



L'album : un déclencheur de parole ?

Marion Ghaddar

► **To cite this version:**

| Marion Ghaddar. L'album : un déclencheur de parole ?. Education. 2014. dumas-01069443

HAL Id: dumas-01069443

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01069443>

Submitted on 29 Sep 2014

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

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

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

UE 6 MEMOIRE DE RECHERCHE

SEMESTRE 4

Prénom et nom de l'étudiant : Marion Ghaddar

Intitulé du rapport : L'album: un déclencheur de parole ?

Prénom et nom du directeur de mémoire : Corinne Martin

Site de formation : Gravelines

Section : M2A



Sommaire

I) Introduction	Pages 1-2
II) Cadre théorique	Pages 3-28
1) le langage : un acte de communication dont l'évolution est propre à chacun	Pages 3-10
1-1) Ce que parler veut dire	Pages 3-4
a) Définition du langage	Page 3
b) Définition de « parler »	Pages 3-4
1-2) L'évolution du langage chez le jeune enfant	Pages 4-6
a) L'évolution du langage	Pages 4-6
b) Conditions de l'évolution	Page 6
1-3) Un constat : des écarts flagrants entre élèves : les « petits parleurs »	Pages 7-8
a) Un constat général dans les classes : des écarts entre élèves	Page 7
b) Les élèves parlant peu et leurs droits	Page 8
1-4) Les causes du silence ou d'une faible présence des prises de parole	Pages 9-10
a) L'influence du milieu	Pages 8-9
b) Prise de parole et prise de risques	Pages 9-10
2) Les multiples enjeux autour du langage	Pages 11-19
2-1) La portée du langage	Pages 11-13
a) Le langage facteur de développement personnel	Pages 11-12
b) Le langage un moyen de s'ouvrir au monde	Page 12
c) Le langage vecteur d'une culture commune	Page 13
2-2) Le langage dans les textes officiels	Pages 13-15
a) Le langage : une priorité	Pages 13-14
b) Les compétences du professeur relatives au langage	Pages 14-15

2-3) Les difficultés associées	Pages 15-17
a) Les difficultés en lien avec une faiblesse de langage	Pages 15-16
b) Un lien avec l'échec scolaire	Pages 16-17
2-4) Les enjeux pour le professeur	Pages 17-19
a) Le repérage des difficultés	Pages 17-18
b) La différenciation (adaptation des objectifs et des activités)	Pages 18-19
3) Une nécessité d'accompagnement des « petits parleurs »	Pages 19-28
3-1) Un support choisi pour le dispositif Com'ens : l'album	Pages 19-20
a) Présentation du dispositif	Pages 19-20
b) Le support et son utilisation	Page 20
3-2) L'album : définition et explication du choix	Pages 21-23
a) Définition de l'album	Page 21
b) Pourquoi l'album ?	Pages 21-22
c) Les progrès attendus	Pages 22-23
3-3) Des critères de sélection et modalités de mise en œuvre	Pages 23-25
a) Comment choisir un album ?	Pages 23-24
b) Mise en œuvre en classe	Pages 24-25
3-4) Les conditions concrètes de réalisation	Pages 25-28
a) Le travail en petit groupe	Pages 25-26
b) L'attitude du professeur	Pages 26-27
c) L'importance du lieu et de l'ambiance de classe	Pages 27-28
III) Recueil de données et présentation du dispositif	Pages 28-34
1)Présentation de l'école et de l'échantillon	Pages 28-30
a) L'école	Pages 28-29
b) L'échantillon	Pages 29-30
2)Le dispositif	Pages 30-34
a) Les compétences visées	Pages 30-32

b) Les albums choisis	Pages 32-33
c) Les séances de langage et le recueil de données	Pages 33-34
IV) Résultats : présentation et analyse	Pages 34-61
1) Bilan de l'évolution de chaque élève depuis la mise en place du dispositif	Pages 35-49
1-1) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Tom	Pages 35-37
a) Aspect quantitatif	Pages 35-36
b) Aspect qualitatif	Page 37
1-2) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Nicolas	Pages 38-41
a) Aspect quantitatif	Pages 38-39
b) Aspect qualitatif	Pages 39-41
1-3) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Marcus	Pages 41-43
a) Aspect quantitatif	Pages 41-42
b) Aspect qualitatif	Pages 42-43
1-4) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole d'Oxane	Pages 44-46
a) Aspect quantitatif	Pages 44-45
b) Aspect qualitatif	Pages 45-46
1-5) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Tiffany	Pages 46-49
a) Aspect quantitatif	Pages 46-47
b) Aspect qualitatif	Pages 48-49
2) Bilan général : un dispositif efficace?	Pages 49-54
2-1) Les objectifs sont-ils atteints?	Pages 49-50
2-2) Des hypothèses à relativiser	Pages 50-54

2-3) La problématique : l'obtention de réponses partielles grâce aux recherches	Page 54
3) A la recherche d'explications et de remédiations	Pages 55-61
3-1) Les variables ayant pu remettre en cause la validation des hypothèses	Pages 55-58
a) Les variables propres au dispositif, à son organisation et à ma pratique professionnelle	Pages 55-56
b) Les variables propres aux élèves	Pages 56-57
c) Les variables propres aux albums	Pages 57-58
3-2) Propositions de remédiations	Pages 58-61
a) Des propositions générales	Pages 58-60
b) Le cas particulier de Tiffany	Pages 60-61
V) Conclusion	Page 62
Bibliographie	Pages 63-65
Annexes	Pages 67-92

I) Introduction

«L'école ne doit pas profiter qu'aux bons parleurs» (Marie Françoise Ferrand et al, 2010) est une citation qui résume la dynamique de fond de ce travail de recherche.

Le constat, établi lors des stages d'observation, des écarts flagrants au niveau du langage oral entre des élèves prenant la parole spontanément pour s'adresser aux adultes comme aux pairs, relater des événements personnels, poser des questions; et d'autres ne prenant pas la parole et ne répondant aux sollicitations que de manière corporelle ou orale très limitée m'interpelle.

Cette réalité du quotidien d'une classe de toute petite et petite section, relevée toutes les semaines lors du stage filé en responsabilité, nécessite que l'on se pose la question de la différenciation.

Ceci mis en parallèle avec les exigences des instructions officielles qui visent, de manière prioritaire, l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre, par chacun des élèves, il me semble indispensable d'accompagner de façon plus resserrée et précoce, l'évolution du langage de ces élèves souvent appelés « petits parleurs ».

Il est donc dans mon intérêt en tant que future professeure des écoles de m'interroger sur les causes de tels écarts et sur les moyens d'y remédier.

Des dispositifs de prévention tels que Com'ens (Communiquer ensemble) basés sur l'album sont déjà mis en place pour les élèves en faiblesse de langage, néanmoins, ce dernier ne concerne les élèves qu'à partir de la moyenne section de maternelle.

C'est suite à l'observation d'une séance de stimulation langagière, et l'entretien avec une professeure spécialisée engagée dans Com'ens, que l'idée de l'adaptation du principe de ce dispositif dans le quotidien de la classe de toute petite et petite section m'est apparue. Ainsi, il s'agirait d'utiliser l'album pour déclencher une prise de parole chez des élèves parlant peu voire pas, et ce dès la toute petite section, afin de se situer dans une dynamique d'autant plus préventive. C'est alors le plaisir procuré par l'histoire, transmise par le passeur d'histoire, qui déclencherait l'envie et la volonté de communiquer chez l'élève.

Plusieurs questions relèvent de cette adaptation. L'album peut-il être un déclencheur de prises de parole chez des élèves de toute petite et petite section parlant peu? Quels albums peuvent engendrer des progrès au niveau du langage oral chez des élèves de deux-

trois ans? Quelles conditions et attitudes sont nécessaires au fonctionnement de l'album comme déclencheur de prises de parole?

Tous ces questionnements peuvent être résumés en la problématique générale suivante : à quelles conditions et selon quels critères l'album peut-il s'avérer être un outil déclencheur de prises de parole et de progrès langagiers chez les élèves parlant peu?

Il s'agira notamment d'évoquer le mode de sélection des albums et les conditions à mettre en place au sein de la classe afin d'engendrer, à priori, des progrès aussi bien quantitatifs que qualitatifs chez les élèves.

Face à cette problématique, les hypothèses sont les suivantes :

-l'album peut déclencher des prises de parole chez les élèves parlant peu ou pas spontanément dans le quotidien de la classe

-des conditions et critères tels que le travail en petit groupe, le thème de l'album sont nécessaires à ce déclenchement

-l'album peut entraîner des progrès langagiers aussi bien quantitatifs que qualitatifs.

Pour valider ou invalider ces hypothèses, plusieurs éléments seront nécessaires. Des points théoriques seront exposés et mis en lien avec le contexte de la classe de toute petite et petite section dans laquelle j'enseigne une fois par semaine. Ces derniers seront organisés selon un plan en trois parties qui concernent, dans un premier temps la notion de langage dont l'évolution doit être connue du professeur car elle lui permet d'avoir des attentes adaptées à l'âge des élèves; puis les enjeux autour de la prise de parole qui permettent de mettre en lumière les raisons possibles du silence ou de la faible quantité d'interventions verbales. Enfin, j'aborderai la nécessité d'accompagnement des « petits parleurs » en expliquant en quoi l'album peut être un support de cet accompagnement.

Le dispositif sera basé sur les principes avancés par les auteurs ainsi que les constatations faites au contact des élèves. Ils sera mis en œuvre auprès de cinq d'entre-eux.

L'analyse des résultats permettra de mettre en évidence, ou non, l'existence de progrès langagiers au fur et à mesure des séances de langage. Au delà de la validation ou l'invalidation des hypothèses, une réflexion sera aussi à mener en ce qui concerne les éventuelles variables perturbant une évolution positive des prises de parole, aussi bien du point de vue de la classe, des élèves, que de ma pratique professionnelle.

II) Cadre théorique

1) le langage : un acte de communication dont l'évolution est propre à chacun

1-1) Ce que parler veut dire

a) Définition du langage

Le langage est défini selon le document Le langage à l'école maternelle comme une fonction humaine à trois dimensions, psychologique, sociale et cognitive. Il est en relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence et les représentations mentales. En résumé, il donne une image du sujet parlant de manière singulière et peut être un acte réfléchi ou spontané. Dans tous les cas, le sujet en tant qu'entité, avec son histoire, sa culture et ses affects, est exposé. On peut différencier le langage intérieur et le langage extériorisé par la présence, ou non, d'une énonciation, mais ces derniers ont tous deux une dimension affective et cognitive. Le langage extériorisé est néanmoins le plus souvent dirigé vers quelqu'un et s'inscrit donc dans la communication.

Il est vu comme une prolongation de moyens d'expression plus primitifs. Ces derniers continuent d'être utilisés tant par les élèves que par les adultes. Ainsi, le langage corporel, la gestuelle, les expressions du visage, les cris, les rires sont autant de moyens utilisés pour communiquer un sentiment ou une émotion à autrui et sont souvent gages de spontanéité. Nous constaterons d'ailleurs dans l'exploitation des données, que cette communication non verbale est utilisée par les élèves et qu'il est parfois difficile pour eux d'utiliser les mots pour exprimer ce qu'elle évoque.

b) Définition de « parler »

Selon le document Le langage à l'école maternelle, « parler » renvoie à une dimension communicationnelle, à un partage, une extériorisation de quelque chose d'intime, une pensée ou une expérience. On comprendra alors dans l'une des parties suivantes pourquoi il peut être difficile pour un jeune enfant de s'exposer ainsi devant la classe entière, le groupe ou même en relation duelle.

Pour parler il faudrait donc d'abord avoir l'envie de partager et de sortir de

l'individuel pour s'ouvrir au duel voire au collectif or, selon les cours de psychologie de l'enfant de Me Leclercq, l'enfant de deux-trois ans est caractérisé par l'égoïsme.

Le langage, par sa dimension de partage, consiste alors en un changement dans le sens où il ouvre la vie intérieure du sujet aux autres. C'est notamment à travers lui que se développe l'aspect socialisant de l'école maternelle à travers le « vivre ensemble ».

De plus, comme le dit Maryse Metra (2010, p.16-23), pour parler il faut pouvoir, savoir, vouloir, et avoir des choses à dire. Pouvoir et savoir relèveraient des compétences à acquérir afin de pouvoir parler. Il existe un réel apprentissage du langage oral et il est donc indispensable de l'enseigner. Vouloir et avoir des choses à dire renvoient quant à eux davantage à la volonté de s'ouvrir à autrui mais aussi à l'intérêt porté au sujet abordé. Ceci est directement en lien avec le choix de la thématique et du support du langage qui, dans le cadre de ce travail est l'album. Parler dépend donc de la volonté mais aussi de la capacité.

1-2) L'évolution du langage chez le jeune enfant

a) L'évolution du langage

Les étapes d'évolution du langage sont abordées par plusieurs sources dont Le langage à l'école maternelle du SCEREN (2011) et L'évolution du langage de l'enfant De la difficulté au trouble (2010) de l'I.N.P.E.S. Seules les étapes jusqu'à 4 ans sont traitées dans le cadre de cette recherche, soit l'âge en fin de petite section, car les élèves concernés par le dispositif sont âgés de deux à trois ans et quelques mois.

L'évolution du langage de l'enfant peut être découpée en grandes périodes comprenant chacune des évolutions significatives, de 0 à 1 an, de 1 à 2 ans, de 2 à 3 ans et de 3 à 4 ans. Avant 1 an, l'enfant se révèle très sensible à la perception des sonorités de la langue. Il vocalise, en réponse, en jouant ou pour attirer l'attention, des syllabes définies : «pa», «do», puis plus diversifiées. Il les répète vers 6-9 mois, ce qui est appelé le babillage. Vers 11 mois, il formule ses premiers mots notamment de deux syllabes comme « papa » « dodo », proches du babillage.

