d'apprentissage. Le conte permet dans ce cas-là de familiariser les élèves aux différentes structures syntaxiques et linguistiques, facultés faisant partie de la compétence linguistique décrite par Simard (1997). Le conte leur présente de nombreux marqueurs temporels, différentes formes verbales et registres de la langue. En effet, lors des situations quotidiennes de communication orale, le temps des verbes est principalement au présent. Selon Popet & Herman-Bredel (2002), le conte permet donc aux élèves de se familiariser avec l'imparfait et le passé simple. L'enfant peut également assimiler progressivement les différents connecteurs logiques et temporels qui reviennent fréquemment dans tous les contes. Le conte offre alors, selon ces deux auteurs, l'opportunité aux enfants d'apprendre la langue sous une forme ludique.

C'est donc en tant qu'outil permettant l'apprentissage de la langue, et plus précisément de la langue orale, que le conte nous intéresse dans notre étude. Nous venons donc de délimiter le contexte de notre recherche en didactique du français, ainsi que de justifier l'utilisation du conte à l'école enfantine en tant que moyen didactique servant des objectifs d'expression et de compréhension de l'oral.

2.2 Exploitation du conte par les enseignants

Nous avons constaté qu'il existe des ouvrages intéressants sur l'utilisation du conte comme outil didactique servant l'apprentissage de différents objectifs, plus spécifiquement dans le domaine de la langue. Les ouvrages de Popet & Herman-Bredel (2002) et de Gillig (2005) en sont des exemples. Il est vrai qu'ils donnent de nombreuses idées d'activités annexées au conte et permettant de développer des compétences au niveau de la compréhension et de la construction du langage dans les différents degrés scolaires. Ils proposent des séquences didactiques de français autour du conte, poursuivant des objectifs au niveau de la compréhension et de la production de l'oral. Les activités en lien avec ces objectifs travaillent par exemple l'utilisation de connecteurs ou de verbes au passé, la formulation d'hypothèses, la restitution des étapes principales du conte ou encore la création d'un petit récit.

Nous nous interrogeons alors sur la manière dont les enseignants exploitent concrètement le conte dans leur classe et quels sont les effets de ces différents modes d'exploitation sur l'apprentissage de la langue.

Nous avons constaté au cours de nos stages et de divers entretiens exploratoires auprès d'enseignantes de l'école enfantine, que toutes ne semblent pas planifier des activités spécifiques autour d'un conte poursuivant de manière structurée des objectifs de développement du langage. Les objectifs qui ressortent le plus souvent lorsqu'elles lisent ou content des récits aux élèves sont le travail de l'attention, de l'écoute et le plaisir.

Nous avons également trouvé un article intéressant allant dans le même sens et présentant une recherche effectuée sur la scolarisation du conte en France. Duprat (1998) a mené une enquête sur la réalité pédagogique du conte dans des classes de la maternelle au primaire du centre de Toulouse en France. Cette recherche constate que les enseignants accordent de plus en plus d'importance au conte et que cet outil est

aujourd'hui reconnu comme un facteur d'apprentissage affectif et cognitif. Malgré cette reconnaissance unanime, cette étude permet de constater qu'un grand nombre d'enseignants ne se sentent pas concernés par ce nouveau thème éducatif ou qu'ils sont rassurés par l'utilisation de méthodes plus traditionnelles. En effet, les résultats de cette étude ont montré qu'une minorité d'enseignants considère le conte comme un objet d'enseignement, exploitant par exemple ses intérêts sémantiques et syntaxiques. Chacun semble enthousiaste quant à la pratique pédagogique du conte, sans avoir concrètement recours à des activités ou matériaux didactiques spécifiques autour de cet outil.

Les enseignants ne semblent donc pas encore prêts, selon l'étude menée par Duprat (1998), à s'investir réellement dans la scolarisation du conte.

Nos diverses observations lors de stages, les entretiens exploratoires auprès d'enseignantes de l'école enfantine, ainsi que la recherche menée par Duprat (1998) nous amènent à constater que les planifications d'activités autour du conte, telles que celles proposées par des auteurs comme Popet & Herman-Bredel (2002), ne semblent concerner qu'une minorité d'enseignants, la plupart voyant dans le conte un moment de partage, de plaisir ou de socialisation, de support à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sans en exploiter directement ses structures sémantiques et syntaxiques.

L'apprentissage de la socialisation, de l'écoute ainsi que les moments de partage autour du conte, soulevés par les enseignants, nous semblent également importants. Pourtant, comme le soulignent Popet & Herman-Bredel (2002), le conte est le creuset de la parole et il devrait contribuer à des apprentissages dans ce domaine, dès l'école maternelle.

La problématique de notre recherche nous amène donc à nous interroger sur les effets des différentes utilisations du conte sur l'apprentissage du langage chez les élèves. Nous souhaitons comparer l'effet de l'utilisation du conte que semble adopter une majorité d'enseignants, qui ne propose pas d'activités spécifiques travaillant la compréhension ou la production du langage, avec les effets d'une exploitation plus structurée du conte comme l'exposent certains ouvrages tels que celui de Popet & Herman-Bredel (2002).

2.2.1 Exploitation « spontanée » ou « formelle » du conte

Nous nous demandons si une exploitation du conte sans exercices planifiés que nous nommons « spontanée » en opposition à une exploitation que nous appelons « formelle », peut également développer des objectifs de français et plus précisément dans le domaine de l'oral qui nous intéresse.

En effet, nous avons pu constater dans la phase exploratoire de notre recherche, que tous les enseignants ne planifient pas forcément de façon linéaire le travail de chacun des apprentissages possibles grâce à l'utilisation du conte et nous nous demandons si les simples situations didactiques « spontanées » qu'ils proposent autour du conte, permettent malgré tout l'intégration d'objectifs de français par les élèves.

Précisons maintenant dans le cadre conceptuel ces situations que nous nommons « spontanées » et « formelles », en nous référant pour cela à Jorro (2002) qui définit différentes manières d'enseigner et diverses postures adoptées par les enseignants.

3 Cadre conceptuel

3.1 Démarches, postures et gestes professionnels de l'enseignant

Dans la problématique, nous avons soulevé une interrogation quant aux effets des différents modes d'exploitation du conte que nous avons ressortis à l'aide d'observations en stage, d'entretiens exploratoires et de lectures d'ouvrages sur le sujet.

Afin de mieux comprendre l'enjeu et les caractéristiques de ces différentes manières d'enseigner, il nous paraît nécessaire de nous référer à un aperçu des différents gestes professionnels des enseignants selon Jorro (2002). Les gestes professionnels font la spécificité de chaque enseignant. Jorro rappelle que les enseignants doivent adopter des positionnements différents dans des contextes en constante évolution. Ces différentes catégories de gestes professionnels représentent l'investissement subjectif de l'enseignant dans l'acte formatif. Jorro nous livre une conception de l'agir professionnel des enseignants qui les reconnaît dans leur sensibilité émotive et affective. « Le praticien envisage aussi son action avec son imaginaire, sa volonté, son désir, ses valeurs, ses incertitudes, ses croyances » (p.11). Cet ouvrage nous livre une analyse des pratiques des enseignants en comparant deux styles de démarches professionnelles, qui nous permettent de préciser dans notre étude les termes d'exploitation didactique « spontanée », en opposition avec une exploitation « formelle ».

Jorro (2002) présente donc deux grands types de démarches distinctes à savoir la démarche classique ainsi que les démarches innovatrices, que nous exposons ci-dessous.

3.1.1 Démarche classique

La démarche classique d'un enseignant comporte trois phases selon Jorro (2002, pp.34) :

- une planification
- une exécution
- une évaluation-régularisation de l'action.

La démarche classique correspond à l'exploitation « formelle » telle que nous la nommons tout au long de notre étude. Elle implique une préparation de la classe, une planification des séquences d'enseignement-apprentissage et d'activités permettant la poursuite d'un objectif précis d'une discipline, ainsi qu'une évaluation de ces séquences suivie d'une régularisation en fonction du résultat obtenu (Jorro, 2002).

Pourtant, comme le souligne Jorro (2002, p.15), « si l'enseignant prépare la classe, s'il construit des séquences de formation sur la base de référentiels, il tisse avec sa pratique une relation complexe qui mêle des gestes réfléchis, d'autres improvisés, inattendus, ou inventés ». Jorro présente alors un deuxième style de démarche, à savoir les démarches innovatrices.

3.1.2 Démarches innovatrices

Il y a deux catégories de ces gestes quotidiens adoptés par les enseignants, que Jorro (2002) qualifie d'improvisés, inattendus ou inventés. Ces deux catégories sont les gestes de bricolage et les gestes de braconnage.

Les gestes de bricolage

« Ce sont des gestes observables à partir d'aménagements produits, de manœuvres locales effectuées et qui permettent au praticien de coller au terrain » (Jorro, 2002, p.16). Selon Jorro, ces gestes peuvent aider le praticien à mieux gérer la séquence prévue, en ajustant les tâches et le matériel éducatif selon le déroulement de la situation. Le bricolage ne remet pas en question les outils en circulation mais permet une appropriation personnelle de ces outils et méthodes didactiques par l'enseignant. La pratique du bricolage prend appui sur ce qui existe déjà et y apporte de petites modifications afin d'ajuster l'action sur le terrain. « Les improvisations des praticiens, notées en termes de décalage avec leur planification initiale, forment des adaptations au contexte » (Jorro, 2002, p.26).

Tochon (1994, cité par Jorro 2002, p.26) présente différents facteurs encourageant les enseignants à faire preuve de souplesse par rapport à leur planification, comme le fait que « la planification souffre de l'aspect prescriptif des théories qui s'avèrent inadéquates en contexte » ou encore le fait que « la linéarité des méthodes s'oppose à la relation pédagogique qui demande des retours ».

Le bricolage serait une démarche nécessaire selon Jorro (2002), car chaque praticien s'approprie à sa manière les savoirs à transmettre et qu'on ne peut donc pas construire de schéma d'application de ces manières. L'enseignant a un pouvoir de transformer les savoirs savants en savoirs enseignés. Pour cette raison, l'enseignant doit repérer les limites du bricolage dans le processus de transposition didactique, afin d'éviter que ces transformations détournent le sens de l'objet de référence initial, et posent un problème d'ordre épistémologique si le savoir en jeu ne possède plus de validité scientifique.

Une autre pratique innovatrice se détachant de façon encore plus flagrante de la démarche classique serait en jeu dans le métier d'enseignant. Jorro (2002) présente également les gestes de braconnage.

Les gestes de braconnage

Cet acte de braconnage nécessite une importante prise de risque et implique donc de poser des limites, d'adopter une posture réflexive sur ses actes. « Une attitude émancipée, une volonté créative prennent le pas sur les routines et les démarches coutumières » (Jorro, 2002, p.31). Le modèle linéaire de la démarche classique nécessitant l'élaboration d'une planification de la séquence, l'exécution de cette planification puis son évaluation, ne s'applique pas au braconnage où tout semble non planifié, imprévu, instable. « Cette approche suppose que le praticien ne se cantonne pas à un rôle défini une fois pour toutes, mais qu'il conçoive sa mobilité au moment où il agit » (Jorro, p.35). Dans cette démarche, l'enseignant adopte une nouvelle posture dans chaque nouvelle situation rencontrée.

Dans une approche rationnelle, l'action de l'enseignant découle de sa planification préalable. Puis l'évaluation permet de mesurer les écarts entre l'action prescrite et l'action réalisée. Le praticien s'occupe donc de planifier et de mettre en œuvre ses planifications (Jorro, 2002). Pourtant, dans l'agir, les enseignants s'éloignent souvent des approches rationnelles et sont également guidés par leurs émotions, leurs intuitions. Ils prennent ainsi de la distance avec une approche programmée. « Les gestes professionnels instaurent un espace de liberté dans l'univers des codes puisqu'il s'agit pour l'enseignant de mobiliser, de façon congruente en situation, une posture professionnelle » (Jorro, p.79). Les enseignants revêtent plusieurs postures professionnelles afin d'être en mesure

de faire face à la complexité des situations qu'ils rencontrent. Jorro (pp.62-70) présente quatre grandes situations auxquelles l'enseignant est confronté. En fonction des différents mondes que l'enseignant traverse dans les situations d'enseignement-apprentissage, Jorro explique qu'il peut adopter différentes postures :

Le monde de la performance et la posture d'instructeur

Dans ce monde, le praticien se soucie de la production effective de la réponse. Sa posture reste proche de la transmission. L'enseignant vérifie les acquis, classe les productions (Jorro, 2002).

Le monde de la maîtrise et la posture d'entraîneur

La posture de l'enseignant se situe ici dans l'étayage. Il encourage l'effort et guide l'élève dans sa progression. La planification des étapes d'apprentissage est indispensable. On écarte toute possibilité d'impensé ou de surprise. L'enseignant valorise donc les productions justes (Jorro, 2002).