De 1 à 2 ans, l'enfant fait un usage abondant des proto-mots (onomatopées, cris d'animaux). On remarque d'ailleurs que ces onomatopées sont toujours présentes chez la plupart des élèves plus âgés du dispositif, notamment Tom qui, lors des premières séances, imitait à plusieurs reprises les cris d'animaux. L'enfant produit des mots fortement liés au

contexte : les mots-phrases. Vers 18 mois, il dispose d'environ 50 mots en production et de 100 à 150 mots en compréhension. Il associe vers 20 mois geste et langage en pointant et nommant un objet souvent désiré. Ce pointage des objets a été très présent chez les élèves pendant l'exploitation des albums. Ils ont en effet souvent associé le langage verbal au pointage de l'élément dont ils parlaient. Ainsi, plusieurs fois lors des séances, des élèves utilisaient des termes comme « ça », « là », « regarde », en s'appuyant sur le support visuel. Entre 18 et 24 mois, l'enfant combine deux mots pour exprimer un désir ou une possession. Il s'agit le plus souvent d'un nom et d'un verbe ou de deux noms. Il affirme également son désaccord par le « non ». Il est important de signaler qu'à ce stade, on appelle phrase, des associations de mots parfois mal articulés telles que « Encore ato » pour « Je veux encore du gâteau ». L'enfant a tendance à substituer des sons à d'autres, voire à en supprimer si la difficulté est trop grande ce que nous verrons dans les séances de langage durant lesquelles les feed-back concernant l'articulation des mots ont eu une place importante. Une grande partie des mots que je n'ai pas réussi à interpréter était d'ailleurs due à l'articulation approximative des élèves.

Cette même période se caractérise par une acquisition très rapide de vocabulaire. L'enfant atteint environ 300 mots vers 2 ans. Les noms étant plus nombreux que les autres catégories grammaticales.

De 2 à 3 ans, l'enfant utilise son prénom et petit à petit acquiert le « je ». Il utilise des articles tels que « la », « le », « une » et des pronoms « tu », « il », « elle », « moi », « toi » qui complexifient sa phrase. Il acquiert du vocabulaire, environ 100 mots sont prononcés et reconnaissables. Il comprend des prépositions de localisation telles que « dans », « sur », « dessous », et prend plaisir à raconter ce qu'il a fait. Ceci peut être particulièrement exploité en éducation physique et lors de jeux travaillant le repérage dans l'espace.

Il s'ouvre au monde à l'aide des questions qu'il pose telles que « Quoi? », « Où? », et surtout « Pourquoi ? ». La phrase de 3 mots apparaît quant à elle habituellement vers 3 ans. Il devient également capable à cet âge, d'écouter des histoires courtes, ce qui est à prendre en compte dans la sélection des albums pour ce travail de recherche. Les albums ne doivent en effet pas dépasser les capacités d'attention des enfants.

De 3 à 4 ans, l'enfant poursuit son évolution, il produit désormais des phrases plus complexes d'environ 4 mots dont un verbe et articule mieux. La substitution de sons devient plus rare même si l'articulation reste approximative sur les nouveaux termes. Le

« je » acquiert plus de sens qu'il n'a pu en avoir.

Plusieurs sources présentant l'évolution du langage de l'enfant précisent que ces repères sont donnés à titre d'information et ne sont pas à prendre comme une évolution stricte, applicable à chaque enfant. Chacun progresse à son rythme dans cette acquisition. Les tranches d'âge données ne sont donc pas figées. De plus, au fur et à mesure des séances de langage, je me suis rendue compte du fait que l'évolution du langage n'était pas linéaire. En effet, certains élèves ont produit des phrases de 3 mots voire plus dès les premières séances et se sont montrés très discrets ou se sont contentés de sons et de mots lors des séances suivantes.

b) Conditions de l'évolution

Selon le même document de l'I.N.P.E.S, les interactions langagières ont un rôle clef dans l'évolution du langage. En effet, l'enfant progresse en comparant ses productions à celles qu'on lui propose. Ces propositions se font d'abord dans le cadre familial puis s'élargissent petit à petit à celui de l'école avec le maître et les pairs. L'enfant va donc tâtonner pour passer de la forme rudimentaire de type « agent-action » comme par exemple « ballon tomber » au modèle de base de la langue : « sujet-verbe » puis « sujet-verbe-complément ». Les feed-back se situant légèrement au delà du modèle proposé par l'élève en termes de capacité et de complexité, ont pour rôle de l'aider à progresser selon cette évolution. Petit à petit, il utilisera une gamme de pronoms et de temps plus élargie comme le mentionne Philippe Boisseau (2005, p.10-14).

Le document Le langage à l'école maternelle (2011) précise que l'ensemble de l'apprentissage du langage s'ancre dans des actes de communication, en effet, ceux-ci constituent l'essence même du langage. Chaque moment doit être mis à profit pour développer le langage de l'élève, l'accueil, la collation, l'éducation physique... Le professeur commente les actions de l'élève et lui demande petit à petit de faire de même, c'est ce qui est appelé le langage de situation. L'objectif étant d'arriver, à la fin de l'école maternelle, au langage d'évocation à travers la compétence des programmes : « Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée » (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p.13).

1-3) Un constat : des écarts flagrants entre élèves : les « petits parleurs »

a) Un constat général dans les classes : des écarts entre élèves

Ce constat est établi par de multiples auteurs et constaté dans toutes les classes de maternelle lors des stages d'observation et en responsabilité : des écarts flagrants existent entre les élèves d'une même classe et aussi du même âge. Le document Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle (1990, p.39) de Le Cunff et al, met en évidence cet écart entre des leaders et des silencieux et ce, dès la petite section. Philippe Boisseau parle, quant à lui, d'« enfants mutiques » (2005, p.28).

Ainsi, certains élèves ne prennent jamais la parole en classe que ce soit spontanément ou avec sollicitation. Les élèves concernés par le dispositif ne peuvent pas être désignés comme mutiques car ils sont déjà tous entrés en communication même si la plupart du temps, il s'agissait de mots ou de sons et ceci suite à une sollicitation. Néanmoins, en se situant dans une optique plus large, il est fort probable que le professeur soit confronté à de tels élèves dans sa carrière. Il lui faudra donc en comprendre les raisons et savoir y faire face.

L'article La Terrible force du silence (2000) nous donne une illustration de ce qu'est un enfant qui ne parle pas et cela plus tardivement dans la scolarité (Calonne et al). Ceci donne d'autant plus de sens à la démarche de ce travail qui vise à prévenir de futures difficultés.

Dans la classe, un exemple concret de ces écarts peut être donné entre des élèves de 3 ans tels que Tiffany, qui ne parle pas spontanément au moment de l'état des lieux du langage avant le dispositif, et d'autres enfants du même âge, qui prennent la parole spontanément pour raconter leurs activités extra-scolaires (comme Maxence qui me raconte qu'il va aller à la piscine, Tom qui me dit qu'il a pris l'avion pour aller à Marrakech) ou pour participer aux moments collectifs de langage (comme Inès qui prend plaisir à nommer tous les animaux présents dans l'album Quand je serai grand de Keith Faulkner). Les écarts peuvent également être notés entre des élèves de deux ans qui, comme ceux concernés par ce dispositif, ne prennent que très peu la parole et d'autres, qui posent des questions sur les activités à venir ou racontent, comme Malia, la naissance d'un petit frère.

b) Les élèves parlant peu et leurs droits

Les élèves parlant peu, souvent appelés « petits parleurs », sont des élèves qui peuvent faire l'objet d'un retard de langage, défini par le document du SCEREN (2011) comme un développement plus lent au plan linguistique mais qui suit le même profil d'évolution que celui des enfants plus jeunes. Ce retard a un aspect provisoire. S'il ne l'est pas, il passe du côté du trouble. L'école maternelle a alors, comme le signalent les programmes, un rôle à jouer dans le repérage et la prévention des troubles et des déficiences et particulièrement ceux et celles lié(e)s au langage.

L'expression « petit parleur » peut aussi correspondre à des élèves qui ne prennent que très peu la parole spontanément en classe. Le terme « petit parleur » peut donc renvoyer aussi bien à un aspect qualitatif qu'à un aspect quantitatif. Il faut alors évaluer les compétences de ces élèves et tenter de trouver les causes du retard ou du nombre limité de prises de parole. J'ai donc tenté, par l'observation du comportement langagier des élèves avant le dispositif, et les questions posées à leur famille, d'établir un état des lieux de leurs compétences langagières.

Il est important de signaler que dans l'utilisation que j'en fais, ce terme n'a, en aucun cas, un sens péjoratif et définitif. Il ne prend ici en considération que les observations relatives à la classe et ne vise pas à catégoriser l'enfant dans un groupe dont il ne pourra plus sortir.

Certains auteurs ont, face à ces enfants moins assurés avec le langage, établi les droits du « petit parleur ». Ceux-ci sont présentés dans l'ouvrage Le langage quelle aventure, et consistent par exemple en le droit de ne rien dire, d'être hors sujet ou de répéter ce qu'un autre enfant vient de dire. Ces droits seront, nous le verrons, particulièrement illustrés par Tiffany. Les silences des élèves ne seront donc pas forcément à prendre comme un refus de communiquer et les répétitions comme des prises de parole à faible valeur. Chaque prise de parole de l'élève relève d'un effort de sa part et sera à valoriser.

1-4) Les causes du silence ou d'une faible présence des prises de parole

a) L'influence du milieu

Il s'agit ici de faire référence au décalage entre les attentes de l'école et les pratiques familiales, ce qui a été abordé lors du colloque retranscrit dans Didactique de l'oral (2003). Il y a été dit que cet écart est d'autant plus important que les enfants proviennent de milieux défavorisés. Serge Boimare, dans Le langage quelle aventure, affirme que, lorsqu'ils arrivent à l'école, tous les élèves ne disposent pas du même bagage langagier ce qui peut entraîner des difficultés face à une « école qui parle parfois trop bien » (2010, p.9-15).

Dans le contexte de la classe, il n'est pas possible d'évoquer l'existence d'un milieu défavorisé néanmoins il est intéressant de prendre en considération ce décalage du point de vue de l'effort qu'il demande à l'enfant, décalage qui, comme le disait Labov (2010), peut aller jusqu'au refus d'apprendre la « langue officielle ».

Damien Chabanal dans Didactique de l'oral (2003, p.38-47) précise que l'enfant doit apprendre à comprendre et à se faire comprendre. En effet, dans le cadre familial, il est souvent évoqué le sens donné par la mère aux propos, souvent incompréhensibles de l'enfant, car celle-ci comprend ses moindres désirs. Or, lorsqu'il arrive à l'école, l'enfant se retrouve face à un adulte, le professeur, qui n'est pas prêt à faire sens avec n'importe quelle parole d'enfant et qui attend de lui qu'il utilise ce que Bourdieu appelle le « parler légitime » (2003). Un écart dans les formes d'usage du langage est aussi constaté entre les familles par Basil Bernstein. Ainsi, dans certaines d'entre-elles, le langage est cantonné à un aspect utilitaire et à certaines fonctions telles que demander quelque chose ou gronder, et n'est pas utilisé en dehors de ces situations. Le langage de l'enfant se trouve alors appauvri et restreint et d'autant plus en décalage avec le langage attendu à l'école. Parler relève alors pour lui d'une véritable prise de risques.

b) Prise de parole et prise de risques

Il est d'abord important de dire qu'il est plus aisé pour l'élève de s'adresser au professeur qui, même s'il ne déchiffrera pas tous les essais comme la mère de l'enfant pourrait le faire, se comportera en interlocuteur attentif et l'aidera à dire, plutôt qu'à ses pairs qui ne feront, dans un premier temps, pas cet effort (Ministère de l'éducation

nationale, mai 2011,p.16). J'ai, lors des séances de langage, essayé d'encourager les prises de parole des élèves et tenté de déchiffrer le maximum de leurs interventions pour pouvoir leur proposer des feed-back visant notamment la prononciation correcte du mot. Le fait que les élèves soient, pour les autres membres du groupe, des interlocuteurs moins attentifs et aidants, a été illustré lors des séances quand par exemple, Nicolas répondait à la place d'un autre élève ou intervenait de nombreuses fois, prenant parfois beaucoup de place dans les échanges. Les règles de la communication prennent alors tout leur sens et sont à instaurer dès le plus jeune âge.

Néanmoins, toute prise de parole, quelque soit l'interlocuteur, représente une certaine prise de risques pour l'élève. Parfois même comparée à une «(...) conquête (...)» (Ministère de l'éducation nationale, mai 2011, p.25), la parole expose à plusieurs risques : celui de ne pas être compris, de se sentir ridicule, d'être inintéressant, ou de susciter une émotion inconnue.

L'attitude encourageante du professeur est alors primordiale afin d'accompagner l'élève dans cette longue évolution. Agnès Florin avait déjà clairement établi le lien entre le fait d'être sûr de soi et celui de parler (1990, p.42). Ce lien est aussi mis en évidence de manière plus globale dans les apprentissages par V. Jendoubi (2005,p.14-17).

Certains auteurs tels que ceux de l'article Fragments d'oral (1995) se demandent alors si l'élève n'effectuerait pas un calcul des risques qui l'amènerait soit à prendre la parole soit à garder le silence. En effet, comme le dit S. Suffys, l'oral expose la vulnérabilité des sujets en présence (2000, p.34).

Enfin, une différence de statut, mise en évidence par S. Suffys , existe entre celui qui parle, qui s'apparente plus à un dominant, et celui qui écoute, qui prend alors la position de dominé. Certains élèves ayant peu confiance en-eux pourraient préférer le silence plutôt que de s'imposer face au groupe comme un dominant. Quels sont alors les enjeux face à un élève qui ne parle pas ou très peu ?

2) Les multiples enjeux autour du langage

2-1) La portée du langage

a) Le langage facteur de développement personnel

Selon le document de l'INPES L'évolution du langage de l'enfant, de la difficulté au trouble (2010), le langage est un témoin et un facteur du développement personnel et ce à plusieurs niveaux.

Premièrement, l'enfant qui utilise le langage et notamment le « je » fait la preuve de l'estime qu'il a de lui-même dans le sens où il se reconnaît en tant que personne ayant des goûts, des souhaits, des pensées et s'autorise à les exprimer. Le langage lui permet entre-autres d'affirmer son point de vue face à un groupe ou un individu n'ayant pas forcément le même que lui. De plus, lorsqu'il emploie les autres pronoms personnels tels que «tu», «il », «elle», c'est forcément qu'il porte un intérêt à l'autre et donc qu'il s'ouvre à l'altérité. Petit à petit, il constatera que l'autre n'a pas forcément la même vision du monde que lui. L'un des rôles de l'école sera de lui apprendre à écouter les points de vue divergents du sien et à les respecter tout en exprimant et soutenant ses idées. Ceci se travaille dès l'école maternelle à travers le respect des règles de communication, l'attente de son tour de parole, et continue à l'être à l'école élémentaire notamment lors des débats.