Le monde de la construction et la posture de didacticien

Ici, l'enseignant recherche l'autonomie de l'élève et le sollicite dans la prise d'initiatives. Le praticien se préoccupe des représentations de l'apprenant. Il propose des démarches de résolution de problèmes et d'évaluation formative afin de l'aider à construire des compétences. L'enseignant s'attend à ce que des difficultés persistent et accompagne les élèves dans des cheminements différenciés (Jorro, 2002).

Le monde de la compréhension et la posture de passeur.

Dans ce dernier monde, le praticien mobilise une posture d'accompagnateur, écoutant l'élève afin de le comprendre, de l'accepter dans sa singularité. Il aide les apprenants qui ne sont pas motivés ou qui ont peur d'apprendre. L'enseignant cherche donc à instaurer le dialogue entre l'univers personnel de l'élève et l'école (Jorro, 2002).

D'après Jorro (2002), l'enseignant est guidé par une certaine intuition dans le choix des différents gestes professionnels à adopter dans telle ou telle situation. L'auteure nous précise donc ce qu'implique cette composante qui relève de l'intuition, de l'improvisation et de l'invention.

L'intuition de l'instant

« Souvent présenté comme un stratège qui planifierait son intervention, le praticien agit aussi de façon intuitive dans des situations inattendues » (Jorro, 2002, p.80). Cette intuition n'est pas un acte irréfléchi, mais découle au contraire d'une ouverture à la situation éducative ou formative. L'intuition est nécessaire étant donné le caractère imprévisible des situations d'enseignement-apprentissage rencontrées par l'enseignant. Dans ces situations, les gestes professionnels adoptés par le praticien découlent de sa disponibilité à « agir sur le champ » (Jorro, p.81).

La définition du concept des démarches, postures et gestes professionnels de l'enseignant nous permet maintenant de distinguer les deux modes de présentation des savoirs aux élèves, que nous avons relevés dans la problématique à savoir l'exploitation « formelle » et « spontanée ».

En effet, l'enseignant exploitant une situation didactique de façon « formelle » se situe dans une démarche classique ou rationnelle selon Jorro (2002), tandis que l'exploitation « spontanée » rejoint la démarche du bricolage et parfois même du braconnage où le praticien adopte différentes postures professionnelles selon la situation rencontrée (Jorro). L'enseignant exploitant une situation didactique de façon « spontanée » se réfère donc à une certaine intuition de l'instant telle que définie par Jorro. L'existence d'un curriculum caché selon Perrenoud (2003) peut expliquer le fait que les élèves puissent développer le langage sans exploitation « formelle » du conte.

4 Questions de recherche et hypothèses

Comme nous l'avons exposé dans la problématique, nous observons les effets de deux modes d'utilisation du conte sur l'acquisition d'objectifs tirés des Notes méthodologiques de français à l'école enfantine (2005) du Valais romand.

Nous avons exposé dans le contexte les différentes opérations mentales en jeu dans l'intégration de la langue orale ainsi que les compétences que permet de développer le conte en tant qu'outil didactique au service de la langue.

Nous avons ensuite relevé dans la problématique l'existence de deux modes différents d'exploitation du conte que nous avons alors précisés dans le cadre conceptuel en nous basant sur la définition des différents gestes et postures professionnels selon Jorro (2002).

Voici donc la question de recherche qui découle de la problématique que nous avons exposée.

4.1 Question de recherche

- Une exploitation didactique « formelle » d'un moment de conte par l'enseignant améliore-t-elle l'intégration d'objectifs de compréhension de l'oral et d'expression orale ?

A partir des définitions des exploitations « formelle » et « spontanée » précisées dans le cadre conceptuel à l'aide de l'ouvrage de Jorro (2002), nous posons une hypothèse qui découle de la question de recherche. Nous pensons que si les élèves sont régulièrement baignés dans des situations d'écoute de contes et que l'enseignant leur permet d'utiliser le langage dans ces situations, alors l'intégration des savoirs en production et compréhension de l'oral est possible, sans qu'une exploitation didactique « formelle » d'un moment de conte ne soit indispensable.

Nous devons donc dans cette situation tenir compte également de l'observation du curriculum caché de la séquence didactique selon Perrenoud (2003).

Ceci nous permet de poser l'hypothèse de notre recherche.

4.1.1 Hypothèse

- Le conte, de par ses caractéristiques, permet l'atteinte d'objectifs de français et plus précisément d'expression orale et de compréhension de l'oral, même s'il n'y a pas d'exploitation didactique « formelle ».

Afin de guider l'observation sur le terrain, nous permettant par la suite de valider ou non cette hypothèse, nous posons plusieurs sous-questions de recherche plus opérationnelles.

4.1.2 Sous-questions opérationnelles

- Les exercices « formels » favorisent-ils la prise de parole ou participation de tous les élèves ?
- L'exploitation « spontanée » du conte permet-elle d'évaluer la progression des élèves ?
- L'exploitation « formelle » favorise-t-elle l'utilisation de verbes au passé et de connecteurs par les élèves ?
- L'exploitation « formelle » du conte améliore-t-elle la progression au niveau de la syntaxe des énoncés des élèves ?
- L'exploitation « formelle » favorise-t-elle l'émission d'hypothèses quant au contenu et à la suite de l'histoire par les élèves ?
- L'exploitation « formelle » permet-elle aux élèves de faire des liens entre le conte et leur propre vécu ?

L'hypothèse et les questions opérationnelles nous permettent de mener notre recherche en effectuant un aller-retour entre la réflexion théorique que nous avons effectuée sur le développement de la langue et l'observation sur le terrain de situations didactiques créées autour du conte.

Nous avons défini dans le cadre théorique le contexte de notre recherche sur le conte en didactique du français ainsi que la problématique qui s'interroge sur les effets de différentes exploitations de cet outil sur l'apprentissage du langage des élèves. Puis nous avons défini plus en détail le concept qui précise les interrogations de la problématique à savoir les différents modes de présentation du savoir enseigné. A l'aide de ces définitions, nous avons pu poser la question de recherche découlant de la problématique de l'étude ainsi qu'une hypothèse précisée à l'aide de sous-questions plus opérationnelles.

Nous allons à présent exposer la partie empirique de cette étude, qui nous permet de répondre à la question de recherche en validant ou non notre hypothèse à l'aide des réponses données aux sous-questions.

5 Dispositif méthodologique

Pour mener au mieux la partie empirique de cette étude, nous nous sommes référés à l'ouvrage de Quivy & Van Campenhout (2006), ainsi qu'à celui d'Arborio & Fournier (2005). Ces deux manuels nous ont aidés, en effet, à mieux comprendre et appliquer de façon rigoureuse la méthode de l'observation directe permettant de récolter les données nécessaires à notre recherche.

5.1 L'observation directe

La méthode de l'observation directe que nous avons retenue pour notre étude, permet d'observer des comportements humains gestuels ou verbaux en situations naturelles. Les chercheurs peuvent de cette façon recueillir directement les informations nécessaires à la recherche en question grâce au sens de l'observation (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Arborio & Fournier (2005) soulignent que l'observation directe peut également se faire à l'aide d'instruments tels que le caméscope que nous avons en effet utilisé afin d'enregistrer un maximum de données verbales.

Dans notre étude, il s'agit d'une recherche en didactique, nous étudions des situations scolaires et observons les pratiques des enseignants et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. L'objet de notre recherche se situe donc dans un espace circonscrit, plus précisément en classe de deuxième enfantine où se déroule une activité particulière, à savoir une situation didactique exploitant le conte.

Comme les comportements que nous désirons analyser se déroulent dans un espace bien délimité, l'observation directe est selon Arborio & Fournier (2005) une méthode privilégiée. De plus, cette méthode de recherche nous permet « d'échapper à la reconstruction de la réalité à laquelle se livrent les enquêtés par entretiens, pour se mettre en conformité avec ce qu'ils supposent être un avis acceptable sur leur univers » (Arborio & Fournier, pp.19-20). En procédant par observation directe, il serait donc plus probable de récolter des comportements correspondant à la réalité, sans ignorer le fait que la présence de l'observateur risque malgré tout de perturber la situation et de fausser quelque peu certaines données récoltées. Il est également important de tenir compte des limites concernant la durée de l'étude. En effet, la méthode de l'observation directe privilégie la récolte de résultats significatifs à condition d'une présence prolongée sur les lieux en question (Arborio & Fournier, 2005).

Afin de pouvoir utiliser les données récoltées lors de l'observation directe sur le terrain, nous appliquons ensuite la méthode de l'analyse de contenu, qui implique par exemple le calcul des fréquences d'apparition de certains indicateurs ou encore les corrélations entre certaines caractéristiques des comportements observés (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

5.2 L'échantillon

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons observé l'utilisation du conte dans deux classes de deuxième enfantine, en filmant quatre séquences didactiques par classe, durant lesquelles les enseignantes utilisent le conte. Nous avons observé une première enseignante qui a lu et dit des contes et créé des situations didactiques de son choix autour de ceux-ci, afin de travailler de façon « formelle » deux objectifs généraux de français que nous lui avons proposés au préalable, se situant dans le domaine de la compréhension de l'oral et de l'expression orale. Puis nous avons observé une deuxième enseignante qui a mené des situations didactiques « spontanées » autour de la lecture d'un conte, en interagissant avec les enfants, sans que nous lui ayons proposé de poursuivre un quelconque objectif de français.

Nous avons donc filmé quatre séquences d'environ 20 minutes dans chacune des deux classes, puis analysé les gestes et paroles des enseignantes afin de décrire et de comparer leurs gestes didactiques. Nous avons ensuite analysé les énoncés des enfants afin de repérer les apprentissages réellement réalisés, à l'aide d'indicateurs observables, fixés au préalable et décrits dans le chapitre suivant. La première classe où l'enseignante exploite le conte de façon « formelle » compte 12 élèves et la deuxième classe 18 élèves.

5.3 Grille d'observation

Afin de nous aider à analyser les données récoltées nous permettant ensuite de vérifier l'hypothèse de notre étude, nous avons élaboré deux grilles d'observation pour chacune des deux classes. Les grilles d'observation permettent selon Arborio & Fournier (2005) de systématiser et clarifier les données récoltées. Dans ces grilles, nous avons défini des indicateurs permettant d'identifier les apprentissages effectués par les élèves au niveau de la production et de la compréhension de l'oral.

Dans les grilles en annexe I et II figurent les différents indicateurs d'acquisition des deux objectifs d'expression et de compréhension de l'oral par les élèves. Dans les grilles en annexe III et IV nous avons posé les indicateurs permettant d'analyser les énoncés et gestes professionnels des enseignantes.

5.3.1 Indicateurs d'acquisition d'objectifs de français

Indicateurs d'acquisition de l'objectif de compréhension de l'oral

Pour ce premier objectif de compréhension de l'oral, nous pouvons nous référer au contexte de notre recherche et plus précisément à la compétence « comprendre le langage » que le conte permet de développer selon Popet & Herman-Bredel (2002). Les auteurs soulignent que comprendre le langage se rapporte aux capacités de s'interroger, d'anticiper et de comparer. Lorsque l'enfant reformule une partie du contenu de l'histoire écoutée avec ses propres mots, il comprend mieux et repère plus facilement des caractéristiques telles que la chronologie de l'histoire, les actions, etc.

Nous pouvons également nous rapporter à la composante cognitive de la compétence langagière définie par Simard (1997), qui décrit les opérations intellectuelles mobilisées lors de la compréhension de l'oral, telles que comparer, discriminer, classer, généraliser, inférer, anticiper et juger.

Verdelhan-Bourgade (2003) complète la liste des compétences mobilisées en énumérant les différents actes des élèves dans cette démarche de compréhension de l'oral. Nous retenons les actes de repérage tels qu'identifier les indices sonores ou visuels, les actes de dépassement du dit, tels que repérer et interpréter les implicites, remplir les « blancs du discours », anticiper, comprendre la suite ou encore émettre des hypothèses ; les actes de relation tels qu'établir des relations logiques (avant/après, cause/conséquence) ; les actes de classement tels qu'ordonner les événements et organiser le discours entendu et, pour finir, les actes de création qui impliquent par exemple l'invention d'une suite.

A partir des réflexions de Simard (1997), Popet & Herman-Bredel (2002) et Verdelhan-Bourgade (2003), nous définissons trois indicateurs d'observation de l'objectif de compréhension de l'oral :

- L'enfant reformule ce qu'il a entendu et compris avec ses propres mots, sans répéter mot à mot les phrases du conte. Ses énoncés racontent des faits tirés du conte.
- Ses énoncés établissent des liens entre les éléments du conte et ses expériences.
- Ses énoncés émettent des hypothèses sur la suite de l'histoire.

Indicateurs d'acquisition de l'objectif d'expression orale

Pour formuler des indicateurs nous permettant d'observer l'acquisition de ce deuxième objectif de français, nous nous rapportons aux compétences linguistiques des élèves, et plus précisément à la syntaxe des énoncés. Ce point rejoint la compétence linguistique décrite par Simard (1997).

De plus, selon Popet & Herman-Bredel (2002), le conte permet de fournir aux élèves différents modèles de structures syntaxiques et linguistiques, tels que les marqueurs temporels et les différentes formes verbales.

En nous basant sur les apports de Simard (1997) et de Popet & Herman-Bredel (2002), nous fixons à nouveau trois indicateurs d'observation pour l'objectif d'expression orale :

- La syntaxe de l'énoncé de l'élève est correcte, l'énoncé comporte au moins un sujet et un verbe.
- L'énoncé de l'élève contient un ou des connecteurs logiques et temporels.
- L'énoncé de l'élève contient un ou des verbes au passé.

Afin de compléter la liste des indicateurs qui nous permettent d'analyser puis d'interpréter les différentes données des situations didactiques observées, il est également nécessaire d'observer les énoncés mis à disposition des élèves par les enseignantes de notre étude, ainsi que leurs gestes professionnels.

5.3.2 Indicateurs d'observation du langage et des gestes de l'enseignante

Indicateurs influençant l'acquisition de l'objectif de compréhension de l'oral

Nous nous référons à Popet & Herman-Bredel (2002) qui pensent que les silences que le conteur met dans le récit, permettent aux enfants de poser des hypothèses pour deviner la suite de l'aventure, ce qui contribue à la compréhension de celui-ci.

Nous définissons quatre autres indicateurs tirés de nos expériences, qui semblent également avoir une influence sur la compréhension de l'oral par les élèves.

- Nombre de pauses, de silences de plus de trois secondes dans le discours de l'enseignante.
- L'enseignante interroge les élèves. Phrases ou mots incomplets que l'élève doit compléter.
- L'enseignante définit ou explique un mot.
- L'enseignante rappelle les règles de discipline.
- L'enseignante rappelle les élèves à l'ordre

Indicateurs influençant l'acquisition de l'objectif d'expression orale

Popet & Herman-Bredel (2002) rappellent que le temps des verbes utilisés par l'enseignant peut influencer le langage de l'enfant. En effet, lors de communication quotidienne, le temps des verbes est principalement au présent. Le conte par contre présente souvent des verbes au passé ce qui permet aux élèves de se familiariser avec ces nouveaux temps. Le conte présente aussi différents connecteurs logiques et temporels que l'enfant peut apprendre progressivement.

Ces retours rapides sur la théorie de Popet & Herman-Bredel (2002) nous permettent de fixer trois indicateurs d'observation pour l'objectif d'expression orale :

- Nombre de connecteurs logiques ou temporels que l'enseignante met dans ses énoncés.
- L'enseignante corrige les fautes de syntaxe ou de sémantique des élèves.
- Nombre de verbes au passé que l'enseignante met dans ses énoncés.

5.4 Les données

Les données qui nous ont permis d'interpréter les résultats en regard de l'hypothèse découlant de la question de recherche, sont les retranscriptions des vidéos de chacune des séquences, comprenant les énoncés des élèves ainsi que ceux des enseignantes. Les grilles d'observation puis des graphiques nous ont aidée à analyser et interpréter ces données par la suite.

5.4.1 Protection des données

Lors de la phase d'observation de notre recherche, nous sommes allée directement sur le terrain, dans deux classes de deuxième enfantine plus précisément, afin de filmer les élèves et les enseignantes durant quatre séquences didactiques que nous avons analysées par la suite. Cette méthode a donc exigé que nous demandions l'autorisation au président de la commission scolaire des deux centres en question. Après avoir reçu ces autorisations, nous avons également dû demander une autorisation aux parents de chaque élève. Seulement après réception des autorisations en question, nous avons pu débiter notre observation sur le terrain.

6 Analyse des données récoltées

Afin de faciliter l'analyse de l'évolution de chaque élève de la première à la quatrième séquence au niveau des objectifs de production et de compréhension de l'oral, nous avons transféré les données, récoltées tout d'abord dans des grilles d'observation, sur des graphiques composés de la fréquence d'apparition des différents indicateurs sur l'axe des ordonnées ainsi que de leur évolution au fil des quatre séquences observées sur l'axe des abscisses. Nous avons reproduit deux graphiques par élève, séparant les objectifs d'expression orale et de compréhension de l'oral.

Voici donc ci-dessous l'analyse des données sur le déroulement général des séquences, sur la posture, les gestes et les énoncés des enseignantes, ainsi que sur la progression de chaque élève au niveau de la langue orale.

6.1 Analyse des séquences d'exploitation « formelle » du conte

6.1.1 Déroulement général des séquences

Les grilles d'observation des quatre séquences nous permettent de constater que dans la classe où l'enseignante exploite de manière « formelle » le conte, tous les élèves s'expriment ou participent au minimum une fois par séquence. Ces prises de parole ou participations à un exercice formel sont en majorité regroupées dans le moment avant le

conte, où l'enseignante présente la couverture du livre et demande aux élèves ce qu'ils voient. Elle leur propose également d'émettre des hypothèses sur le titre et le contenu de l'histoire à partir de l'illustration de la couverture. Cette pratique est un exercice formel qui permet aux élèves de travailler l'expression et la compréhension de l'oral. L'autre moment de grande participation des élèves se déroule après le conte. En effet, l'enseignante qui exploite de façon « formelle » le conte propose un exercice de compréhension à la fin de l'histoire ou parfois au milieu de celle-ci.

Lors de la séquence 1, l'enseignante travaille tout d'abord sur la couverture du livre, puis à la fin de l'histoire, elle relit un bout du conte et les élèves doivent trouver l'image correspondante.

Lors de la séquence 2, l'enseignante propose à nouveau aux élèves de découvrir ensemble la couverture du livre et d'émettre des hypothèses sur son contenu. Ensuite, elle propose un exercice formel pendant le conte. En effet, à un moment clé de l'histoire, l'enseignante demande aux élèves de se mettre à la place du personnage principal du conte et de poser des hypothèses sur ce que ce dernier va faire pour résoudre le problème rencontré. Puis à la fin de cette séquence, l'enseignante demande aux élèves de restituer chacun une partie de l'histoire.

La séquence 3 se déroule de la même façon que la séquence 1 et comprend le travail sur la couverture du livre et l'émission d'hypothèses quant au titre, ainsi qu'un exercice formel de restitution des grandes étapes du conte, à la fin de l'histoire.

La séquence 4 est quelque peu différente. En effet, l'enseignante propose cette fois aux élèves un conte oral sans support. Il n'y a donc pas d'exercice sur la couverture du livre. Par contre, durant l'histoire, l'enseignante invite les élèves à chanter régulièrement une petite comptine. A la fin du conte, elle propose à nouveau l'exercice de restitution du déroulement du conte.

6.1.2 Observation de la posture et des gestes de l'enseignante

Au début de chaque séquence, l'enseignante rappelle les règles principales d'une séquence didactique autour du conte, à savoir qu'on lève le doigt quand on veut parler et qu'on ne parle pas, ni ne pose de questions pendant le conte. Nous pouvons voir ensuite qu'elle n'a plus beaucoup besoin de rappeler les élèves à l'ordre durant le conte, seulement une fois lors de la séquence 2 et trois fois lors de la séquence 3.

Nous pouvons également voir que l'enseignante interroge très peu les élèves durant le conte. Nous constatons seulement la participation des enfants pendant l'histoire à la séquence 2 lorsque l'enseignante demande aux élèves de poser des hypothèses sur la suite du récit, ainsi qu'à la séquence 4 durant laquelle les élèves répètent ensemble la comptine. L'enseignante invite surtout les élèves à participer avant le conte lors du travail sur la couverture du livre et après le conte lors de l'exercice formel. Pendant le conte, elle favorise l'écoute attentive de l'histoire.

L'enseignante laisse fréquemment des silences dans le conte. Dans ces moments-là, elle montre les images mais les élèves ne s'expriment pas et regardent attentivement. Lors des séquences 1, 2 et 3, elle met respectivement 18, 12, et 19 fois des silences dans sa lecture. Lors de la dernière séquence, elle ne laisse aucun silence.

Lors de la première séquence, l'enseignante propose un conte qui contient 37 verbes au passé, 8 connecteurs temporels et 23 connecteurs logiques. Le conte lu durant la deuxième séquence contient 10 verbes au passé, 9 connecteurs temporels et 34

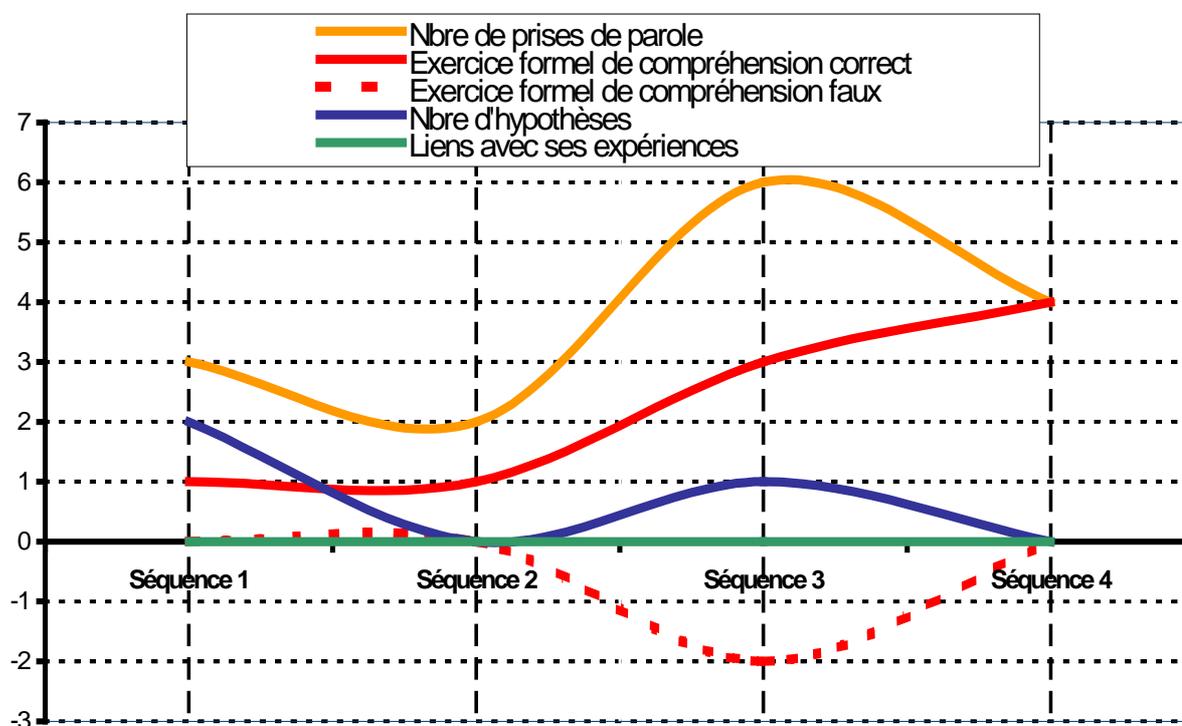
connecteurs logiques. Le troisième conte propose 6 verbes au passé, 7 connecteurs temporels et 7 connecteurs logiques. Lors de la séquence 4, le conte choisi contient 15 verbes au passé, 4 connecteurs temporels et 36 connecteurs logiques.

Lors de la première séquence, l'enseignante corrige à deux reprises les fautes de syntaxe des élèves et définit deux fois un mot difficile. Lors de la séquence 2, elle corrige six fois les erreurs de syntaxe et définit quatre fois un mot. Durant la séquence 3, l'enseignante corrige une seule fois la syntaxe des élèves et donne deux définitions. Lors de la dernière séquence, elle corrige la syntaxe trois fois et donne une définition.