Deuxièmement, le langage est un facteur de développement de l'imagination. Lorsque l'on raconte une histoire à l'enfant, ou que lui-même réalise des jeux d'imitation, il développe son imagination. C'est la raison pour laquelle, les coins-jeux sont un réel lieu d'apprentissage du langage que le professeur se doit d'exploiter.

Plus tard, lorsque l'enfant sera plus à l'aise avec le langage, il pourra inventer des mots, créer des textes, inventer des histoires, jouer avec la langue et ses sonorités, chose qu'il fait d'ailleurs avant même de savoir parler comme nous l'avons vu précédemment.

J'ai également déjà présenté le langage comme un prolongement de moyens de communiquer plus primitifs. En ce sens, il permet de réguler le comportement des enfants qui disposent désormais d'un autre moyen pour exprimer leurs sentiments que le langage corporel. Ils peuvent exprimer de manière plus précise et comprise par davantage d'interlocuteurs ce qu'ils ressentent, et ce dont ils ont besoin (Ministère de l'éducation nationale; SCEREN, 2011, p.10). L'exemple de Nicolas, qui a tendance à régler tous ses

conflits par le langage corporel notamment en poussant et en mordant ses camarades, peut être mis en lien avec le fait qu'il ne dispose pas encore d'un langage suffisamment développé pour les régler autrement, c'est pourquoi, il fait partie du dispositif. Ceci montre qu'un enfant qui serait en retard dans le langage serait aussi freiné dans son développement personnel mais pas uniquement.

b) Le langage un moyen de s'ouvrir au monde

Comme cela a été dit précédemment, le langage est un acte de communication. Ainsi, lorsque que l'enfant communique c'est avant tout qu'il a envie de partager et de s'ouvrir à l'autre. C'est en quelque sorte, accepter les codes permettant de faire partie d'une communauté et d'être compris par tous.

Cette prise de parole peut aussi être utilisée pour poser des questions à son entourage familial d'abord, puis au maître et aux pairs. Il s'agit de porter de l'intérêt au monde qui l'entoure y compris aux individus qui en font partie. Derrière la question : « Pourquoi ? » souvent entendue chez les enfants, ce sont de nombreuses découvertes sur le monde qui se cachent.

Le langage permet aussi de partager une découverte, un événement personnel avec quelqu'un. C'est ici le langage d'évocation qui est travaillé car l'interlocuteur n'a, la plupart du temps, pas la connaissance de tous les éléments de la situation ou de l'histoire racontée. Les cahiers de vie sont l'un des outils qui permettent aux élèves de partager une partie de leur vie personnelle, familiale et intime comme par exemple une sortie en famille, la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur, une activité pendant les vacances... Il faudra alors veiller à ne pas stigmatiser un enfant n'ayant que peu d'occasions de sorties ou d'activités hors de l'école. L'enseignant pourra par exemple prendre des photographies de l'enfant à différents moments (lorsqu'il joue dans la cour de récréation, lors d'une sortie scolaire) et l'enfant pourrait également dessiner ou coller des éléments qu'il voudrait présenter afin qu'il puisse, lui aussi, prendre du plaisir à s'exprimer devant le groupe et à faire part de ses découvertes.

c) Le langage vecteur d'une culture commune

Dans le document Le langage à l'école maternelle (2011, p.10) du ministère de l'éducation nationale, le langage est vu comme le vecteur d'une culture commune car il permet d'instaurer un sentiment de partage entre les individus. À l'école maternelle, cela peut prendre la forme d'une réaction commune à la lecture d'un album comme le rire lors de la lecture collective de Monsieur Lion chez le coiffeur, d'une chanson ou d'une récitation de comptine. Les élèves de la classe prennent d'ailleurs beaucoup de plaisir à réciter ou chanter et demandent par exemple pour chanter « La famille tortue » ou réciter des comptines associées à des jeux de doigts qu'ils apprécient particulièrement.

Dès le cycle 1, les élèves sont donc mis en contact avec ce que les programmes de 2008 appellent un « patrimoine littéraire ». Le professeur a pour rôle de leur présenter des œuvres de genres variés telles que les contes, les légendes, les fables, les poèmes, et les récits de littérature enfantine. Il invite les élèves à remarquer les particularités de chaque œuvre mais aussi, à faire des liens entre-elles. De multiples mises en réseaux peuvent être réalisées dès l'école maternelle. Nous cherchons donc à créer des référents partagés par les élèves afin de les inscrire dans une culture commune qui vise à atténuer les différences à ce niveau liées à l'hétérogénéité des élèves lorsqu'ils arrivent à l'école. Il ne s'agit pas, pour autant, de gommer leurs particularités et leur culture qui peuvent, elles aussi, être l'objet d'un moment de langage particulièrement riche. Cette imprégnation est poursuivie aux cycles 2 et 3. Des listes de références proposées par le ministère de l'éducation nationale existent d'ailleurs pour aider le professeur à sélectionner des œuvres pertinentes.

2-2) Le langage dans les textes officiels

a) Le langage : une priorité

Le bulletin officiel de 2008 donne une priorité à l'école maternelle. Elle consiste en l'acquisition d'un langage riche, organisé et compréhensible par l'autre.

Le langage est aussi identifié comme le pivot des apprentissages dans toutes les disciplines, il est donc central, et la réussite scolaire dépend de sa maîtrise. En effet, lors des stages d'observation, j'ai pu remarquer que dans les séances, quel que soit la matière, le niveau d'enseignement, et la compétence visée, un temps était toujours consacré aux échanges

oraux notamment au moment de l'institutionnalisation du savoir. Ceci est d'autant plus vrai en toute petite et petite section dans laquelle, outre les moments de langage à proprement parler, beaucoup d'activités passent par la manipulation et l'accompagnement de l'action par le langage afin d'accroître le vocabulaire des élèves.

Les programmes insistent d'ailleurs sur le vocabulaire qui doit être travaillé quotidiennement dans les échanges au sein de la classe, dans toutes les activités ainsi que dans des temps spécifiques.

Afin de construire la progression des apprentissages, le professeur peut se baser sur les repères fournis par les programmes. Le domaine concerné par ce travail de recherche est principalement : s'approprier le langage. Plus précisément, la compétence de fin de maternelle visée par le travail du langage à partir d'albums est : « formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ». Cette dernière concerne cependant un objectif à long terme et les compétences mentionnées dans les repères pour organiser la progressivité des apprentissages semblent plus adaptées. Celles-ci seront détaillées dans la partie présentant le dispositif. Le langage est également présent dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2006 au niveau de la compétence 1 : maîtrise de la langue française, ce qui prouve son importance et sa place dans la scolarité de l'élève.

Enfin, les programmes précisent que l'école a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles et plus particulièrement des troubles de langage (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008, p.12). Nous verrons dans la partie suivante le rôle précis du professeur quant à ce repérage.

b) Les compétences du professeur relatives au langage

Le référentiel de compétences du professeur précise le rôle que nous avons à tenir en ce qui concerne le développement du langage de l'élève (Ministère de l'éducation nationale ,2013). Il me semble tout d'abord important de préciser que, pour entraîner des progrès chez l'élève, le professeur se doit de questionner son propre usage du langage.

La principale compétence relative au langage du professeur comprise dans le référentiel de compétences est la n° 7 : « Maîtriser la langue française à des fins de communication :

-Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.

-Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves». Cette compétence concerne à la fois l'adaptation nécessaire du langage employé, qui ne sera forcément pas le même si le professeur s'adresse à un élève ou s'il s'adresse à ses parents ou à des collègues mais aussi, la nécessité d'amener les élèves à la maîtrise du langage, pivot des apprentissages.

Cette compétence est d'ailleurs réaffirmée comme étant commune à tous les professeurs (compétence P2 : « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement »).

La nécessaire adaptation du langage au niveau et aux besoins de chaque élève est précisée dans ce même référentiel. Il s'agit d'apporter aux élèves des modèles syntaxiques adaptés à leurs capacités. Afin de mettre en œuvre cette compétence, j'ai essayé dans les séances de langage, d'une part de personnaliser les objectifs et donc les attentes en fonction des capacités de chaque élève et d'autre part, de leur proposer des feed-back dans la zone proximale de développement, autrement dit, légèrement au delà de leurs capacités.

Bien entendu, les compétences concernant les connaissances sur l'enfant, son développement, ses mécanismes d'apprentissage, les connaissances didactiques et l'intérêt porté à la formation et à la recherche concernent également le langage (compétence 3 : connaître les élèves et les processus d'apprentissage, compétence 14 : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, et compétence P1 : maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique). On voit donc l'importance que prend le langage pour les élèves mais aussi à travers les compétences du professeur des écoles.

2-3) Les difficultés associées

a) Les difficultés en lien avec une faiblesse de langage

La maîtrise d'un langage oral riche, organisé et compréhensible étant posée par les programmes comme une priorité, il est logique que des difficultés dans son apprentissage se répercutent dans les autres domaines.

Le document de l'I.N.P.E.S présente les difficultés avec le langage oral comme un risque de difficultés dans le langage écrit. En effet, la pauvreté linguistique à l'oral ne peut être qu'un obstacle à la production d'écrit qui nécessite une étape de planification et de mise en mots. Il est aisé de comprendre que si le lexique de l'élève est limité et peu diversifié, cette étape de mise en mots se fera dans de grandes difficultés et nécessitera un apport extérieur. Ces

difficultés peuvent être constatées dès la maternelle à travers l'activité de dictée à l'adulte.

D'autre part, la lecture, qui comporte une part de décodage et de reconnaissance globale de mots, serait elle aussi touchée. Cette difficulté dans la lecture est notamment affirmée par Philippe Boisseau (2005, p.297). Elle est mise en lien avec un langage insuffisamment construit. L'élève dont le lexique est faible ne reconnaîtrait que très peu de mots globalement et serait réduit à décoder chaque mot, comme s'il était nouveau. Les efforts cognitifs seraient alors plus nombreux et la lecture et la compréhension ralenties et plus difficiles.

On comprend alors pourquoi le langage oral est au centre des programmes et est présent à la fois dans le socle commun de connaissances et de compétences et dans le référentiel de compétences du professeur qui doit se positionner comme un référent dans ce domaine tout en sachant s'adapter aux capacités de ses élèves.

b) Un lien avec l'échec scolaire

Au delà de la répercussion des difficultés au niveau de l'oral dans d'autres domaines, certains auteurs affirment qu'elles seraient à terme la cause d'un échec scolaire. C'est le cas de Serge Boimare qui précise que l'échec scolaire s'accompagne pratiquement toujours de pauvreté et d'insécurité linguistique (2010, p.14-15). L'I.N.P.E.S s'aligne également sur ces propos (2010, p.49).

Tout le rôle de l'évaluation des compétences langagières des élèves et de la différenciation s'éclaircit alors. Le professeur ne peut en effet s'inscrire dans une démarche fataliste car, comme ceci a été mentionné plus tôt, l'école ne peut profiter qu'aux bons parleurs.

La démarche dans laquelle je m'inscris pour cette recherche va dans ce sens. Face à la prise de conscience de la portée que pouvaient avoir les difficultés avec le langage oral dans la scolarité future des élèves et, ayant constaté chez plusieurs d'entre-eux un faible nombre de prises de parole, voire une absence de communication spontanée, j'ai décidé de chercher un moyen de faire progresser ces élèves.

J'ai tout d'abord pris des renseignements sur le comportement langagier de ces élèves auprès de leur famille pour m'assurer que leur discrétion langagière n'était pas uniquement liée à la scolarisation. Puis j'ai choisi le support de l'album car j'ai constaté un réel plaisir des élèves lors d'une lecture offerte, c'est-à-dire dont le seul but est de mettre

les élèves en contact avec un album et qu'ils en éprouvent du plaisir.

Nicolas, par exemple, m'a demandé à plusieurs reprises, notamment lors d'une séance sur un autre album, de lire le livre à toucher Promenons-nous dans les bois. De plus, lorsque je demande aux élèves lors des temps de lecture, quel album ils veulent que je lise, ils n'hésitent pas à formuler des préférences, ce qui prouve, d'une part qu'ils prennent plaisir à écouter les histoires et d'autre part, que le thème a une importance capitale.

Afin de ne pas priver les élèves de la classe ne faisant pas partie du dispositif, j'ai décidé de réaliser une lecture collective de l'histoire avant de la reprendre en groupe restreint. Ce moment est d'ailleurs privilégié pour lever l'implicite qui peut se trouver dans certains textes en s'appuyant sur les élèves plus à l'aise avec l'oral.

2-4) Les enjeux pour le professeur

a) Le repérage des difficultés

Une information centrale concernant le rôle de l'école maternelle et donc du professeur des écoles est contenue dans la compétence P2 (« Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement ») du référentiel de compétences des professeurs (Ministère de l'éducation nationale, 2013). Il s'agit du rôle du professeur dans le repérage des difficultés relatives au langage oral ou écrit afin d'adapter son enseignement, voire, de signaler ces difficultés aux professionnels concernés.

Au delà de son rôle d'éducateur et d'enseignant, le professeur a donc un rôle dans le repérage et l'accompagnement des difficultés. Cette compétence signale néanmoins que le professeur n'est pas seul et qu'il doit mettre en œuvre le partenariat.

Il me semble nécessaire de savoir que le professeur ne peut diagnostiquer un trouble ou une pathologie. Son rôle consiste en fait à relever les signes qui lui posent question et à s'adresser aux professionnels concernés.

Il se doit aussi d'accompagner les parents dans les démarches qui concernent leur enfant. Ayant un devoir d'information, il se doit aussi de leur signaler ses observations. Face aux difficultés, plusieurs options s'offrent à ce dernier qui peut, dans un premier temps, en discuter avec ses collègues ou demander à réunir l'équipe éducative. Une intervention du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté peut éventuellement être mise en place. Il peut également être conseillé aux parents de consulter un orthophoniste.