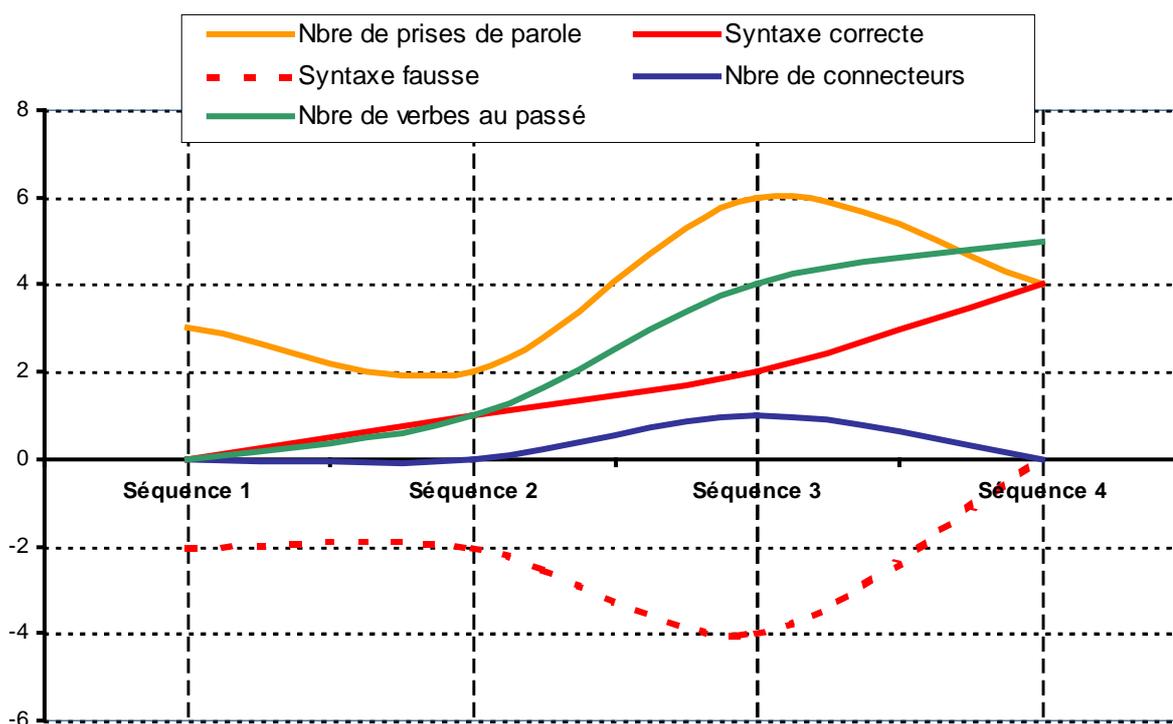
Après avoir analysé les gestes et les énoncés de l'enseignante exploitant de façon « formelle » le conte, nous analysons les énoncés de ses élèves afin de constater une progression ou non au niveau de l'expression orale et de la compréhension, entre la première et la dernière séquence didactique. Nous effectuons cette analyse tout d'abord à l'aide de la lecture détaillée des graphiques de chaque élève.

6.1.3 Progression des élèves en expression orale et compréhension de l'oral

Nous pouvons constater que les élèves de la classe d'exploitation « formelle » 1f, 7f, 8f, 10f et 12f ont progressé au niveau des deux objectifs d'expression et de compréhension de l'oral. Les résultats de l'élève numéro 7f exemplifiés ci-dessous par les graphiques 1 et 2 permettent de donner un exemple type de la progression de ces quatre élèves.



Graphique 1 : Elève 7f - exploitation « formelle » - indicateurs de compréhension de l'oral



Graphique 2 : Elève 7f - exploitation « formelle » - indicateurs d'expression orale

Nous avons ensuite relevé une progression en expression orale chez les élèves 2f et 5f. Ces deux élèves conservent par contre des difficultés au niveau de la compréhension de l'oral, où on distingue malgré tout qu'un apprentissage est en jeu.

Les élèves 3f, 4f, 6f, 9f et 11f ont progressé au niveau de la compréhension de l'oral mais ont encore des difficultés en expression orale, bien qu'un apprentissage évident soit également présent

Nous avons donc pu relever des progrès ou du moins un apprentissage chez tous les élèves de la classe d'exploitation « formelle » du conte.

6.2 Analyse des séquences d'exploitation « spontanée » du conte

6.2.1 Déroulement général des séquences

En observant de près les quatre séquences didactiques menées par l'enseignante qui exploite de façon « spontanée » le conte, on constate que certains élèves ne participent ou ne s'expriment pas durant une ou plusieurs séquences. En effet, trois élèves ne s'expriment pas lors de la séquence 1, trois élèves à nouveau lors de la deuxième séquence et sept lors de la dernière. Lorsqu'un élève ne prend pas la parole, nous ne pouvons pas évaluer sa progression au niveau des objectifs de production et de compréhension de l'oral.

Dans les séquences d'exploitation « spontanée » du conte, les prises de paroles des élèves se retrouvent principalement durant le conte lors duquel les élèves s'expriment spontanément, font des liens avec leurs expériences, posent des hypothèses sur la suite de l'histoire ou expriment ce qu'ils ressentent.

Avant le conte, lors de la première séquence, l'enseignante demande aux élèves de deviner de quoi va parler l'histoire à l'aide de quelques indices. A la fin de celle-ci, elle laisse un ou deux enfants faire de rapides liens avec leur vécu.

Lors de la deuxième séquence, l'enseignante propose simplement aux élèves de raconter eux-mêmes le conte lu lors de la séquence 1. Cette activité rejoint les exercices de compréhension proposés par l'enseignante qui exploite les contes de manière « formelle ».

Lors de la séquence 3, l'enseignante rappelle rapidement les règles de discipline puis lit directement le conte. Après celui-ci, l'enseignante demande aux élèves de dessiner une partie de l'histoire qu'ils ont aimée. Chacun dit tour à tour ce qu'il dessine. La réserve que nous émettons quant à la possibilité de vérifier la compréhension des élèves de cette façon est due au fait que l'enseignante a montré toutes les illustrations du livre, afin d'aider les élèves à faire leur choix. Il est donc difficile de dire si l'élève a compris l'histoire ou s'il choisit au hasard une des images montrées par l'enseignante.

Lors de la dernière séquence, la maîtresse lit le titre du livre puis demande rapidement aux élèves quels indices sur l'illustration nous permettent de connaître le nom du personnage. Cette interrogation posée par la maîtresse permet de travailler la compréhension de l'oral, mais seuls trois élèves y répondent.

6.2.2 Observation de la posture et des gestes de l'enseignante

Lors de la première séquence, l'enseignante ne rappelle pas les règles de discipline, mais rappelle par contre les élèves à l'ordre à quatre reprises. Lors de la deuxième séquence, l'enseignante rappelle les règles de discipline à deux reprises durant le conte, et rappelle cinq fois les élèves à l'ordre. Durant la troisième séquence, elle rappelle trois fois les règles de discipline et huit fois les élèves à l'ordre. Lors de la dernière séquence, aucun rappel des règles de discipline n'est fait, mais l'enseignante rappelle 10 fois les élèves à l'ordre.

On constate ensuite que l'enseignante interroge les élèves ou leur fait compléter des mots ou des phrases principalement durant le conte. On compte lors de la première séquence 30 interrogations ou phrases à compléter, 8 lors de la troisième séquence et 40 lors de la dernière. Nous ne tenons pas compte du nombre d'interrogations posées lors de la deuxième séquence, où l'enseignante ne lit pas le conte mais demande aux enfants de le restituer. Ces nombreuses interrogations durant le conte coupent fréquemment le fil de ce dernier.

L'enseignante laisse un silence après une phrase, une seule fois sur les quatre séquences, lors de la première. Elle montre par contre régulièrement les illustrations du livre, moment durant lequel les élèves parlent spontanément, expriment leur étonnement, disent ce qu'ils voient.

Au cours de la séquence 1, l'enseignante utilise 70 verbes au passé, 14 connecteurs temporels et 32 connecteurs logiques. Lors de la deuxième séquence, l'enseignante utilise 50 verbes au passé, 16 connecteurs temporels et 49 connecteurs logiques. Pendant la lecture du conte de la séquence 3, elle met à disposition des élèves 63 verbes

au passé, 12 connecteurs temporels et 18 connecteurs logiques. Lors de la dernière séquence, l'enseignante utilise 115 verbes au passé, 18 connecteurs temporels et 76 connecteurs logiques.

Au cours des quatre séquences observées, l'enseignante ne corrige pas la syntaxe des énoncés des élèves. Par contre elle définit respectivement de la séquence 1 à 4, quatre, cinq, trois et un mots.

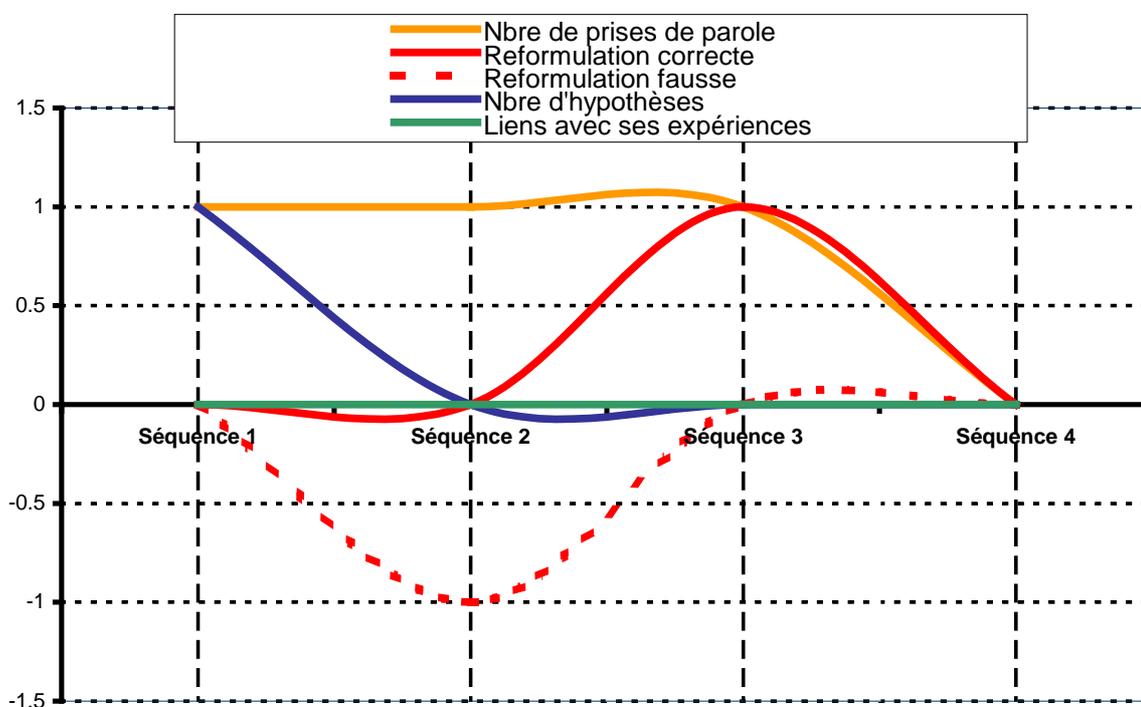
Nous avons ensuite analysé en détail les graphiques de chaque élève de la classe d'exploitation « spontanée ».

6.2.3 Progression des élèves en expression orale et compréhension de l'oral

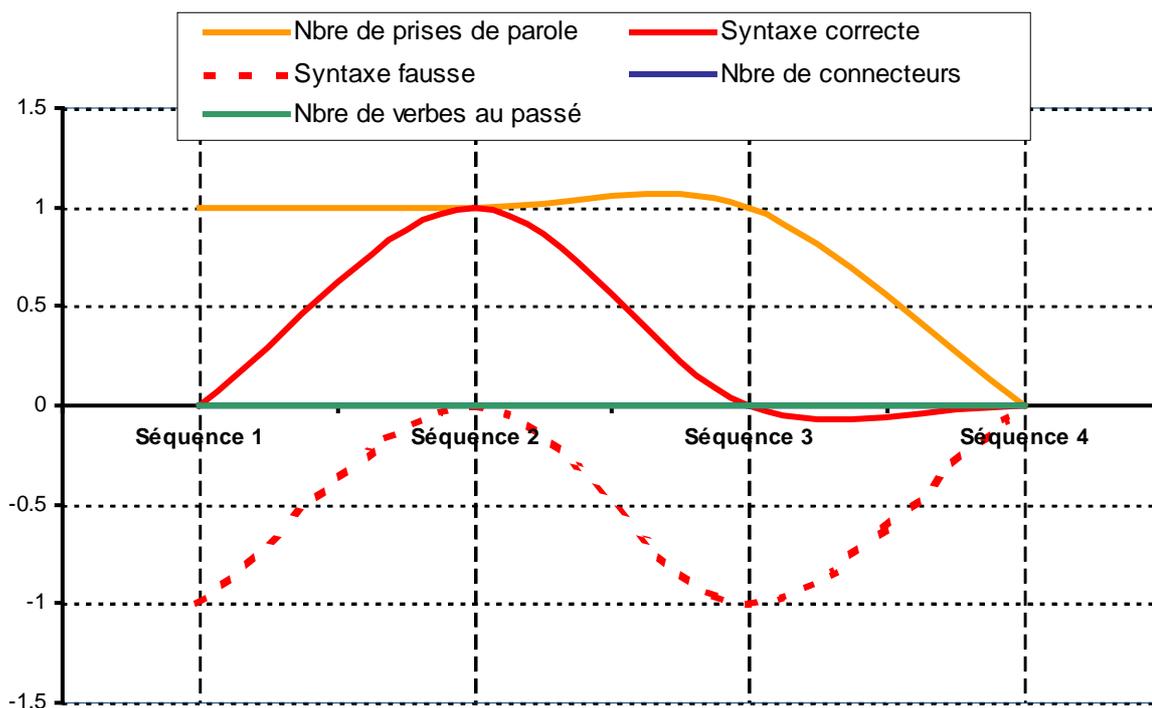
Dans la classe d'exploitation « spontanée », l'analyse des graphiques des élèves 3s, 4s, 5s, 6s, 7s, 9s et 14s nous permet de relever chez eux une progression au niveau des deux objectifs d'expression et de compréhension de l'oral.