S'ajoutant à ce rôle d'observateur et de conseiller, le professeur doit suivre les progrès de ses élèves et créer les conditions pour les susciter (INPES, 2010, p.50). Le document Le langage à l'école maternelle (2011, p.100) précise que, plus le repérage est effectué précocement, plus les répercussions des difficultés peuvent être limitées. Il importe donc d'évaluer régulièrement le langage des élèves. Lorsqu'il s'agit de l'oral, ceci peut s'avérer complexe c'est pourquoi, j'ai choisi le support de la vidéo afin de retranscrire les interventions à posteriori.

b) La différenciation (adaptation des objectifs et des activités)

Étant conscient de ces difficultés, le professeur se doit de prendre en compte la diversité de ses élèves et d'adapter son enseignement en conséquence. Les compétences qui s'y rapportent sont la compétence P 5 «Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves », qui précise que le professeur doit repérer les difficultés afin de mieux assurer la progression des apprentissages, et la compétence P2, citée ci-avant, qui indique que le professeur doit repérer chez les élèves, les difficultés relatives au langage oral pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter le personnel spécialisé.

Afin d'essayer de palier au retard de langage de 5 élèves, j'ai mis en place un dispositif en groupe restreint tous les mardis autour des albums de littérature de jeunesse. J'ai essayé de choisir ces derniers en fonction des centres d'intérêt des enfants de cet âge et des observations réalisées à leur contact comme par exemple le plaisir qu'a Nicolas à se faire peur avec des pop-up d'animaux effrayants et la crainte de Tiffany par rapport à ces mêmes animaux. Il a donc fallu m'adapter à la fois à l'individualité et à l'entité représentée par le groupe restreint.

Il est important de préciser que l'ensemble de ce travail doit se faire dans une coopération avec les parents de l'élève en difficulté, d'une part parce qu'ils peuvent se révéler être une aide capitale dans le travail du langage qui se prolonge à la maison, et d'autre part, parce qu'en tant que membres à part entière de la communauté éducative, ils ont le droit d'être informés du parcours et des résultats scolaires de leur enfant. Cette collaboration, si elle est présente de manière diffuse dans le référentiel de compétences du professeur, est réaffirmée de manière explicite dans la compétence 12 : coopérer avec les parents d'élèves. Elle est également affirmée dans le document du ministère de l'éducation

nationale, Le langage à l'école maternelle (2011, p.103). Il précise que l'enseignant se doit de discuter avec les parents de ses interrogations concernant le langage de leur enfant, sans les alarmer, afin d'éclaircir son comportement langagier à l'extérieur. C'est pourquoi des entretiens informels avec les parents ont été menés ainsi qu'une explication du dispositif mis en place.

3) Une nécessité d'accompagnement des « petits parleurs »

3-1) Un support choisi pour le dispositif Com'ens : l'album

a) Présentation du dispositif

Dans le cadre de mes recherches, j'ai eu l'occasion d'assister à une séance en grande section du dispositif régional Communiquer ensemble (Com'ens) et de m'entretenir avec une professeure spécialisée (G). Ceci m'a été proposé afin que je puisse observer les modalités de mise en œuvre d'un dispositif existant basé sur l'album. Il consiste en une prévention des difficultés pour des enfants repérés comme étant en faiblesse face au langage (D. Crunelle, Com'ens communiquer ensemble). La faiblesse de langage concerne des enfants à risque de difficultés scolaires ultérieures. Ils ne sont cependant pas concernés par la rééducation d'où l'inscription de ce dispositif dans la prévention.

Pour repérer les élèves, des tests de dépistage sont effectués en moyenne section. Ils sont ciblés sur trois domaines, la compréhension orale, la communication et l'expression orale. Suite à cela, les élèves assistent à des ateliers de stimulation langagière basés sur l'utilisation d'albums de littérature de jeunesse. Les élèves peuvent entrer dans le dispositif à partir de la moyenne section et y rester jusqu'au CP mais uniquement dans les zones dites « sensibles » comme les réseaux d'ambition réussite.

Trois adultes participent dans l'idéal à la séance, un(e) orthophoniste, l'enseignant de la classe, et un enseignant spécialisé du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. L'un des adultes mène l'activité, il est appelé l'animateur, un autre, le régulateur, canalise et régule le groupe, le troisième, appelé l'observateur, observe et prend des notes. Un corpus est réalisé, c'est-à-dire, le recueil de l'ensemble des énoncés formulés par l'élève. Cette méthode de recueil n'a pas été retenue pour mon propre dispositif car il me semblait difficile de mener la lecture, les échanges langagiers avec les élèves et la prise de notes

dans le même temps. L'enregistrement vidéo m'a semblé préférable .

Les parents sont associés au dispositif Com'ens et sont invités à participer aux séances ce qui prouve que, comme je l'ai mentionné précédemment, les parents ont un rôle à jouer dans le développement du langage de l'enfant.

b) Le support et son utilisation

Ce dispositif est entièrement basé sur l'exploitation d'albums de littérature de jeunesse. Ces derniers sont côtés en fonction de multiples critères tels que l'absence d'ambiguïté dans les illustrations, la simplicité du texte et la proximité du thème avec les préoccupations de l'enfant. Ces trois critères ont bien entendu guidé ma sélection. C'est en effet un point sur lequel je devais travailler car, lors d'une séance en début d'année, j'avais choisi d'exploiter les illustrations de l'album Calinours va à l'école qui, d'une part présentait des illustrations beaucoup trop riches et, d'autre part comportait un texte globalement trop long et complexe en ce début d'année pour des élèves de cet âge. J'ai donc, suite à cela, pris des conseils auprès de différents professionnels afin de cibler de façon plus pertinente les albums adaptés.

Les séances de stimulation langagière du projet Com'ens suivent toute le même modèle : une présentation de l'album par les illustrations avec une émission d'hypothèses par les élèves puis une vérification par la lecture à haute voix du texte par le maître. Suite à cela, des activités inspirées de l'album sont mises en place. Elles peuvent prendre la forme de jeux de mime, de reproduction de bruitages, de gestes, de discrimination auditive, de rythme, de mémorisation, de devinettes, de description des images du livre... Pour ce travail, je n'ai pas choisi de réaliser des activités « annexes » sur l'album mais plutôt de me concentrer sur le plaisir d'une lecture offerte pour déclencher des prises de parole.

Enfin, une restitution de l'histoire dans le groupe classe et dans la famille est le moyen de valoriser les prises de parole de l'élève et ses progrès dans le cadre de Com'ens. J'ai essayé de m'inspirer de ce principe lors des relectures d'albums en essayant d'impliquer les élèves de la classe dans la restitution de l'histoire. Je vais maintenant exposer les raisons expliquant le choix de ce support.

3-2) L'album : définition et explication du choix

a) Définition de l'album

L'ouvrage Albums, mode d'emploi nous donne une définition de l'album. C'est un genre qui associe texte et images pour raconter une histoire. Ce support mêle donc les techniques littéraires aux techniques graphiques.

Dominique Alamichel évoque l'art des auteurs de littérature de jeunesse qui combinent ces deux moyens d'expression pour « (...) créer un langage propre au genre qu'est l'album » (2000). Le texte et les images peuvent être liés de différentes manières. Dans le cadre de ce mémoire, les élèves concernés sont des élèves de toute petite et petite section, j'ai donc fait le choix de sélectionner des albums dans lesquels le texte et les images évoquent la même chose, parfois de manière complémentaire. Ceci permet de fournir aux élèves deux modes différents de compréhension, par le texte et par l'image entre lesquels il existe un réel dialogue. Afin de m'assurer de cette correspondance entre ces deux modes d'expression, j'ai réalisé une analyse à priori de chaque album (cf un exemple en annexe 1) comprenant notamment l'analyse du texte, de sa construction, des images et des liens qui les unissent.

Ceci m'a permis d'éliminer certains albums que j'avais pourtant sélectionnés dans un premier temps comme Le loup qui voulait changer de couleur. De plus, les semaines de remplacements dans diverses écoles m'ont permis de me rendre compte que certains des albums sélectionnés comme Fripou le petit dragon, étaient plus adaptés à la grande section. Nous verrons également plus tard, que l'un des albums exploités, L'ours qui ne pouvait plus dormir comprenait peut être une complexité n'étant pas à la portée d'élèves de petite section.

La structure de la narration des premiers albums sélectionnés était volontairement répétitive afin de permettre une compréhension plus aisée de l'histoire par les élèves ou mieux, de parvenir à une anticipation de leur part. Mais revenons-en à la raison intrinsèque du choix du support : pourquoi l'album ?

b) Pourquoi l'album ?

Comme le dit Philippe Boisseau (2005, p.10-14), l'existence d'un référent motivant est en grande partie déterminante de la réussite de la situation d'apprentissage. Ce dernier

fait part du potentiel de l'album en matière de langage oral. Ainsi, il les désigne même comme l'une des entrées les plus attractives dans l'oral. Ils auraient un réel impact sur les enfants.

Le document Le langage à l'école maternelle (2011, p.67) nous éclaire sur ce point en exposant tout l'univers de rêve, de projection et d'identification aux personnages, permis par la lecture d'histoires. La littérature de jeunesse ouvre les élèves à un univers culturel et développe aussi leur imaginaire. Tout le travail des auteurs est de faire vivre des héros qui ressemblent aux lecteurs et affrontent comme eux des problèmes complexes. Ceci va les amener à ressentir, comme les héros de ces ouvrages, des émotions telles que la joie, le rire, la peur, la tristesse.

J'ai essayé de trouver des albums faisant appel aux émotions que les enfants ressentent régulièrement. Par exemple, avec La grenouille qui avait une grande bouche et L'ours qui ne pouvait plus dormir, je visais, à travers les pop-up d'animaux effrayants, la peur ; avec les albums comme La souris qui mangeait des bananes ou Monsieur Lion chez le coiffeur, c'est davantage le rire que je voulais entraîner. L'album La grenouille qui avait une grande bouche pouvant également le susciter. Pop et les méchants et Comme papa, renvoient quant à eux, à l'amour, l'un à une relation amoureuse, l'autre à l'amour familial entre un père et son fils. On comprend alors l'importance du choix de l'album en fonction notamment de son thème. En choisissant ces albums, j'espérais susciter des émotions chez les élèves afin qu'ils les traduisent en mots.

c) Les progrès attendus

A travers ces recherches, je vise bien entendu des progrès au niveau du langage oral. Comme je l'ai mentionné précédemment, les progrès attendus sont quantitatifs : une augmentation des prises de parole et qualitatifs : une évolution au niveau de la syntaxe, de la richesse du vocabulaire employé, de la longueur et de la complexité des énoncés.

Lors de l'analyse des données recueillies, l'aspect quantitatif sera exploité du point de vue de la spontanéité de la prise de parole qui sera soit verbale soit non verbale, et du point de vue de la réaction suite à une sollicitation (une réponse verbale, une réponse non verbale ou une absence de réponse).

Suite à ce recueil quantitatif, l'exploitation qualitative prendra en compte dans ces énoncés,

la part de sons, mots, mots-phrases, et phrases. Les progrès attendus afin de valider les hypothèses seraient une augmentation significative des prises de parole par rapport à l'état initial et au fur et à mesure des séances, et une progression dans la qualité des prises de parole.

Ces progrès sont présentés par Yvette Condemine dans Le langage quelle aventure ! (2010, p.26-27). Au départ, en toute petite section, on attend de l'enfant, dans un premier temps, qu'il écoute l'histoire et participe au récit en montrant ses émotions et son plaisir. Ceci peut notamment passer par le langage non verbal comme le sourire, le rire et les différents gestes de l'élève.

Petit à petit, les interventions vont passer d'une proximité avec le texte de l'album à une prise de distance. Il est évident que, vu le point de départ des élèves (mots ou mots-phrases avec sollicitation pour la plupart), la prise de distance n'est pas l'objectif principal.

3-3) Des critères de sélection et modalités de mise en œuvre

a) Comment choisir un album ?

Les critères de sélection d'un album ont été tirés de plusieurs sources d'informations : les ouvrages Enseigner la langue orale en maternelle(2005) de Philippe Boisseau et Le langage à l'école maternelle (2011), et les entretiens avec la maîtresse spécialisée du projet Com'ens et avec la conseillère pédagogique.

Philippe Boisseau insiste sur la complexité de l'album qui doit se situer légèrement au dessus des compétences de l'élève et qui est la condition même de l'amélioration du langage (2005). Ici, il s'agissait de trouver des albums adaptés aux tous petits c'est-à-dire ne comprenant pas une part de vocabulaire inconnu ni d'implicite trop importante mais n'étant pas non plus pauvres au niveau langagier. L'analyse à priori des albums choisis m'a permis d'identifier le vocabulaire pouvant poser problème et l'éventuelle présence d'implicite. La lecture collective servait alors à éclaircir ces points en se basant sur les ressources et connaissances de tous les élèves.

Le langage à l'école maternelle met quant à lui l'accent sur l'accessibilité et la clarté du texte de l'album, du niveau de langue, des illustrations, et de l'intrigue (2011,p.71). J'ai donc veillé à choisir des albums au langage courant, dans lesquels l'illustration est un support de compréhension du texte et inversement.

D'autre part, l'univers de référence abordé dans l'album doit être accessible et concerner les élèves. Le projet Com'ens est lui aussi basé sur des albums aux thèmes proches des préoccupations des élèves. Ces thèmes sont au nombre de trois en petite section selon Philippe Boisseau (2005,p.19-24) : les animaux, la grande motricité et la nourriture (que l'on fabrique dans la classe par exemple). Les albums que j'ai sélectionnés rentrent dans ces catégories. La majorité entre dans celle des animaux et a pour but de susciter tantôt la peur, tantôt le rire ou la joie. L'album La chenille qui fait des trous a quant à lui été retenu car il entraine dans un projet de classe plus général et qu'il concernait la nourriture.

Pour s'assurer que l'album réponde à ces critères, le professeur doit, comme il est précisé dans le document du ministère de l'éducation nationale, effectuer une analyse préalable de l'album afin notamment de mettre en évidence les difficultés qu'il comporte et les modalités de présentation aux élèves. Ceci a été effectué aussi bien dans l'analyse de l'album que dans la fiche de préparation de la séance de langage dont un exemple est présent dans les annexes (1 et 2). Une fois les albums sélectionnés et les analyses réalisées, il est maintenant temps de s'intéresser à la mise en œuvre en classe.

b) Mise en œuvre en classe

Philippe Boisseau, dans Introduction à la pédagogie du langage (2001), conseille une lecture collective et expressive de tout nouvel album. C'est donc un premier point que j'ai mis en place, juste après les rituels. La raison en a été expliquée précédemment.

L'importance de la lecture réalisée par le professeur est abordée dans Le langage à l'école maternelle. Elle est présentée comme une aide à la compréhension (2011, p.36). Ainsi, par le changement de voix, le professeur peut aider les élèves à comprendre qu'il s'agit d'un changement de personnage. Par le ton employé, il peut transmettre des émotions ou des traits de caractère tels que la méchanceté, la peur, la joie. Par une accélération ou un ralentissement du débit, il peut créer une ambiance particulière. Par le langage non verbal, il peut inviter les élèves à l'imiter, à avoir peur ou au contraire à rire. J'ai, lors des lectures d'albums, théâtralisé au maximum afin de mieux capter leur attention et de les aider à comprendre l'histoire. Par exemple, pendant la lecture de La souris qui mangeait des bananes, je mimais les pas et les chutes des animaux, pour L'ours qui ne pouvait plus dormir, je criais comme le petit ours de l'histoire, pour Monsieur Lion chez le coiffeur, je

réalisais des bruitages et des gestes accompagnant les différentes coiffures...

D'autre part, il existe une différence entre la lecture à haute voix et le fait de raconter. Raconter permet de détacher le regard de l'album afin de capter l'attention de l'auditoire et de se situer réellement dans l'oralité. J'ai donc essayé de m'imprégner au maximum des histoires et d'interpréter le texte de l'album tout en y restant fidèle afin de pouvoir capter l'attention des élèves et de les sensibiliser à la permanence de l'écrit.

J'ai cependant au cours des séances de langage, changé de méthode. Au départ je relisais forcément l'histoire aux élèves néanmoins, lors d'une visite de la conseillère pédagogique, celle-ci m'a expliqué qu'il n'était pas forcément nécessaire de reprendre la lecture mais que je pouvais également poser des questions permettant de guider les élèves. J'ai donc essayé d'adapter les séances aux prises de paroles. Lorsqu'elles étaient peu nombreuses, je relisais le texte, lorsqu'elles étaient plus nombreuses, je tentais de les guider par des questions sur l'histoire.

3-4) Les conditions concrètes de réalisation

a) Le travail en petit groupe

Le travail du langage oral en petit groupe est conseillé par de nombreux auteurs. La plupart reprennent d'ailleurs les propos de Laurence Lentin de 1972 qui incitait à une méfiance des moments collectifs de langage. Agnès Florin (2005) précise que ces groupes doivent être constitués en rapport avec la quantité de la participation indépendamment de la qualité de l'expression. C'est donc sur ce critère que les élèves ont été regroupés. Il s'agissait en effet de ceux prenant le moins la parole spontanément dans la classe.

Le document Le langage à l'école maternelle (2011, p.73) tout comme V. Jendoubi (2005, p.16), expliquent que les groupes réunissant les élèves aux compétences langagières similaires permettent d'éviter les constats de décalage. J'ai donc fait le choix du groupe de besoin tel qu'il est présenté par J.P Astolfi (L'école pour apprendre, 1992, p.178), c'est-à-dire un groupe provisoire laissant une possibilité de mobilité pour les élèves. Nicolas a d'ailleurs pu sortir de ce dispositif et reprendre les activités communes aux autres élèves.

Cinq élèves ont donc été sélectionnés et représentent l'échantillon de recherche. Les résultats seront donc à relativiser dans le sens où il est difficile d'établir des conclusions générales à partir d'un faible échantillon.

Il est possible de différencier trois temps d'exploitation de l'album. Le premier consiste en la lecture collective au coin regroupement, le second, l'exploitation en petit groupe, et le troisième, les relectures au fil du temps de différents albums utilisés lors des séances. Ces trois temps s'expliquent par la volonté de partager un moment de culture commune, de favoriser la prise de parole en groupe restreint et d'apprécier la relecture d'une histoire qui peut permettre l'anticipation et l'appropriation.

b) L'attitude du professeur

Afin de parvenir à une relation de confiance permettant la prise de parole d'élèves peu sûrs d'eux, je me dois de mener une réflexion sur l'attitude à adopter afin d'être aidante.

Premièrement, Philippe Boisseau (2005, p.25-27) et les informations présentes dans Le langage à l'école maternelle (2011,p.17), insistent sur l'importance des feed-back et des relances, leur qualité, et le fait qu'ils doivent se situer dans la zone proximale de développement. Lors des séances de langage j'ai donc tenté de me montrer attentive aux propos de chacun afin d'adapter les feed-back, c'est-à-dire les retours sur la parole de l'élève. Ceci a néanmoins été parfois difficile, d'une part parce que les interventions dans la classe m'amenèrent involontairement à négliger certaines prises de parole, d'autre part parce qu'à mon sens, cette capacité se travaille et se perfectionne avec l'expérience. En effet, même si j'ai essayé de prévenir les erreurs du professeur débutant, telles que le fait de trop parler, ces attitudes revenaient par moments.

Mon rôle au sein du groupe était aussi celui de régulateur. Ainsi, l'apprentissage du langage oral ne peut se faire de manière détachée des règles de politesse, d'écoute et de respect de l'autre et de sa parole. J'ai trouvé cependant difficile d'allier ce rôle de régulateur avec la volonté de ne pas bloquer la prise de parole de l'élève comme par exemple lorsqu'un élève répondait à la place d'un autre. J'ai donc essayé d'instaurer ces règles surtout dans le groupe classe.

Le professeur a aussi un rôle dans l'adaptation de l'étayage qu'il effectue auprès des élèves. Dans un premier temps, je me suis donc attachée à donner confiance aux élèves pour, petit à petit, me concentrer sur des exigences didactiques. Par exemple, lors de la première lecture de La grenouille qui avait une grande bouche, Tiffany a quitté le coin regroupement et semblait apeurée. Lors de la séance suivante, j'ai donc choisi un album

contenant des pop-up amusants, La souris qui mangeait des bananes, et mon attente la concernant était surtout d'assister à la totalité de l'histoire et de prendre confiance. J'ai donc essayé d'adapter mes attentes aux capacités, aux progrès et au rythme d'acquisition de chacun en personnalisant les objectifs en fonction de la séance précédente.

Purkey, mentionné dans L'estime de soi et l'école (2005), résume cela en disant que le professeur doit croire en la réussite de ses élèves, ce qui me semble capital pour avancer ensemble vers la maîtrise du langage oral.

Enfin, comme je l'ai déjà mentionné brièvement, certaines attitudes doivent être évitées telles que l'envahissement de l'espace oral par le professeur face au silence des élèves ou la multiplication des questionnements.

L'enregistrement des séances m'a permis de prendre conscience de l'apparition de certaines attitudes de ce type, j'ai donc tenté d'y remédier.

c) L'importance du lieu et de l'ambiance de classe

Agnès Florin pose comme condition à la prise du parole, l'existence d'une ambiance propice (1990, p.42). E. Nonnon (2000, p.78) donne des détails sur cette atmosphère qui dépend de la place laissée au tâtonnement, à l'erreur et à la discussion. Lors du démarrage des séances de langage, j'expliquais aux élèves qu'ils pouvaient dire tout ce qu'ils voulaient sur l'histoire, afin de les mettre à l'aise.

Pour favoriser la prise de parole, j'ai essayé d'organiser des « lectures douillettes » comme elles sont présentées dans Le langage à l'école maternelle (2011,p.70). Pour cela, j'ai tout d'abord instauré une proximité réelle avec les élèves en lisant les albums dans une partie du coin regroupement, le coin bibliothèque étant trop petit pour accueillir les cinq élèves. Pour instaurer plus de proximité, j'ai rapproché les bancs et je me suis mise au niveau des élèves. J'ai également insisté sur le fait de rester assis afin de ne pas empêcher les camarades de voir le livre. En effet, à de très nombreuses reprises, Nicolas se levait afin de pointer un élément du livre. Je l'ai donc laissé faire dans un premier temps car il s'agissait du support de son propos mais lui demandais ensuite à chaque fois de retourner à sa place. Ceci s'inscrivait dans le respect du vivre ensemble et des autres élèves.

J'ai voulu dans cette partie théorique, exposer les sources qui ont guidé ce travail,

tant du point de vue des connaissances nécessaires sur le langage de l'enfant que des principes que j'ai pu en retirer afin de bâtir le dispositif. Je vais à présent m'attacher à présenter ce dernier.

III) Recueil de données et présentation du dispositif

1) Présentation de l'école et de l'échantillon

a) Présentation de l'école

Les recherches que j'ai effectuées se sont déroulées à l'école maternelle publique Bruno Desoutter à Tétéghem en classe de toute petite et petite section. C'est en effet dans cette école de 6 classes que j'enseigne tous les mardis. Elle comporte une classe de toute petite et petite section de 29 élèves, une de petite section de 28 élèves, deux classes de moyens de 25 et 26 élèves et deux de grands avec les mêmes effectifs que les moyens. Ceci représente un effectif total de 159 élèves.

La classe que j'ai en charge comprend 18 tous petits et 11 petits. L'école est située dans le centre-ville et à proximité de l'école élémentaire. Il n'existe qu'une autre école maternelle dans Tétéghem, celle du groupe scolaire Georges Brassens.

Le milieu socio-professionnel des familles est relativement aisé, la majorité des parents travaillent et sont cadres moyens ou employés. Quelques parents sont toutefois en intérim voire au chômage mais ils ne constituent pas la majorité.

En ce qui concerne l'absentéisme, celui de la classe oscille entre 5,86% et 24,67% le matin et 68,75% et 84,42 % l'après-midi. Les élèves de la classe sont, dans l'ensemble, très présents le matin. Les élèves du dispositif n'ont en revanche, pas tous assisté aux 8 séances. En effet, Oxane a été absente lors des deux premières, Tom a manqué une séance et Nicolas a quitté le dispositif au bout de 6 séances pour des raisons que j'expliquerai ultérieurement. Il faudra donc relativiser les résultats en raison du faible nombre de séances mises en place.

La classe dans laquelle j'enseigne comporte plusieurs coins-jeux, un coin bibliothèque et un coin regroupement. Le coin regroupement bénéficie d'un isolement relatif par rapport aux tables et chevalets sur lesquels les élèves sont en activité grâce à quelques meubles de rangement. Les séances de langage se sont donc déroulées à cet

endroit, le coin bibliothèque ne le permettant pas. L'attention des élèves a toutefois été limitée par la volonté d'observer leurs camarades en activité derrière eux.

b) Présentation de l'échantillon

Un recueil de données a été effectué en début d'année (périodes 1 et 2) en tenant un carnet de bord relatif aux prises de parole de chaque élève afin de mettre en évidence ceux ayant le plus de besoins d'apprentissage.

Les élèves retenus pour le dispositif sont cinq dont une élève (Tifany) de 3ans passés née en novembre 2010, les quatre autres sont actuellement âgés au minimum de deux ans et demi (Oxane est née en avril 2011, Tom en mai 2011, et Nicolas et Marcus en juillet 2011). Il s'agit donc de quatre tous petits et d'une petite. Il est important de prendre en considération l'âge des enfants afin d'avoir quelques repères théoriques en ce qui concerne les compétences langagières qu'il est raisonnable d'attendre à leur âge. Néanmoins, comme ceci a été dit précédemment, l'évolution langagière est propre à chacun. Le fait de connaître leur âge m'a tout de même permis de cibler des priorités comme par exemple celle d'inscrire Tifany dans le dispositif. En effet, celle-ci étant plus âgée, et ne s'exprimant qu'exceptionnellement spontanément, il paraît capital de la faire progresser.

J'ai fait le choix de présenter les données concernant leur comportement langagier sous forme d'un tableau comprenant les récepteurs des prises de parole des élèves dans l'école ou hors de l'école, la forme des prises de parole lorsqu'elle était connue (mots, mots-phrases, phrases courtes, emploi du pronom « je »...) et le moment ou l'activité correspondant à cette prise de parole (accueil, temps de regroupement et de rituels, lecture d'album, comptine, activité autonome, activité dirigée...).

Afin d'éclaircir le comportement langagier de l'enfant hors de l'école, j'ai mené un entretien informel auprès des familles pour déterminer si la discrétion au niveau langagier était propre au milieu scolaire ou non. J'ai donc expliqué aux parents les raisons de ces interrogations et présenté le dispositif. Ceci permet d'avoir un aperçu des prises de parole de l'élève et de leur contexte (cf annexe 3).

On se rend compte ici du fait que les prises de parole des élèves concernés par le dispositif sont très limitées en nombre car elles sont étalées sur deux périodes. C'est d'ailleurs ce faible nombre de prises de parole qui a été retenu comme critère de sélection.

Pour présenter globalement l'échantillon, je pourrais dire que tous les élèves parlent (ils sont entrés en communication par l'intermédiaire du langage au moins une fois) mais de façon très limitée (mots ou mots-phrases plus ou moins intelligibles). Ils ne prennent que très peu la parole spontanément voire pas du tout. C'est donc prioritairement l'aspect quantitatif qui m'a permis de repérer ces élèves et de les sélectionner pour le dispositif.

2) Le dispositif

a) Les compétences visées

Les objectifs visés par cette recherche sont donc d'abord quantitatifs à savoir : augmenter le nombre de prises de parole grâce à l'album. Deux phénomènes sont à observer à ce niveau. Premièrement, il sera possible de constater ou non l'augmentation des prises de parole par rapport à l'évaluation réalisée avant la mise en place du dispositif. Une analyse sera également menée afin de souligner l'éventuelle progression du nombre de prises de parole au fur et à mesure des séances de langage.

Lors de la conception du dispositif, j'avais estimé que la sollicitation serait sûrement nécessaire dans un premier temps, bien que les prises de parole visées à terme soient spontanées.

Les compétences visées par les séances de langage autour de l'album sont donc prioritairement :

- « Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage (cette compétence relève de la communication et des réactions spontanées à la lecture de l'album)

- Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre » (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p.29), (en effet, en cas d'absence de réaction langagière des élèves, j'ai essayé de les solliciter en me basant sur leurs réactions non verbales (sourire, expression de peur, rire) ou verbales et spontanées telles que les onomatopées, les cris...).

Ces deux compétences concernent davantage l'aspect quantitatif dans le sens où je vise ici d'abord une augmentation des prises de parole spontanées ou liées à une sollicitation avant de m'intéresser à l'aspect qualitatif.

En ce qui concerne ce dernier aspect, les compétences ciblées sont :

- « Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui

fournit quand il lui manque, en situation, pour exprimer ce qu'il a à dire » (cette compétence renvoie aux feed back effectués dès les premières séances afin de donner aux élèves des modèles syntaxiques corrects que j'ai tenté de situer dans la zone proximale de développement).