On constate par contre chez les élèves 2s, 8s, 10s, 12s et 15s une progression en compréhension de l'oral mais des difficultés subsistantes en expression orale.

Nous avons eu par contre des difficultés à évaluer la progression des élèves 1s, 11s, 13s, 16s, 17s et 18s. En effet, ces élèves prennent peu la parole durant les séquences didactiques et de façon très irrégulière. Il est donc difficile d'affirmer une progression en production et compréhension de l'oral. Les graphiques 3 et 4 de l'élève 16s, que nous mettons en exemple ci-dessous, nous permettent d'illustrer ce problème.



Graphique 3 : Elève 16s - exploitation « spontanée » - indicateurs de compréhension de l'oral



Graphique 4 : Elève 16s - exploitation « spontanée » - indicateurs d'expression orale

Dans la classe d'exploitation « spontanée », nous avons pu constater une progression chez de nombreux élèves, mais certains s'expriment peu ou pas à chaque séquence et il est donc difficile de les évaluer.

7 Interprétation des résultats

7.1 Comparaison entre l'exploitation « formelle » et « spontanée »

7.1.1 Participation et évaluation des élèves

Lors de l'analyse des résultats, nous avons relevé l'évolution de chaque élève des deux classes par rapport aux objectifs de compréhension de l'oral et d'expression orale.

Cette analyse nous amène à une première interprétation. Nous constatons tout d'abord une première différence importante entre les deux modes d'exploitation du conte. Cette différence se situe au niveau de la possibilité d'évaluation. En effet, dans la classe de l'enseignante exploitant le conte de manière « formelle », l'analyse des résultats de chaque élève nous permet de voir que tous ont progressé ou qu'un réel apprentissage au niveau de l'oral est en jeu. Par contre, dans la classe où l'exploitation du conte est « spontanée », certains élèves prennent rarement ou de façon irrégulière la parole et il est donc difficile de les évaluer. C'est le cas par exemple des élèves 1s, 11s, 13s, 16s, 17s et 18s.

Comme nous l'avons défini dans le cadre conceptuel, l'exploitation « formelle » correspond à la démarche d'enseignement classique définie par Jorro (2002) et comporte

une première phase de planification, suivie d'une réalisation de la séquence puis d'une évaluation et régularisation du travail réalisé.

Nos observations sur le terrain nous montrent que cette phase d'évaluation semble manquer dans l'exploitation « spontanée » du conte, empêchant alors de pouvoir situer le niveau et la progression des élèves qui ne s'expriment pas ou très peu. Dans l'exploitation « formelle », l'enseignante propose lors de chaque séquence au minimum deux phases d'exercices formels planifiés. En effet, au début de chaque séquence, elle montre la couverture du livre aux enfants qui ont ainsi la possibilité d'émettre des hypothèses par rapport aux images quant au contenu du livre. Puis à la fin ou parfois au milieu du conte, elle leur propose par exemple de redire l'histoire ou de retrouver les images correspondant à une phrase lue. Ces moments permettent alors à l'enseignante d'évaluer la compréhension de tous les élèves. Elle fait attention à interroger chaque élève au moins une fois, et peut également de cette façon évaluer leur niveau d'expression orale.

L'enseignante exploitant de façon « spontanée » le conte n'a pas d'attitude régulière permettant d'évaluer le niveau d'expression et de compréhension de l'oral des élèves. La démarche utilisée par l'enseignante exploitant spontanément le conte n'est donc pas linéaire. L'enseignante semble s'adapter au contexte, aux réactions des enfants. Par exemple, lorsque les élèves font des liens entre le conte et leurs expériences, elle les laisse s'exprimer. Cette attitude rejoint Tochon (1994, cité par Jorro 2002, p.26) qui souligne que les enseignants appliquent avec souplesse leur planification qui « souffre de l'aspect prescriptif des théories qui s'avèrent inadéquates en contexte » et que « la linéarité des méthodes s'oppose à la relation pédagogique qui demande des retours ». En laissant les élèves s'exprimer librement par rapport à leur vécu ou poser des hypothèses au milieu du conte, l'enseignante permet ces retours nécessaires dans la relation pédagogique. Cette pratique est typique de la démarche du bricolage selon Jorro (2002).

Lors de la première séquence, l'enseignante de l'exploitation « spontanée » donne un indice sur le contenu de l'histoire et quelques enfants essaient de deviner le titre. Puis à la fin du conte, elle laisse certains élèves faire des liens avec leurs expériences vécues. Lors de la deuxième séquence, l'enseignante demande aux élèves de raconter l'histoire qu'elle a lue lors de la première séquence. Cet exercice permet d'évaluer la compréhension des élèves, mais tous ne s'expriment pas. Il est donc difficile de dire quels élèves ont compris ou non le conte et encore moins quel est leur niveau en expression orale. A la fin de la troisième séquence, l'enseignante propose aux élèves de dessiner ce qu'ils ont aimé dans l'histoire. Cet exercice permet d'évaluer la compréhension de l'oral, mais l'enseignante montre à nouveau les images du conte et on ne peut pas dire si les enfants ont copié les images ou s'ils ont réellement compris l'histoire. Lors de la dernière séquence, l'enseignante demande aux élèves de poser des hypothèses sur l'histoire à partir de l'image de la couverture du livre, mais seuls trois élèves s'expriment.

Ces premières remarques nous amènent à dire qu'une exploitation « formelle » du conte permet d'évaluer de manière plus précise la progression de tous les élèves de la classe. Nous pouvons donc répondre à deux des sous-questions opérationnelles que nous avons posées à savoir :

- Les exercices « formels » favorisent-ils la prise de parole et participation de tous les élèves ?
- L'exploitation « spontanée » du conte permet-elle d'évaluer la progression des élèves ?

Nous constatons que l'exploitation « spontanée » rend difficile le contrôle de la participation de tous les élèves, par conséquent, leur évaluation, favorisée par contre dans le mode d'exploitation « formelle ».

La comparaison de l'évolution de chacune des classes par rapport aux indicateurs d'observation des objectifs généraux de compréhension et de production de l'oral permet d'illustrer l'interprétation que nous venons de faire. Nous avons pour cela créé un graphique par indicateur, composé sur l'axe des ordonnées du total de la fréquence d'apparition des indicateurs et sur l'axe des abscisses de l'évolution au fil des séquences.

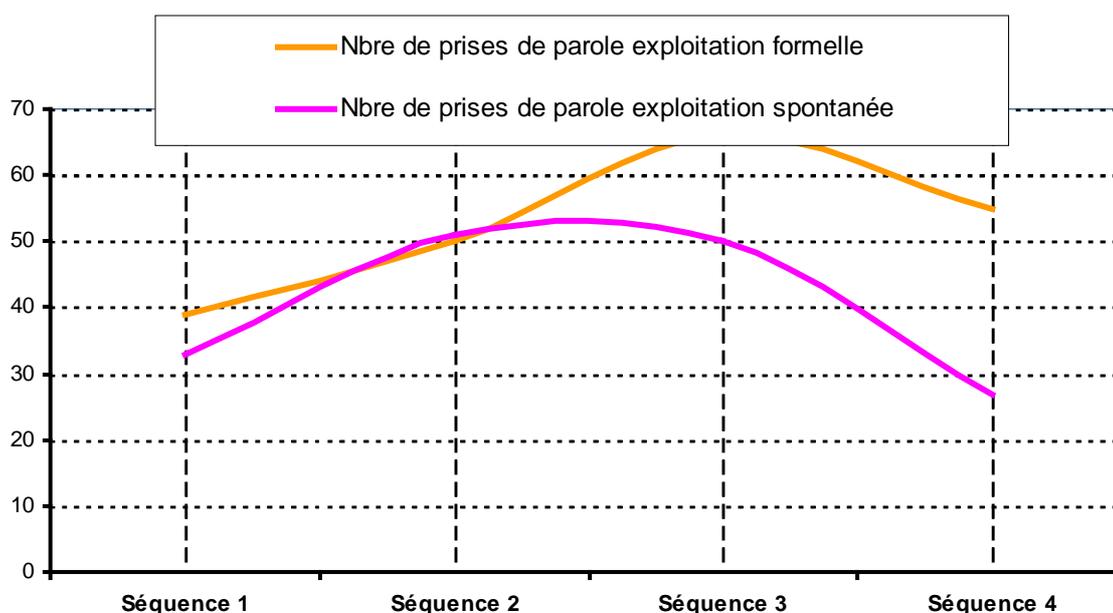
Il nous a semblé nécessaire de ne pas tenir compte des données des élèves ayant des résultats extrêmes et risquant de fausser la moyenne de la classe.

Dans la classe où l'enseignante exploite de manière « formelle » le conte, nous n'avons pas tenu compte des résultats des élèves 6f et 10f. En effet, la fréquence de prises de parole de ces deux enfants était trop élevée par rapport à la moyenne de la classe. L'élève 6f a pris respectivement de la première à la quatrième séquence 20, 13, 12 et 5 fois la parole. L'élève 10f a pris 9, 9, 5 et 3 fois la parole.

Dans la classe d'exploitation « spontanée » du conte, nous avons mis de côté les résultats des élèves 4s, 8s et 12s. L'élève 4s a pris de la première à la dernière séquence 23, 16, 16 et 13 fois la parole. L'élève 8s a pris 10, 13, 7 et 4 fois la parole. L'élève 12s a quant à lui pris 10, 10, 4 et 16 fois la parole.

Le graphique 5 représenté ci-dessous, comparant la fréquence de prises de parole des deux classes, montre une grande évolution dans la classe d'exploitation « formelle » et une régression dans la classe d'exploitation « spontanée ».

Cette différence illustre le fait que sans exercices formels d'évaluation, comme dans la classe d'exploitation « spontanée », il n'est pas sûr que tous les élèves participent et on ne peut, par conséquent, pas évaluer leur progression.



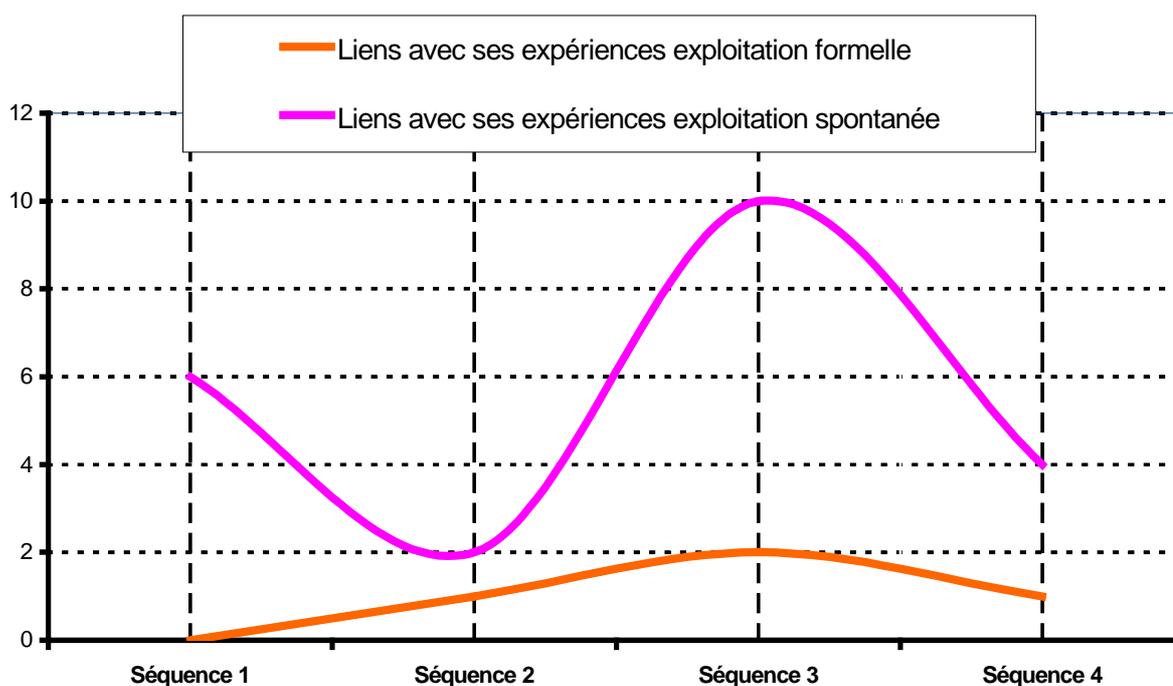
Graphique 5 : Comparaison de la fréquence de prises de parole entre les deux classes

7.1.2 Liens faits par les élèves entre le conte et leurs expériences

Malgré la difficulté d'évaluer les élèves dans le mode d'exploitation « spontanée », nous constatons qu'un apprentissage y est également en jeu au niveau de l'expression et de la compréhension de l'oral.