- « Produire des phrases correctes, même très courtes ». (Ministère de l'éducation nationale, 2008,p.29)

Ainsi, les progrès attendus sont aussi d'ordre qualitatif afin de faire évoluer les prises de parole vers l'association de mots voire la phrase.

Une autre compétence des programmes de 2008 est directement en lien avec le langage car elle est une condition à la prise de parole de l'élève :

- « Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté, guidé par le maître ou par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée » (2008, p.29).

C'est suite à la visite d'une conseillère pédagogique que j'ai compris l'importance de cette compétence dans le cadre de mes recherches. En effet, au départ, je ne posais aucune question relative à la compréhension de l'histoire cependant, les prises de parole des élèves étaient principalement fixées sur la description des illustrations. Il m'était donc difficile de savoir si l'histoire leur était accessible. À partir de l'album Toutes les couleurs en séance 5, je me suis donc autorisée, selon les conseils obtenus, à poser quelques questions de compréhension aux élèves tout en me détachant d'une seconde lecture systématique de l'histoire. Il s'agissait de parcourir une nouvelle fois l'album avec les élèves en restant attentive à leurs réactions, en leur posant éventuellement des questions voire en leur lisant une nouvelle fois l'histoire. Il a donc fallu faire preuve d'adaptation ce qui, avec une expérience réduite, se révélait assez difficile.

Une compétence transversale relative au fonctionnement de groupe, « commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs », (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p.29) concerne aussi les élèves du dispositif car, comme je l'ai expliqué dans la partie théorique, le professeur a un rôle de régulateur dans le groupe.

Enfin, à plus long terme, la principale compétence en lien avec ce travail en fin de maternelle est : « formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question » (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p.13).

Dans le but de personnaliser ce travail à chaque élève, des objectifs adaptés à leur progression ont été établis pour chaque séance. Ainsi, les objectifs en ce qui concerne la syntaxe ne sont pas les mêmes pour tous. Par exemple, pour certains j'attendais des mots alors que pour d'autres, une phrase courte était attendue.

b) Les albums choisis

Le choix des albums a été fait en fonction des données théoriques de l'ouvrage Enseigner la langue orale en maternelle de Philippe Boisseau à savoir, les thèmes les plus populaires chez les jeunes enfants (3ans) dont les animaux et la nourriture.

Lors de la visite d'une conseillère pédagogique, un éclaircissement a été réalisé en ce qui concerne la sélection d'albums adaptés à l'âge des élèves. Ce point a été nécessaire suite à la mise en place de la séance, déjà évoquée, autour des illustrations de l'album Calinours va à l'école.

L'élément clef retiré de cet entretien est le choix d'albums aux illustrations lisibles, simples et redondantes par rapport au texte, et à la structure répétitive. Ces critères ont donc guidé mes recherches.

De plus des constats sur le terrain ont orienté cette sélection. Lors de la présentation d'un album à toucher contenant un loup en volume (Si le loup y était de Philippe Jalbert), deux élèves ne prenant pas la parole de manière spontanée (Tom et Nicolas) ont réagi, l'un en imitant le cri du loup et en disant le mot « loup », l'autre en se rapprochant de l'album et en essayant de communiquer. Enfin, une autre élève faisant partie des cinq repérés pour le travail de recherche n'est pas non plus restée indifférente puisqu'elle s'est levée et est partie du coin regroupement, effrayée par le loup. D'autre part, lors de la lecture d'un autre album à pop-up : Quand je serai grand de Keith Faulkner, j'ai constaté une réelle attirance des élèves pour ce format (commentaires, volonté de s'approcher des images).

J'ai donc retenu plusieurs éléments. Je voulais trouver des albums attrayants, c'est-à-dire contenant des pop-up, des images découpées, sur des thèmes qui semblent intéresser les élèves : les animaux, selon les observations, et la nourriture selon les propos de Philippe Boisseau. Les critères avancés en théorie en ce qui concerne la lisibilité du texte et la relation texte-image ont bien entendu été appliqués. Le but était ici de faire plaisir aux élèves en leur racontant des histoires, en suscitant chez eux des émotions et des réactions

qui entraîneront des prises de parole.

Le choix d'utiliser un nouvel album par semaine a été fait afin de susciter l'intérêt des élèves et de leur offrir une découverte à chaque séance.

Une analyse de chaque album a été réalisée afin, entre autres, de résumer l'histoire, de repérer le lien texte-images et les éventuelles difficultés.

c) Les séances de langage et le recueil de données

Suite aux conseils des différents professionnels intervenant dans le cadre de ce mémoire et de mon stage dans une école maternelle, et aux lectures effectuées, mon choix s'est porté sur une lecture collective au coin regroupement d'un album par semaine puis de la reprise de la lecture avec le groupe restreint.

Comme cela a été avancé par Philippe Boisseau, tout nouvel album gagne à être lu par l'adulte en grand groupe (2001). C'est pourquoi, afin d'instaurer un aspect sécuritaire pour les cinq élèves qui semblent peu à l'aise avec la prise de parole, une lecture en collectif a été prévue avant l'activité en groupe restreint. Je comptais sur le fait que, grâce à cette lecture, les élèves aient pu prendre connaissance de certains aspects de l'histoire notamment des éventuels points implicites mais éprouvent aussi sûrement plaisir à la découvrir de nouveau en groupe restreint pour observer de plus près les illustrations, deviner la page qui vient ou simplement écouter à nouveau l'histoire.

Le document Le langage à l'école maternelle, en traitant des « lectures douillettes », m'a guidée dans la démarche à suivre. Ainsi, l'ambiance et le lieu ayant une importance capitale en ce qui concerne les prises de parole, j'ai organisé les lectures d'albums au coin regroupement en rapprochant les bancs afin d'instaurer une ambiance de détente et de partage. De plus, me situer dans le coin regroupement m'a permis un certain isolement du reste de la classe pour raconter l'histoire tout en conservant une surveillance globale du reste de la classe car il ne s'agit pas de délaisser les autres élèves. Il a cependant été difficile de mener cette activité et les relances dans la classe simultanément ce qui sera analysé par la suite.

La lecture en groupe restreint et les échanges ont été enregistrés et retranscrits car il m'a paru très difficile de prendre des notes lors des séances. Lors de ces retranscriptions, un code a été utilisé (cf annexe 4).

Il s'agit à présent de présenter les résultats du dispositif en vue de leur analyse.

IV) Résultats : présentation et analyse

Les résultats des recherches sont présentés sous forme de deux tableaux par élève présents en annexe 6. Le premier, centré sur l'aspect quantitatif, relève de manière chiffrée les réactions à une sollicitation de l'adulte et les prises de parole spontanées. Le second, décline de manière chiffrée également, les différents types de prises de parole d'un point de vue qualitatif.

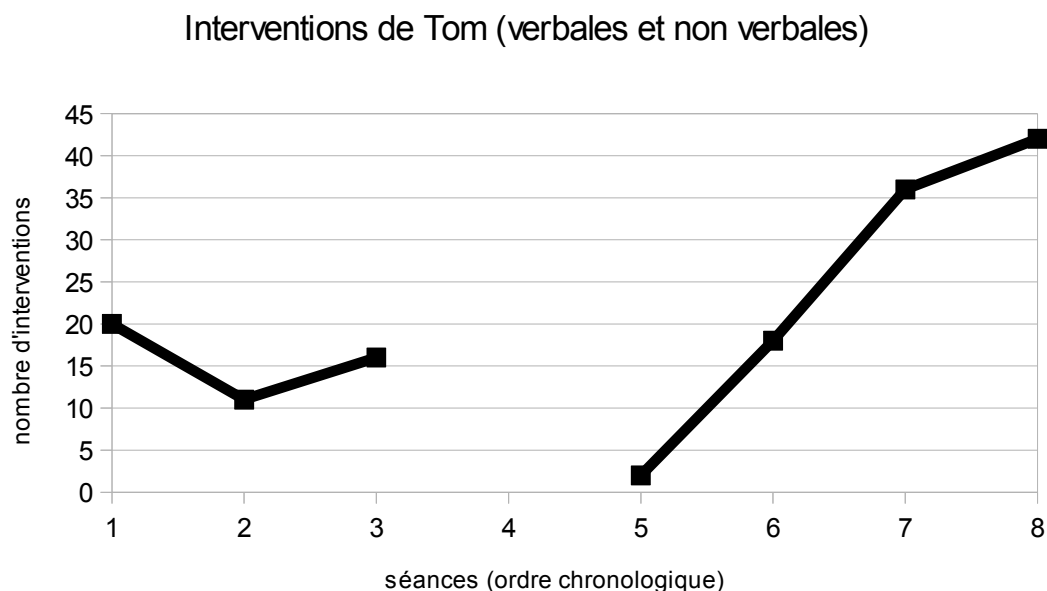
Les albums exploités ne sont pas repris dans les tableaux, ce sont les séances qui y sont numérotées. Ces derniers ont été, dans l'ordre d'exploitation : La grenouille qui avait une grande bouche (séance 1), La souris qui mangeait des bananes (séance 2), Monsieur Lion chez le coiffeur (séance 3), L'ours qui ne pouvait plus dormir (séance 4), Toutes les couleurs (séance 5), La chenille qui fait des trous (séance 6), Comme Papa (séance 7), Pop et les méchants (séance 8).

Je vais dans un premier temps réaliser une analyse des résultats par élève en exploitant les graphiques construits à partir des tableaux de données, puis effectuer un bilan plus général afin de valider ou d'invalider les hypothèses et de répondre à la problématique. Je pourrai alors, à ce moment de la réflexion, proposer de nouvelles hypothèses afin d'expliquer l'évolution des élèves au sein du dispositif et la réussite ou non de ce dernier et présenter d'éventuelles remédiations.

1) Bilan de l'évolution de chaque élève depuis la mise en place du dispositif

1-1) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Tom

a) Aspect quantitatif



Comme nous pouvons le voir ci-dessus, l'évolution de Tom a été irrégulière. Une séance marque particulièrement cette irrégularité : la séance 5. Elle se situe après une absence de Tom. Il a été très effacé durant cette séance et n'a réagi verbalement qu'une seule fois ce qui en fait la séance où Tom a le moins pris la parole. On peut se demander si cette discrétion est due à la séance de langage manquée par Tom qui aurait perturbé les habitudes qu'il avait prises ou si elle est due au manque d'intérêt par rapport à l'album Toutes les couleurs. A l'opposé de cette séance se trouve la séance 8 durant laquelle Tom a le plus pris la parole de tout le dispositif en totalisant 42 interventions. Il semblait réellement impliqué dans l'histoire de Pop et les méchants.

Tom est en moyenne intervenu 21 fois par séance de langage. On peut donc dire qu'il a été globalement très actif lors des séances notamment lorsque l'on prend en considération l'état initial des prises de parole. Avant la mise en place du dispositif, les interventions spontanées de Tom étaient très limitées et consistaient en quelques mots tels que « loup » ou en des réactions non verbales.

On remarque également une augmentation croissante des prises de parole entre la 5ème et la 8ème séance qui ont plus que doublé.

Il est possible que, lors des premières séances, Tom ait nécessité un temps d'adaptation qui a été perturbé par son absence lors d'une séance.

Lors de son retour, il s'est illustré par le nombre de prises de parole mais aussi par leur pertinence ce que nous verrons par la suite. De plus, il est possible que la sortie du dispositif de Nicolas suite à la 6ème séance, ait permis à Tom de prendre plus de place dans les échanges verbaux.

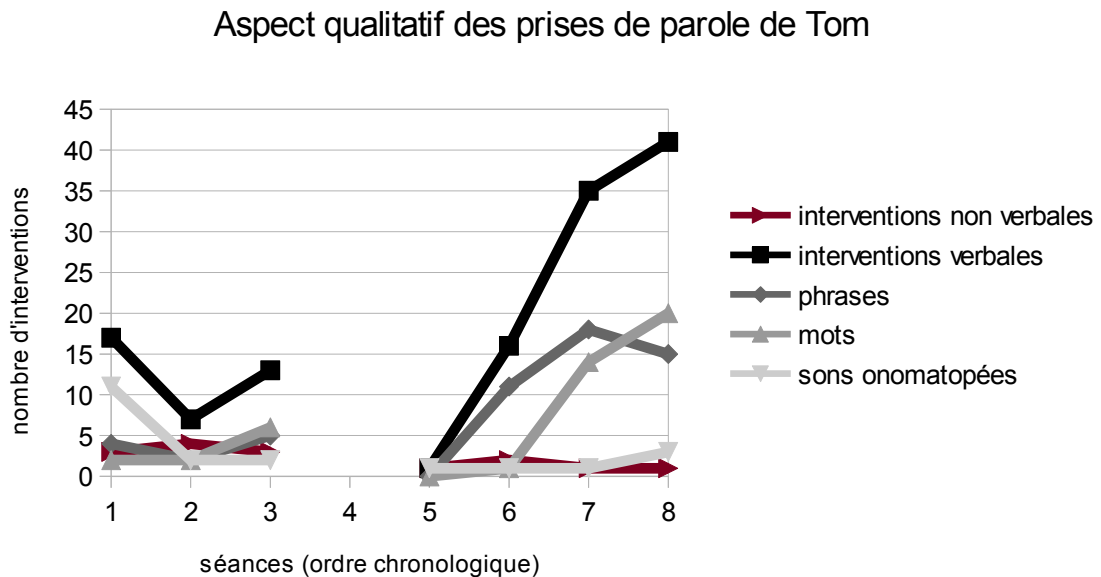
Lors des exploitations d'albums, l'attention de Tom était la plupart du temps fragile, celui-ci était parfois plus attiré par les activités du reste de la classe comme par exemple lors du projet sur le coin garage. Il aurait alors été possible de trouver un album sur ce thème qui semblait l'attirer. Lors de la cinquième séance, durant laquelle Tom a été très effacé, de multiples interventions dans la classe ont été nécessaires afin de mener à bien le dispositif de dépistage auditif qui avait lieu ce jour-là ce qui a pu perturber la participation des élèves.

C'est en partie grâce aux sollicitations que j'ai réussi à maintenir l'attention de Tom sur les échanges. C'est en effet dans les séances où je sollicitais le plus Tom (séances 7 et 8) qu'il a réalisé le plus d'interventions. Néanmoins, c'est aussi dans la dernière séance (8) que Tom a le plus pris la parole spontanément. Les sollicitations et feed-back semblent donc avoir le rôle clef, défini par Philippe Boisseau, dans les prises de parole de Tom. Le nombre de sollicitations où Tom ne répondait pas est resté limité et n'est donc pas significatif.

Le dispositif a aussi permis de débloquent les prises de parole spontanées dans la classe car Tom m'a, à plusieurs occasions (WC, habillage), interpellée afin de me raconter des événements personnels concernant ses loisirs ou son petit frère en employant des phrases. Le dispositif lui a donc été indéniablement bénéfique du point de vue quantitatif même si l'évolution n'a pas été régulière tout du long.

Intéressons-nous maintenant à l'aspect qualitatif de ses prises de parole.

b) Aspect qualitatif



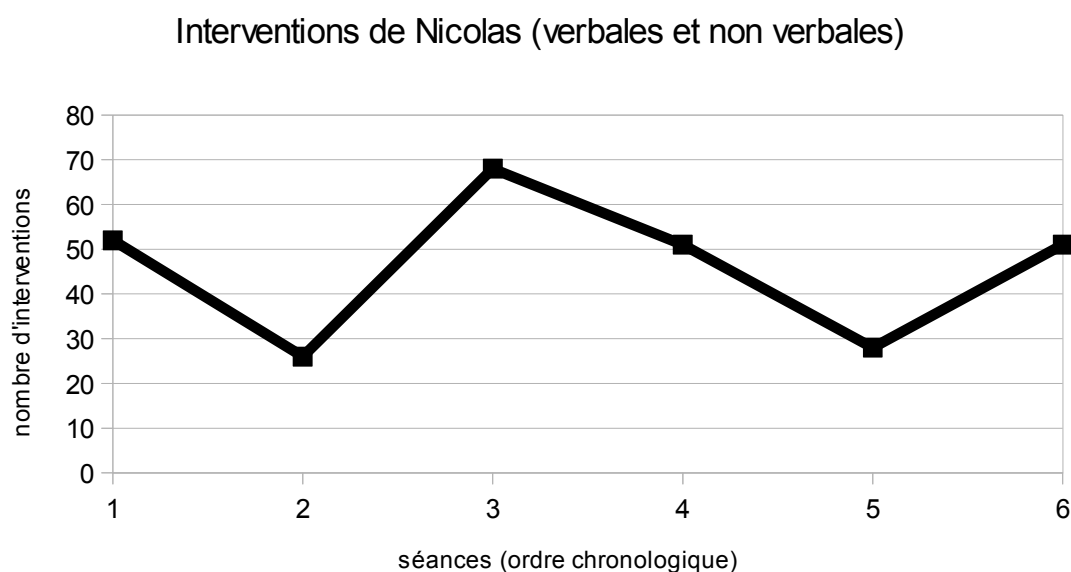
En ce qui concerne l'aspect qualitatif des interventions de Tom, celles non verbales sont restées peu nombreuses (de 1 à 4) durant l'ensemble du dispositif.

Les sons et onomatopées, soit la forme la plus primitive des prises de parole, étaient nombreuses lors de la première séance (11) et ont ensuite diminué pour se limiter à 1 à 3. Les phrases ont augmenté au fur et à mesure des séances, c'est d'ailleurs lors des trois dernières séances, celles où Tom a le plus pris la parole, que le nombre de mots comme de phrases a été le plus important. En effet, Tom a utilisé au maximum 18 phrases pour s'exprimer en séance 7 et 20 mots en séance 8.

Si l'on compare la production de phrases lors de la première et de la dernière séance, cette dernière a presque quadruplé, celle de mots a quant à elle été multipliée par 10 entre ces deux mêmes séances. Les mots-phrases sont en revanche peu utilisés par Tom au cours des recherches. De plus, je tiens à signaler la pertinence des interventions de Tom lors des séances de langage, par exemple lorsque celui-ci évoque sa mamie en voyant les bigoudis du lion par la phrase : « Mamie loulou elle a ça. », ou lorsqu'il dit : « Tiré le cou il est petit. » et qu'il anticipe sur l'image de la girafe avec un petit cou, une fois qu'elle l'aura donné à Lulu, le héros de Comme papa. Le dispositif a donc été bénéfique concernant la qualité du langage de Tom tant au cours de celui-ci qu'en comparaison avec le langage initial.

1-2) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Nicolas

a) Aspect quantitatif



Comme nous le voyons sur le graphique ci-dessus, les interventions verbales et non-verbales de Nicolas ont fluctué au cours du dispositif en 4 phases. De la première à la deuxième séance, elles ont diminué de 50%, de la deuxième à la troisième, elles ont pratiquement doublé pour atteindre leur maximum lors de la troisième séance, de la troisième à la cinquième, les interventions ont de nouveau diminué de 51,7 % pour ré-augmenter ensuite de 82,1 %. Elles ont été dès le départ, et tout le long des recherches, très nombreuses. En effet, celles-ci ont oscillé entre 26 et 68.

Le maximum des interventions de Nicolas a eu lieu lors de la lecture de l'album Monsieur Lion chez le coiffeur et le minimum, lors de la seconde séance qui concernait La souris qui mangeait des bananes. Lors de la lecture de Monsieur Lion chez le coiffeur, Nicolas montrait son amusement, exprimait ses goûts et cherchait des ressemblances entre le lion et des personnes connues telles que sa maman. Il a été très actif lors de toutes les séances de langage ce qui m'a amenée, selon les conseils de la directrice de mémoire, à l'extraire du dispositif à la fin de la 6ème séance afin de laisser plus d'opportunités aux autres élèves de s'exprimer. En effet, lors des séances, les sollicitations de ma part étaient parfois très nombreuses (jusqu'à 32) et limitaient les échanges à une relation duelle.

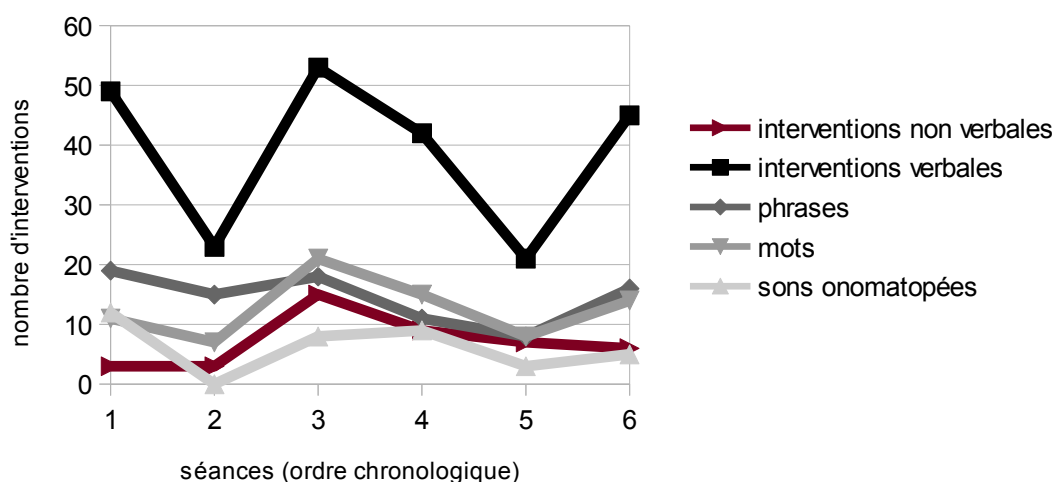
Lors de la deuxième séance, le nombre réduit de prises de parole par rapport à la première séance s'explique, à mon sens, par le manque d'intérêt de Nicolas vis à vis de cet

album. Il l'a prouvé notamment en demandant la lecture d'un autre album sur le loup. J'ai ainsi dû le rappeler à de multiples reprises car celui-ci quittait le coin regroupement, ce qu'il ne faisait pas lors des autres séances. J'ai, de plus, lors de cette séance dû réaliser de nombreuses interventions dans la classe ce qui a rendu l'histoire très décousue. Les non réponses de Nicolas aux sollicitations sont restées, tout le long des recherches, limitées. A partir de la troisième séance, les interventions de Nicolas ont commencé à diminuer pour remonter lors de la dernière séance à laquelle il a assisté.

Il est toutefois nécessaire de prendre en compte l'aspect qualitatif des interventions de Nicolas qui, lors des dernières séances, étaient certes moins nombreuses mais plus riches et pertinentes. Il est en moyenne intervenu 46 fois par séance alors qu'avant la mise en place du dispositif, ce dernier ne répondait que très exceptionnellement, par sons ou mots. La part de spontanéité a fluctué au cours des recherches mais est restée la même lors de la première et de la dernière séance. Le support de l'album semble donc lui avoir convenu pour débloquent la prise de parole et ce dès la première séance. Nicolas vient à présent me chercher dans la classe afin de me raconter des anecdotes ou de m'inviter dans le coin cuisine pour m'expliquer ce qu'il nous prépare. Il semble donc qu'il suffisait de trouver l'outil qui lui donnerait envie de parler.

b) Aspect qualitatif

Aspect qualitatif des prises de parole de Nicolas



Nicolas a conservé au cours du dispositif, son habitude à s'exprimer grâce au

langage non verbal. Il est en effet intervenu en moyenne 7 fois par séance de façon non verbale. Ceci ne l'a pas pour autant empêché d'utiliser le langage verbal et notamment les phrases de façon significative, chose qu'il ne faisait pas avant la mise en place du dispositif. Ainsi, seule une phrase inaudible avait été prononcée en ma présence avant les recherches.

Ce qui est particulier dans le parcours de Nicolas, c'est que, dès le départ, celui-ci s'est exprimé de manière évoluée, en utilisant des phrases. La première séance est alors celle où il a utilisé le plus de phrases (19). Il est toutefois important de signaler que les phrases comportaient de moins en moins de mots inaudibles et étaient plus longues et complexes au fur et à mesure des séances même si elles étaient moins nombreuses.

A titre d'exemple, je peux citer trois phrases de Nicolas, l'une lors de la deuxième séance : « Là est coincé. » pour « Il est coincé dans l'arbre », et les autres lors de la sixième : « ... lui manzé pomme aussi. » pour « Il a mangé une pomme aussi. » ou encore « Parce qu'elle a manzé tout. » lors de cette même séance.

Les prises de parole ont donc évolué du point de vue de la forme mais aussi du contenu. Au départ Nicolas repérait un élément et s'amusait à le trouver et à le nommer sur les différentes pages comme par exemple lorsqu'il répétait : « encore banane » lors de la deuxième séance ou qu'il recherchait la mouche lors de la première séance. Il a d'ailleurs conservé cette habitude puisque lors de la séance 6, il s'amusait à repérer et compter les trous réalisés par la chenille. Il a néanmoins évolué puisqu'il accompagnait ces répétitions d'autres interventions pertinentes comme lorsqu'il me répondait « Parce qu'elle a manzé tout » lorsque je demandais : « Pourquoi la chenille a mal au ventre ? » ou qu'il comparait l'une des coiffures du lion à sa maman lors de la 3ème séance.

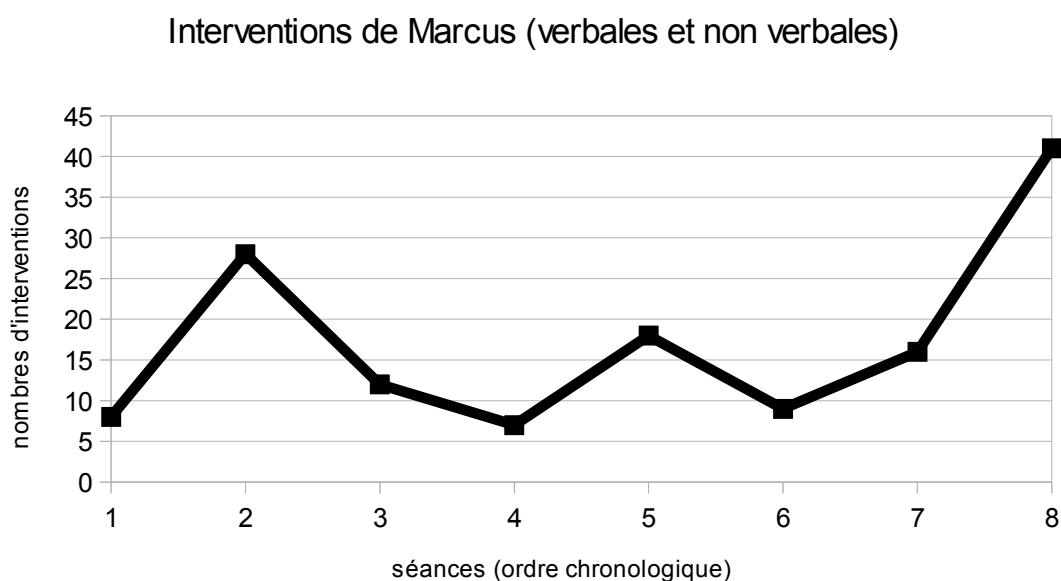
Si l'on s'intéresse aux moyennes en ce qui concerne le type d'intervention de Nicolas, ce dernier a utilisé de manière quasiment équivalente les sons et onomatopées et les mots-phrases (en moyenne 5 par séance). Les mots produits ont varié entre 7 et 21 et les phrases entre 8 et 19. C'est cependant les phrases qui ont globalement été les plus nombreuses tout en sachant que, comme mentionné dans la partie théorique, est appelée phrase aussi bien une association de deux mots comme « ballon tomber » qu'une phrase plus complexe.

Il me semble difficile de conclure que, pour Nicolas, le dispositif ait aidé à l'évolution qualitative des interventions dans le sens où, mis à part les sons et onomatopées

qui ont diminué, si l'on compare la première et la dernière séance, les autres types d'interventions ont malgré leurs fluctuations au cours du dispositif, peu évolué. Néanmoins, c'est le contenu des interventions qui, comme je l'ai mentionné précédemment, a évolué positivement au cours des séances. Le dispositif a donc tout de même eu une répercussion positive en ce qui concerne l'aspect qualitatif mais pas forcément telle qu'elle était prévue.

1-3) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Marcus

a) Aspect quantitatif



Marcus a, lors du dispositif, fait preuve d'une progression très irrégulière avec plusieurs retours pratiquement au point initial des interventions (en séance 4 et en séance 6). La tendance de ses interventions a changé à quatre reprises.