Ces apprentissages font donc partie du curriculum caché défini par Perrenoud (2003). Nous avons alors cherché quels gestes de l'enseignante exploitant le conte de façon « spontanée » permettent aux élèves de progresser malgré tout en production et en compréhension de l'oral.

Le graphique 6 ci-dessous comparant la fréquence des liens effectués par les élèves entre le conte et leurs expériences a particulièrement retenu notre attention. Sur ce graphique, on constate que la fréquence des liens effectués par les élèves entre le conte et leurs expériences est plus élevée dans la classe d'exploitation « spontanée ». L'enseignante de l'exploitation « spontanée » laisse les élèves s'exprimer librement quand ils le désirent au cours du conte. Ces derniers ont donc l'occasion de faire des liens entre l'histoire écoutée et une situation qu'ils ont vécue en dehors de l'école par exemple.



Graphique 6 : Comparaison de la fréquence des liens avec ses expériences entre les deux classes

Comme nous l'avons souligné plus haut, cette enseignante adopte la pratique du bricolage selon Jorro (2002) et adapte la séquence aux réactions des enfants, en les laissant par exemple s'exprimer lorsqu'ils en ont envie. Le fait de faire des liens entre le conte et leurs propres expériences est un indicateur de compréhension de la part des élèves. Simard (1997) décrit en effet les opérations intellectuelles mobilisées en compréhension de l'oral, dont font partie la comparaison et la généralisation. Lorsque les enfants font des liens avec leurs propres expériences, ils comparent en effet l'histoire

entendue et ce qu'ils ont eux-mêmes vécu. Ils généralisent une situation racontée pour l'appliquer dans d'autres situations.

Cet indicateur apparaît beaucoup moins fréquemment dans l'exploitation « formelle » où l'enseignante demande aux enfants de raconter les liens avec leur vécu au moment de l'accueil. Cette attitude est beaucoup plus classique selon Jorro (2002), suivant un schéma de planification, d'exécution et de réalisation, laissant peu de place à l'improvisation, contrairement à l'enseignante de l'exploitation « spontanée » qui « bricole » sa séquence en tenant compte des apports des élèves.

Cette analyse nous amène donc à une nouvelle interprétation. En effet, on peut dire que l'exploitation « spontanée » permet également le travail et l'intégration d'objectifs de compréhension de l'oral, mais d'une manière plus intuitive. Le fait de laisser les élèves faire des liens entre le conte et leur vécu permet l'intégration de l'objectif de compréhension de l'oral.

Nous répondons de cette façon à la sous-question suivante :

- L'exploitation « formelle » permet-elle aux élèves de faire des liens entre le conte et leur propre vécu ?

Nous pouvons lire clairement sur le graphique que dans la classe d'exploitation « formelle », les élèves n'ont pas ou très peu l'occasion de créer des liens entre leur vécu et l'histoire écoutée, acte qui favorise pourtant l'acquisition de l'objectif de compréhension de l'oral.

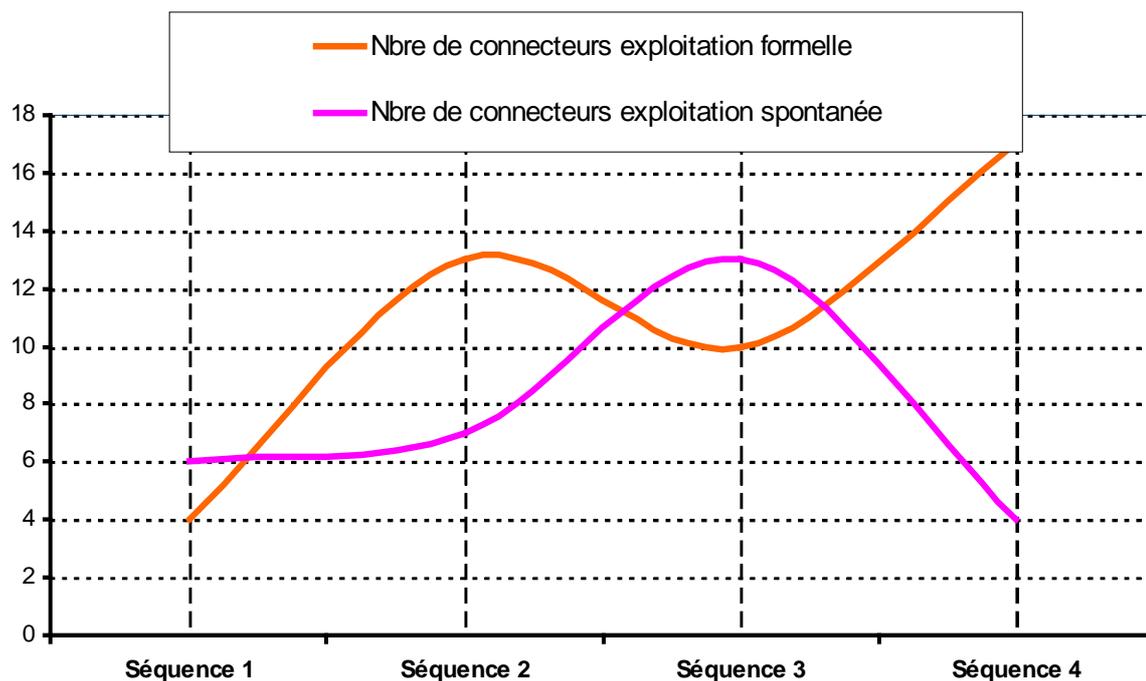
7.1.3 Syntaxe et utilisation de verbes au passé et de connecteurs

Nous nous sommes ensuite demandé si la différence des résultats de la progression au niveau de l'utilisation de verbes au passé et de connecteurs entre l'exploitation « formelle » et l'exploitation « spontanée » peut s'expliquer par la variété du langage proposé par les contes. Selon Popet & Herman-Bredel (2002), le conte est un outil permettant de familiariser les élèves avec de nombreux connecteurs et verbes au passé, moins fréquents dans les situations quotidiennes de communication. Nous avons donc relevé dans l'analyse de la posture et des gestes des deux enseignantes, les différences au niveau du langage mis à disposition des élèves.

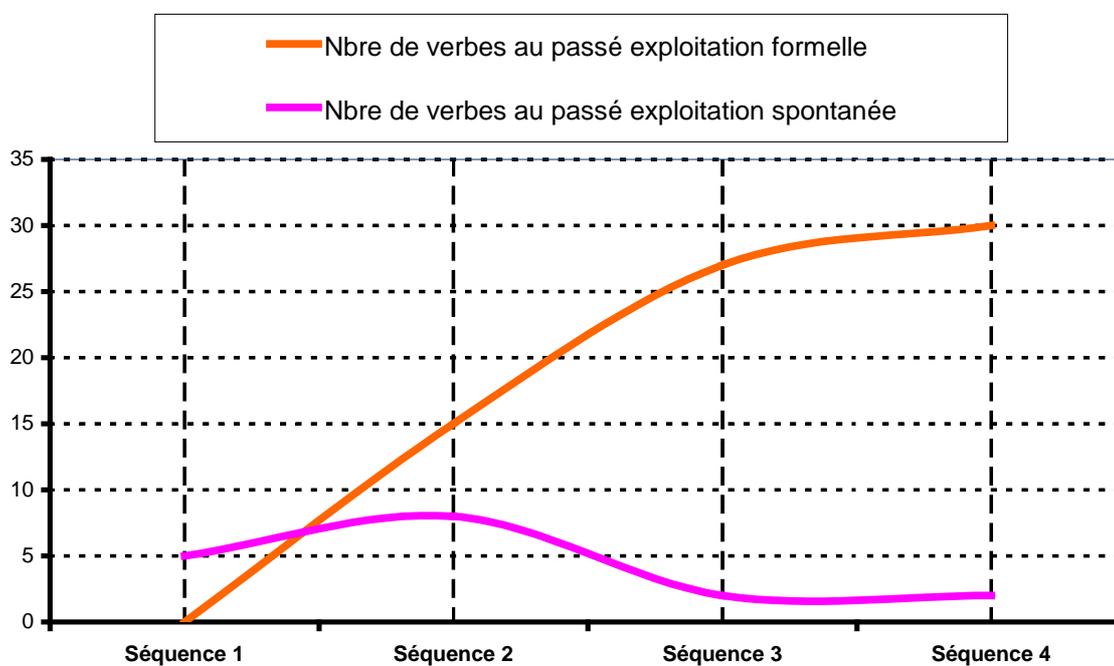
L'enseignante de l'exploitation « formelle » du conte utilise des récits qui contiennent respectivement de la première à la dernière séquence 37, 10, 6 et 15 verbes au passé, 8, 9, 7 et 4 connecteurs temporels et 23, 34, 7 et 36 connecteurs logiques. L'enseignante exploitant de manière « spontanée » le conte utilise respectivement 70, 50, 63 et 115 verbes au passé, 14, 16, 12 et 18 connecteurs temporels et 32, 49, 18 et 76 connecteurs logiques.

On constate donc que l'enseignante de l'exploitation « formelle » utilise des récits contenant moins de verbes au passé et de connecteurs temporels et logiques que l'enseignante de la classe d'exploitation « spontanée ». Pourtant, cette remarque ne nous permet pas d'interpréter que la quantité de verbes au passé et de connecteurs utilisés par les élèves dépend de la quantité mise à disposition par l'enseignante. En effet, en observant les graphiques 7 et 8 ci-dessous, comparant la fréquence d'utilisation par les élèves de verbes au passé et de connecteurs dans les deux classes, on peut voir un résultat et une progression nettement meilleurs dans la classe d'exploitation « formelle » qui en utilise pourtant moins que l'autre enseignante. Les résultats de notre observation ne nous permettent donc pas de parler de corrélation entre la quantité de verbes au

passé et de connecteurs utilisés par l'enseignante et la quantité utilisée alors dans les énoncés des élèves.



Graphique 7 : Comparaison de la fréquence d'utilisation de connecteurs entre les deux classes



Graphique 8 : Comparaison de la fréquence d'utilisation de verbes au passé entre les deux classes

Malgré que nous n'ayons pas trouvé de liens entre le nombre de verbes au passé et de connecteurs contenus dans un récit et le nombre utilisé par les élèves, nous avons cherché à répondre à la sous-question que nous rappelons ci-dessous :

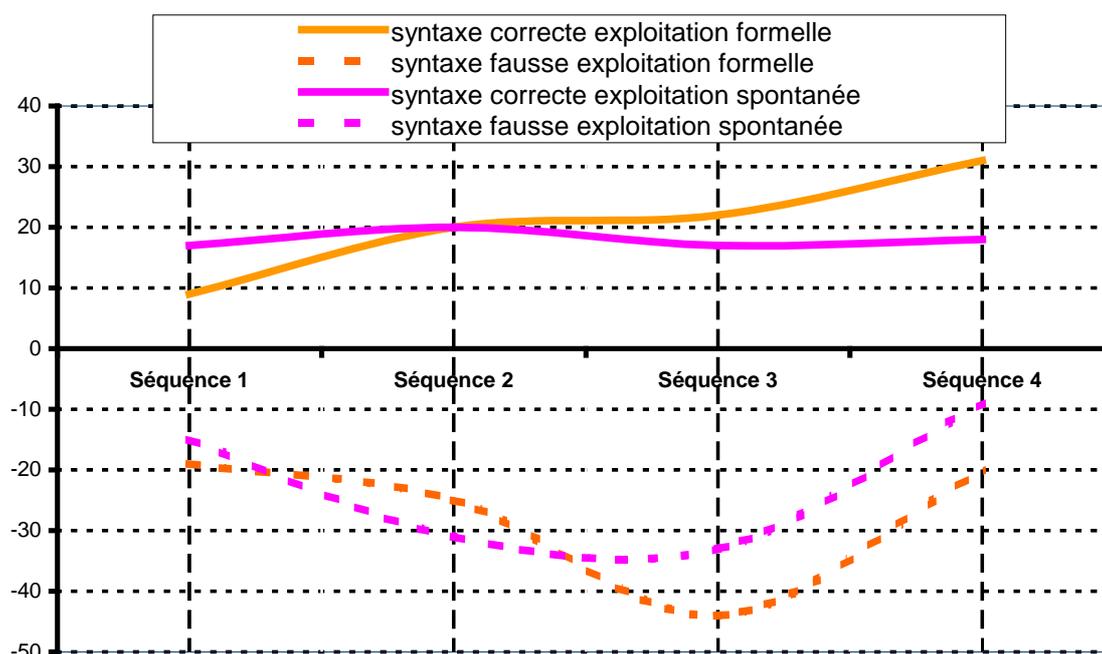
- L'exploitation « formelle » favorise-t-elle l'utilisation de verbes au passé et de connecteurs par les élèves ?

On peut dire que la fréquence d'utilisation de verbes au passé et de connecteurs ne dépend pas de la qualité du langage proposé par les contes. Pourtant, nous pouvons percevoir une nette différence au niveau de la progression entre les deux classes. Nous nous sommes alors demandé pour quelles raisons les progrès sont meilleurs dans l'exploitation « formelle ».

Nous avons pour cela cherché à répondre en même temps à une autre des sous-questions, à savoir :

- L'exploitation « formelle » du conte améliore-t-elle la progression au niveau de la syntaxe des énoncés des élèves ?

Le graphique 9 ci-dessous nous montre que pour cet indicateur, la progression est également meilleure dans la classe d'exploitation « formelle ». Une différence entre les gestes professionnels des deux enseignantes au niveau de l'évaluation de l'objectif d'expression orale peut expliquer ces écarts entre les deux classes.



Graphique 9 : Comparaison de la progression au niveau de la syntaxe des énoncés entre les deux classes

En effet, comme nous l'avons relevé dans la partie de l'analyse des résultats, l'enseignante exploitant le conte de façon « formelle » corrige plusieurs fois par séquence la syntaxe des énoncés des élèves. Elle les corrige respectivement deux, six, une et trois

fois par séquence. Cet aspect entre dans la phase de régulation de la démarche classique d'enseignement selon Jorro (2002).

Dans l'exploitation « spontanée », l'enseignante ne corrige aucune fois les erreurs de syntaxe dans les énoncés de ses élèves.

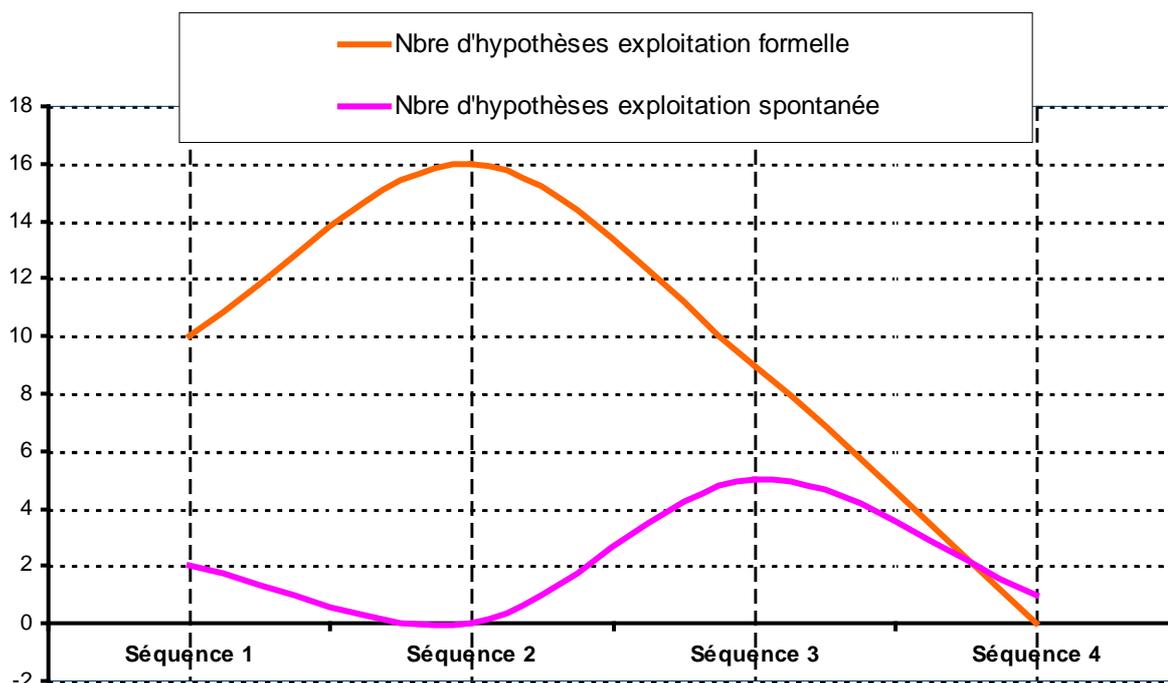
Nous soulevons donc le fait que corriger régulièrement les erreurs de langage des élèves, tout en essayant de ne pas bloquer leur désir de s'exprimer par peur de faire faux, améliore l'acquisition de l'objectif d'expression orale.

7.1.4 Emission d'hypothèses

La dernière sous-question que nous avons posée pour guider notre recherche sur le terrain est la suivante :

- L'exploitation « formelle » favorise-t-elle l'émission d'hypothèses quant au contenu et à la suite de l'histoire par les élèves ?

La comparaison du nombre d'hypothèses posées dans chaque classe sur la suite du conte, illustrée par le graphique 10 ci-dessous, montre que cet indicateur a une fréquence d'apparition très irrégulière dans les deux classes. Malgré tout, de la séquence 1 à 3, le nombre d'hypothèses formulées par les élèves de la classe d'exploitation « formelle » est beaucoup plus élevé que dans la classe d'exploitation « spontanée ».



Graphique 10 : Comparaison de la fréquence d'hypothèses entre les deux classes

Nous nous sommes alors interrogée sur la raison de cet écart et avons été interpellée par une autre différence importante au niveau des gestes didactiques des deux enseignantes. Cette différence se situe au niveau des pauses et des silences laissés par les enseignantes dans leurs récits. La grille d'observation de la qualité du langage mis à

disposition des élèves par les enseignantes et de la fréquence des possibilités qu'elles offrent aux élèves de s'exprimer nous a permis de comparer un point intéressant.

L'enseignante exploitant le conte de manière « formelle » laisse fréquemment des silences dans le récit et montre parfois les images du livre durant ces moments de pause. Lors des séquences 1, 2 et 3, elle laisse respectivement 18, 12, et 19 fois des silences dans sa lecture. Lors de la dernière séquence, elle ne met aucun silence de trois secondes ou plus dans l'histoire.

L'enseignante exploitant le conte de façon « spontanée » laisse une seule fois un silence dans son discours et cela uniquement lors de la première séquence. Elle montre par contre les illustrations du livre aux élèves qui expriment alors spontanément leur étonnement et disent ce qu'ils voient.

Rappelons que selon Popet & Herman-Bredel (2002), les silences que le conteur laisse dans son récit permettent aux enfants de poser des hypothèses dans leur tête afin d'essayer de deviner la suite du conte, ce qui contribue à la compréhension de ce dernier. Verdelhan-Bourgade (2003, pp. 69-70) définit les différentes opérations mentales en jeu dans la compréhension de l'oral, comprenant les « actes du dépassement du dit », qui consistent à remplir les silences du récit, à anticiper, à comprendre la suite et à émettre des hypothèses sur celle-ci.

L'analyse et la comparaison des résultats au niveau de la compréhension de l'oral des élèves des deux classes nous montrent une bonne progression dans les deux modes d'exploitation du conte. On ne peut donc pas dire que le fait que l'enseignante ne laisse pas de silences dans son récit nuise à l'acquisition de l'objectif de compréhension de l'oral.

Par contre, en lisant le graphique 10 ci-dessus, on distingue une importante différence entre les deux classes au niveau de la quantité d'hypothèses posées par les enfants, servant d'après Verdelhan-Bourgade (2003) à l'acquisition de l'objectif de compréhension de l'oral et favorisées selon Popet & Herman-Bredel (2002) par les silences laissés par le conteur dans son discours. En effet, la fréquence d'hypothèses posées par les élèves est plus élevée dans l'exploitation « formelle » du conte.

On peut donc interpréter ces observations en soulignant que les fréquentes pauses que l'enseignante de l'exploitation « formelle » met dans le conte favorisent l'émission d'hypothèses par les élèves et donc l'acquisition de l'objectif de compréhension de l'oral.

L'importance des silences laissés dans un conte, soulignée par Popet & Herman-Bredel (2002), nous amène à une autre interprétation. En effet, l'analyse des gestes et postures professionnelles des deux enseignantes a relevé une grande différence entre les deux au niveau des règles de discipline et des interactions entre les élèves et leur maîtresse durant le conte. En effet, l'enseignante exploitant le conte de façon « formelle » répète au début de chaque séquence les règles de discipline à savoir, qu'on ne parle pas pendant le conte, mais qu'on écoute attentivement. L'enseignante exploitant de manière « spontanée » le conte laisse au contraire les enfants s'exprimer librement quand ils le désirent. De plus, elle encourage ces participations durant l'histoire en les interrogeant. Nous nous sommes alors demandé si ces fréquentes coupures au cours de l'histoire ne gênent pas certains élèves qui perdent alors le fil de l'aventure et ne participent de ce fait plus à la séquence didactique.

On peut donc déduire de cette autre remarque que le silence durant l'histoire permet aux élèves de mieux se concentrer et d'écouter attentivement, ce qui permet, par conséquent, de favoriser la compréhension de l'oral.

7.2 Synthèse de l'interprétation

Les différences relevées dans la comparaison des résultats entre l'exploitation « spontanée » et l'exploitation « formelle » du conte peuvent donc s'expliquer par des différences au niveau des gestes professionnels et des postures des deux enseignantes. Nous avons pu relever des points positifs et négatifs dans les deux modes d'exploitation.

L'analyse et l'interprétation des résultats, que nous avons effectuées à l'aide d'un aller-retour entre le cadre théorique et les données récoltées lors de l'observation sur le terrain, guidée par des sous-questions opérationnelles, nous permettent de confirmer tout d'abord sur un point l'hypothèse posée.

En effet, nous avons pu constater chez une majorité des élèves de la classe d'exploitation « spontanée » une progression au niveau de la compréhension de l'oral. La progression au niveau de cet objectif malgré l'absence d'exercices formels peut s'expliquer grâce au comportement intuitif de l'enseignante, selon Jorro (2002), qui laisse par exemple les enfants faire des liens avec leur propre vécu durant le conte. Malgré tout, des difficultés subsistent pour certains et il est difficile d'évaluer le niveau de tous les élèves de cette classe.

Nous avons relevé alors que les phases régulières d'évaluation proposées dans l'exploitation « formelle » favorisent l'acquisition des objectifs d'expression et de compréhension de l'oral par les élèves et que les silences laissés dans le conte encouragent l'émission d'hypothèses et contribuent par la même occasion à l'intégration de l'objectif de compréhension de l'oral.

Nous pouvons donc dire qu'une exploitation « spontanée » du conte permet l'intégration d'objectifs de français, mais que cette acquisition est favorisée par certains gestes professionnels ressortis dans le mode d'exploitation « formelle ».

7.3 Distance critique

Dans notre étude, nous avons rencontré plusieurs paramètres pouvant influencer et fausser l'authenticité des données récoltées.

Le premier paramètre se situe au niveau de la méthodologie retenue pour cette recherche. En effet, il est possible quand on procède par observation directe que la présence d'un observateur externe à la classe perturbe les élèves et influence également le comportement de l'enseignante (Arborio & Fournier, 2005). De plus, Arborio & Fournier (2005) rajoutent que pour qu'une recherche par observation directe présente des résultats significatifs, la durée de l'observation doit être étendue sur une période suffisamment longue. Pour notre étude, nous avons observé le comportement des élèves et des enseignantes lors de quatre séquences didactiques autour du conte. Le temps voué à cette recherche rendait difficile une présence plus longue dans les classes. Nous avons pu malgré tout récolter des résultats très intéressants et percevoir des apprentissages entre la première et la quatrième séquence.

Le deuxième paramètre qui nous oblige à rester prudent quant à l'affirmation de la validité de l'interprétation des résultats de notre recherche est en rapport avec les contes choisis par les enseignantes dans les deux classes. En effet, nous n'avons pas imposé de récits particuliers, et chaque enseignante a lu ou conté une histoire différente lors de chaque séquence. Il est donc possible que les différentes structures langagières présentées par

les contes aient une influence sur la progression des élèves au niveau de l'objectif d'expression orale.

Nous avons relevé une autre critique, au niveau cette fois de l'analyse des données récoltées.

Afin que l'analyse des résultats soit la plus authentique possible, il fallait analyser la progression élève par élève, car chacun part d'un niveau différent lors de la première séquence et évolue à un rythme différent également au fil des quatre séquences observées. Pourtant, il nous a semblé également intéressant de comparer les totaux des deux classes au niveau des différents indicateurs d'observation. Il est donc possible que les élèves plus faibles ou les élèves plus forts aient influencé le résultat total de la classe. Afin de diminuer le plus possible l'influence de ce paramètre, il nous a semblé judicieux d'enlever les élèves ayant des résultats extrêmes par rapport à la moyenne de la classe. Nous n'avons donc pas tenu compte des résultats des élèves prenant la parole beaucoup plus fréquemment que le reste de la classe. Il est aussi possible que les élèves ayant des résultats beaucoup plus faibles que la moyenne de la classe faussent les totaux. Nous aurions peut-être également dû les enlever du total de la classe. Sans les résultats des élèves avancés et plus faibles, il n'est toujours pas sûr pourtant que le résultat obtenu soit réellement représentatif de la classe. Il est donc important de rester prudent quant aux interprétations faites à partir de la comparaison entre le résultat total des deux classes.

8 Conclusion

Malgré les limites que nous venons de soulever par rapport à notre recherche, cette dernière nous a permis de ressortir différents gestes professionnels permettant d'optimiser l'acquisition d'objectifs de production et de compréhension de l'oral lors de séquences didactiques autour du conte. Nous ne pouvons en effet pas affirmer que l'exploitation « formelle » favorise l'intégration d'objectifs au niveau de l'oral, car nous avons également relevé certains gestes professionnels favorisant cette acquisition dans l'exploitation « spontanée », tels que laisser les élèves faire des liens entre le conte et leurs expériences.

Nous pouvons par contre valider l'hypothèse de notre recherche et dire que l'exploitation « spontanée » permet l'intégration d'objectifs d'expression et de compréhension de l'oral, tout en ajoutant que cette intégration peut être favorisée par l'adoption de certaines postures de l'exploitation « formelle », telles que la mise en place d'exercices permettant l'évaluation de la progression des élèves, ou encore le fait de laisser des silences durant le conte pour permettre aux élèves de poser des hypothèses et de travailler de cette manière la compréhension de l'oral.

8.1 Prolongements possibles de la recherche

Cette étude nous a permis de relever les différents gestes professionnels favorisant l'intégration de l'objectif de compréhension de l'oral. Nous avons constaté par contre que nous manquons d'objectivité et d'indicateurs nous permettant d'évaluer la progression au niveau de l'expression orale et de relever de cette façon les gestes professionnels permettant d'améliorer la syntaxe des énoncés et la richesse du langage des élèves. Comme nous l'avons souligné dans la critique, ce manque d'objectivité est dû au fait que les contes ont été choisis par les enseignantes elles-mêmes et étaient différents dans chaque classe. La qualité et difficulté du langage étaient donc différentes. Nous ne

pouvons alors pas affirmer que seuls les gestes professionnels des enseignantes sont responsables des différences constatées entre les résultats des deux classes au niveau de la progression en expression orale. Il serait donc intéressant de prolonger cette étude en observant cette fois uniquement l'acquisition de l'objectif d'expression orale et en imposant les mêmes contes dans les deux classes.

Nous pourrions également réaliser cette recherche avec des élèves plus âgés, afin de voir si le conte est un outil également bénéfique pour les degrés moyens au niveau de l'acquisition d'objectifs de français

8.2 Apports formatifs et professionnels

Cette étude nous a permis de développer un profil possible proposant différents gestes professionnels favorisant l'intégration d'objectifs d'expression et de compréhension de l'oral.

8.2.1 Gestes professionnels favorisant l'expression orale et la compréhension de l'oral

Nous avons relevé au cours de notre recherche que le fait de proposer régulièrement des exercices formels d'évaluation peut aider l'enseignant à évaluer la progression de ses élèves afin de leur permettre par la suite d'améliorer leurs difficultés et favorise également la participation de tous les élèves qui ont alors plus de chance de progresser.

Nous avons également noté qu'en laissant les enfants faire des liens avec leur vécu, ces derniers comparent et généralisent des situations, ce qui favorise la compréhension de l'oral. Rappelons rapidement que comparer et généraliser font partie des opérations intellectuelles en jeu dans la compréhension de l'oral selon Simard (1997).

Nous avons ensuite relevé l'importance de corriger régulièrement les erreurs de langage des élèves, tout en essayant de ne pas bloquer leur désir d'essayer, de s'exprimer par peur de faire faux.

Nous avons également constaté qu'il est important de demander aux enfants de ne pas parler durant l'histoire ainsi que de laisser régulièrement des silences dans le récit afin de favoriser l'émission d'hypothèses et donc le travail de l'objectif de compréhension de l'oral, tel que le soulignent Popet & Herman-Bredel (2002).

Ce profil qui présente différents gestes favorisant l'intégration des objectifs d'expression et de compréhension de l'oral par les élèves peut donc être un outil pour notre pratique d'enseignante, afin d'exploiter le conte de manière fructueuse. Les différents gestes ressortis peuvent être également utilisés dans d'autres degrés que l'école enfantine. En effet, cette étude a également permis de rappeler entre autres les effets bénéfiques de l'exploitation didactique du conte à l'école sur l'intégration d'objectifs de français. Le fait d'avoir pu constater qu'une exploitation « spontanée » permet aux élèves d'acquérir des compétences en oral, peut encourager les enseignants à lire ou conter des récits à leurs élèves, sans forcément prendre le temps de planifier des exercices formels. Pourtant, n'oublions pas que malgré les effets tout de même positifs de l'exploitation « spontanée », certains gestes plus formels semblent améliorer encore cette acquisition.

8.2.2 Compétences développées

Le travail de recherche que nous avons effectué nous a également permis de développer certaines compétences issues du référentiel de compétences (2004). En effet, nous avons travaillé la compétence 10 à savoir « utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique ».

Le travail de mémoire que nous avons réalisé nous a permis de découvrir et d'utiliser un outil de recherche qui nous a aidé à faire évoluer notre pratique. En effet, nous avons appliqué la méthodologie de recherche en sciences sociales selon Quivy & Van Campenhout (2006), comprenant tout d'abord le questionnement de la recherche, puis une phase d'exploration à l'aide d'entretiens et de lectures, suivie de l'élaboration de la problématique de la recherche, étayée ensuite par le cadre conceptuel. La construction d'un modèle d'analyse nous a amenée ensuite à poser la question de recherche et l'hypothèse afin de faire le lien entre la problématique de l'étude et l'observation sur le terrain. Par la suite, nous avons dû analyser les données récoltées sur le terrain afin de répondre à la question de recherche et valider ou non l'hypothèse.

La mise en pratique de cette méthodologie nous a permis de faire évoluer notre pratique d'enseignante quant à l'utilisation du conte à l'école enfantine. En effet, le cheminement accompli nous a permis de relever un profil possible présentant des postures et gestes professionnels de l'enseignant conteur, favorisant l'intégration d'objectifs de français par les élèves. Cette démarche correspond au travail de la composante 10.1, à savoir « s'approprier des outils de recherche pour faire évoluer sa pratique » ainsi qu'à la composante 10.2 « utiliser la démarche de recherche pour comprendre la réalité dans un processus d'auto-formation ». Le profil d'enseignant conteur que nous avons ressorti contribue en effet à faire évoluer notre exploitation du conte et correspond donc au processus d'auto-formation décrit dans la composante 10.2.

Dans la phase de l'élaboration du cadre conceptuel, nous avons dû nous référer à différents ouvrages théoriques afin d'élargir nos connaissances sur le conte et les différentes dimensions de la didactique du français. Ces références théoriques nous ont permis d'éclaircir la problématique de notre étude et de justifier ensuite l'interprétation des données récoltées. Ce travail rejoint la composante 10.3 à savoir « élaborer un questionnement en lien avec la pratique professionnelle à l'aide de référentiels théoriques ».

Guidée par l'ouvrage d'Arborio & Fournier (2005), nous avons pu vérifier notre hypothèse de façon empirique au moyen de la méthode de l'observation directe que nous avons définie plus haut. Puis nous avons analysé et interprété les différents résultats à l'aide de grilles d'analyse et de graphiques. Nous avons donc également travaillé la composante 10.4 qui consiste à « construire une méthodologie adéquate pour appréhender la réalité », ainsi que la composante 10.5a à savoir « savoir lire les résultats de recherche pour actualiser ses connaissances ».

Avant de débiter cette recherche, nous pensions qu'une exploitation « formelle » du conte n'était pas nécessaire pour que les élèves intègrent des objectifs de production et de compréhension de l'oral. Il est vrai qu'une exploitation « spontanée » permet également cette acquisition. Elle est pourtant favorisée par certaines attitudes formelles telles que l'évaluation des acquis des élèves. La lecture des résultats de notre étude nous a donc permis d'actualiser nos connaissances et de « rompre avec les évidences du sens commun » comme le dit la composante 10.5b du référentiel. En effet, la recherche nous a permis de prendre de la distance avec nos premières représentations sur les effets des différents modes d'exploitation du conte, afin de nous ouvrir au fait que l'exploitation « formelle » et l'exploitation « spontanée » présentent toutes deux des aspects positifs.

9 Références bibliographiques

- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Chabanal, D. (2003). Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral, un enjeu pour la didactique. In *Didactiques de l'oral* (pp.38-46). Basse Normandie : Crdp.
- Duprat, C. (1998). Ecole du conte et conte de l'école. *Les Actes de lecture*, 63, p.24-29.
- *Examen final-référentiel de compétences*. (2004). St-Maurice : HEP.
- Gillig, J-M. (2005). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Morandi, F. (2002). Avant-propos. In C. Martin, A. (Ed.), *L'oral en maternelle*. (pp.5-9). Paris : Nathan.
- *Notes méthodologiques école enfantine. Français*. (2005). Département de l'éducation de la culture et du sport du canton du Valais.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Popet, A. & Herman-Bredel, J. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue: maternelle-CP*. Paris : Retz.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Simard, C. (1997, pp.2-108). *Eléments de didactique du français, langue première*. Montréal : Edition du renouveau pédagogique.
- Thomassaint, J. (1991). *Conte et (ré) éducation*. Lyon : Chronique sociale.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2003). Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation. In *Didactiques de l'oral* (pp. 67-73). Basse Normandie : Crdp.

10 Liste des annexes

- Annexe I : Exploitation « formelle » : grille d'observation : acquisition d'objectifs de français par les élèves.
- Annexe II : Exploitation « spontanée » : grille d'observation : acquisition d'objectifs de français par les élèves.
- Annexe III : Grille d'observation du langage et des gestes professionnels de l'enseignante : exploitation « formelle ».
- Annexe IV : Grille d'observation du langage et des gestes professionnels de l'enseignante : exploitation « spontanée ».

11 Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice le 26 février 2007

Gaëlle Ballestraz

Annexe III

Grille d'observation du langage et des gestes professionnels de l'enseignante

DISCOURS DE L'ENSEIGNANTE - Situation didactique formelle : Séquence n° / Date :

		Construction des énoncés de l'enseignante		Dialogue avec les élèves				
Contenu des énoncés	Nombre de silences (3'' et +)	Verbes au passé.	Connecteurs logiques et temporels.	L'enseignante interroge les élèves. Phrases ou mots incomplets que l'élève doit compléter.	L'enseignante corrige les fautes de syntaxe ou de sémantique des élèves	L'enseignante définit ou explique un mot.	L'enseignante rappelle les règles de discipline.	L'enseignante rappelle les élèves à l'ordre.
Moment et fréquence d'utilisation								
Avant le conte				Interroge				
				Mots à compléter				
Durant le conte				Interroge				
				Mots à compléter				
Après le conte				Interroge				
				Mots à compléter				

Annexe IV

Grille d'observation du langage et des gestes professionnels de l'enseignante

DISCOURS DE L'ENSEIGNANTE - Situation didactique spontanée : Séquence n° / Date :

		Construction des énoncés de l'enseignante		Dialogue avec les élèves					
Moment et fréquence d'utilisation	Construction des énoncés	Nombre de silences (3'' et +)	Verbes au passé.	Connecteurs logiques et temporels.	L'enseignante interroge les élèves. Phrases ou mots incomplets que l'élève doit compléter.	L'enseignante corrige les fautes de syntaxe ou de sémantique des élèves	L'enseignante définit ou explique un mot.	L'enseignante rappelle les règles de discipline.	L'enseignante rappelle les élèves à l'ordre.
					Interroge				
Avant le conte					Interroge				
					Mots à compléter				
Durant le conte					Interroge				
					Mots à compléter				
Après le conte					Interroge				
					Mots à compléter				

Annexe IV