Marcus a été discret lors de certaines séances, par exemple lors de la 4^{ème} séance, sur l'album L'ours qui ne pouvait plus dormir. Ceci peut être expliqué par la difficulté de cet album, que, dans l'erreur, j'avais pensé à la portée d'élèves de toute petite et petite section. Lors de plusieurs séances, l'attention de Marcus, comme celle de Tom étaient fragiles et de multiples rappels étaient nécessaires pour les recentrer sur l'activité.

Les séances où Marcus a le moins pris la parole (la séance 1 avec 8 interventions et la séance 4 avec 7 interventions) sont aussi celles où je l'ai le moins sollicité. A l'inverse, la séance durant laquelle Marcus a le plus participé est aussi celle où je l'ai le plus sollicité :

41 interventions dont 29 suite à une sollicitation. C'est durant cette dernière séance sur Pop et les méchants que Marcus s'est le plus illustré, suivie de la séance n°2 sur La souris qui mangeait des bananes.

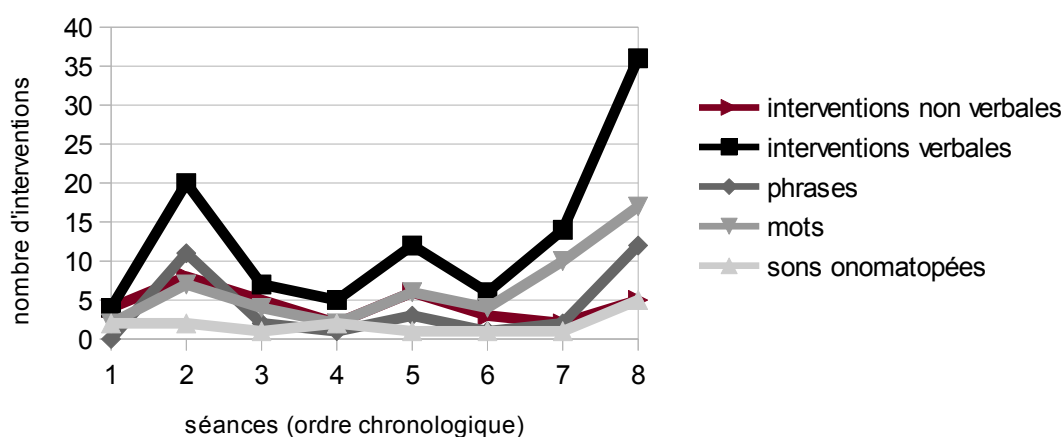
C'est d'ailleurs lors de la dernière séance que j'ai eu le plus l'impression de réaliser un échange verbal avec Marcus dans lequel ce dernier recherchait des réponses à mes questions, revenait grâce à mes relances sur ses positions erronées, basait ses propos sur les illustrations...C'est aussi lors de cette séance que les non-réponses ont été les plus nombreuses, de même que le nombre de sollicitations et de prises de parole.

En résumé, Marcus est intervenu en moyenne 17 fois par séance alors qu'avant la mise en place des recherches, celui-ci n'était intervenu que lors de la présentation d'un imagier, ce qui m'avait d'ailleurs fait penser que le support de l'album lui était adapté. Lors de certaines séances comme la deuxième et la quatrième, Marcus s'est montré très spontané alors que, si l'on compare la première et la dernière séance, la part de prises de parole spontanées a diminué.

L'album a donc permis d'augmenter les prises de parole de Marcus par rapport à l'état initial et par rapport à la première séance (multiplication par 5 entre la première et la dernière), mais celles-ci nécessitent, une grande partie du temps, une sollicitation et sont irrégulières.

b) Aspect qualitatif

Aspect qualitatif des prises de parole de Marcus



A l'image de l'évolution du nombre des interventions au cours du dispositif, l'aspect qualitatif est lui aussi très irrégulier.

De manière générale, les mots-phrases ont été très peu utilisés par Marcus (entre 0 et 2) durant l'ensemble des séances. Celui-ci s'est exprimé principalement en utilisant les mots et les phrases. Lors de toutes les séances, Marcus a utilisé la communication non verbale de façon plus ou moins marquée, de 2 à 8 fois, ce qui m'a permis de le solliciter et d'obtenir des interventions verbales.

La production de mots a, entre la première et la huitième séance, été multipliée par plus de 8 en passant de 2 à 17, néanmoins, cette production a subi de multiples irrégularités.

Celle de phrases est passée de 0 lors de la première séance à 12 lors de la huitième mais a continuellement fluctué. En moyenne, Marcus a produit moins de 2 sons ou onomatopées, 6 mots, et 4 phrases par séance.

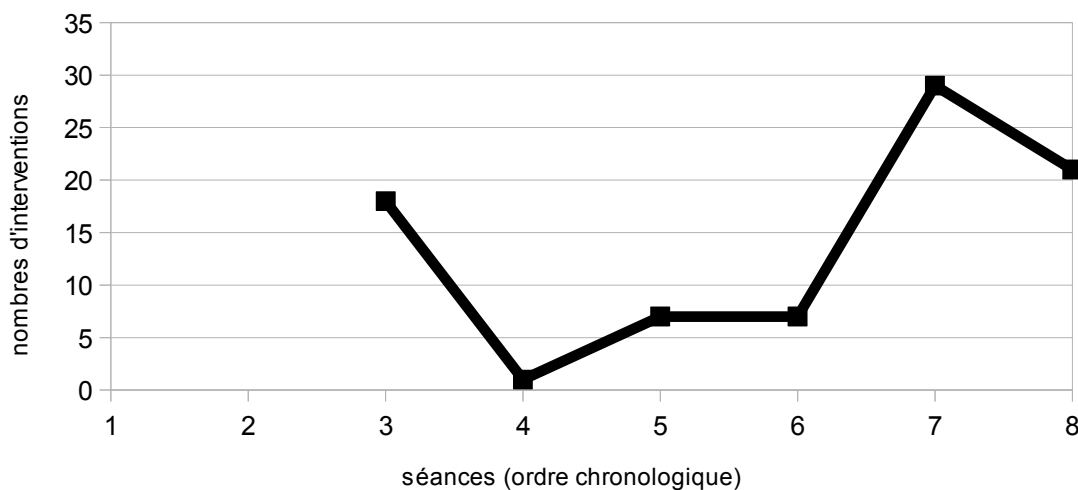
Il est difficile de dire que Marcus ait régulièrement progressé en ce qui concerne la qualité des interventions, cette progression a subi de nombreuses phases qui rendent impossible l'établissement de conclusions positives sur ce point. Chaque type d'intervention a toutefois augmenté si l'on compare la première et la dernière séance.

Il est aussi possible de relever la qualité des interventions réalisées par Marcus lors des séances finales comme lorsqu'il utilise « parce que » dans la phrase : « Parce que ça c'est des loups. » en réponse à ma question sur l'album Pop et les méchants, ou lorsqu'il effectue des comparaisons : « C'est comme un loup. (*en montrant l'autre personnage*) » dans ce même album. Il semble toutefois que les progrès qualitatifs soient arrivés tardivement, à partir de la 6ème séance.

1-4) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole d'Oxane

a) Aspect quantitatif

Interventions d'Oxane (verbales et non verbales)



Comme Marcus, Oxane a fait preuve d'irrégularité au sein du dispositif. Premièrement, il est à noter qu' Oxane était absente lors des deux premières séances durant lesquelles les autres élèves ont pu prendre leurs marques et habitudes.

On peut distinguer plusieurs phases dans l'évolution des interventions d'Oxane. Une première tendance à la baisse (94%) entre la 3ème et la 4ème séance (qui étaient pour elle les deux premières séances), durant la 4ème séance Oxane n'est en effet intervenue qu'une seule fois. L'album de la 4ème séance étant l'album qui, à mon sens et à posteriori, était le plus complexe. Une augmentation a eu lieu entre la 4ème et la 5ème séance pendant lesquelles les interventions sont passées de 1 à 7, s'en sont suivies une phase stable entre la 5ème et la 6ème séance, une nouvelle phase d'augmentation de la 6ème à la 7ème séance durant laquelle Oxane atteint son maximum d'interventions (29) et une nouvelle diminution lors de la dernière séance.

La progression d'Oxane met en évidence deux groupes de séances, les séances 3,7 et 8 durant lesquelles les prises de parole sont assez nombreuses et les séances 4,5 et 6 durant lesquelles Oxane s'est montrée plus discrète.

Entre la première et la dernière séance, les productions verbales et non verbales ont augmenté de 16% mais de façon très inégale selon les séances. En moyenne, cette élève est intervenue 14 fois ce qui est relativement conséquent en vue des interventions minimales

présentes avant le dispositif.

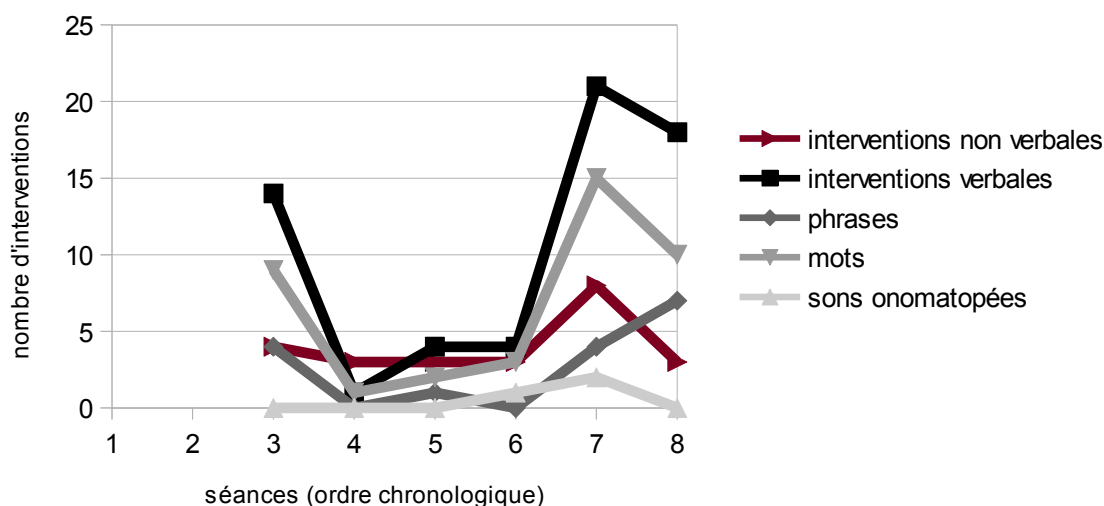
Comme pour Marcus, les sollicitations ont été assez nombreuses. La séance où Oxane a le moins participé est aussi celle où je l'ai le moins sollicitée. En revanche, lors des séances où Oxane s'est montrée plus active, les sollicitations étaient plus nombreuses comme lors de la séance 7 où, sur 29 interventions, 22 suivaient une sollicitation. Plusieurs de mes sollicitations sont d'ailleurs restées sans réponse d'Oxane comme lors de la 3ème séance où elle n'a pas répondu à plus de la moitié des sollicitations. Cependant, la part des interventions spontanées d'Oxane a été, lors de 4 séances sur 6, supérieure à la moitié de ses interventions.

C'est lors de la première séance sur l'album Monsieur Lion chez le coiffeur et la dernière séance sur l'album Pop et les méchants, qu'Oxane s'est montrée plus active et spontanée en étant respectivement 14 et 13 fois à l'initiative de la communication. Elle a d'ailleurs montré son plaisir lors de l'album Monsieur Lion chez le coiffeur en riant lorsqu'elle découvrait les différentes coiffures du lion.

Cette dernière a donc été plus présente et active dans ce dispositif qu'au sein de la classe, néanmoins, les sollicitations lui étaient souvent indispensables et elle restait fréquemment dans la communication non verbale.

b) Aspect qualitatif

Aspect qualitatif des prises de parole d'Oxane



Les sons et onomatopées tout comme les mots-phrases sont très peu utilisés par

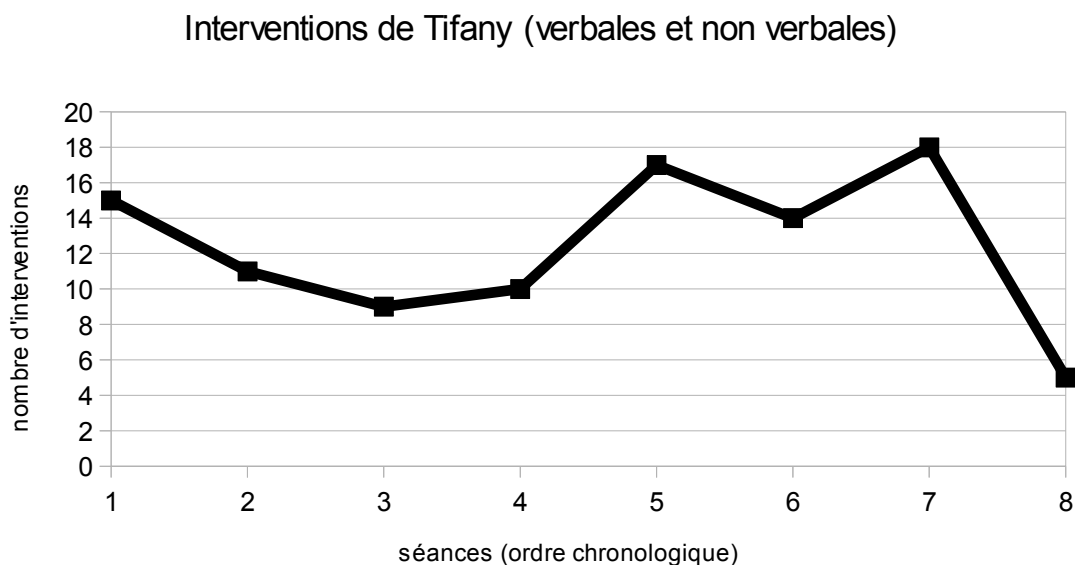
Oxane tout au long des séances (de 0 à 2 par séance pour les premiers et soit absents soit présents 1 fois pour les seconds). Les mots sont en revanche plus présents avec une utilisation moyenne de 6 mots par séance. Les phrases sont quant à elles inégalement réparties en fonction des séances, elles oscillent entre 0 lors de deux séances et 7 lors de la dernière séance soit environ 2 phrases par séance. Oxane s'est souvent exprimée de façon non verbale. Ce type d'intervention représentait en effet de 17 à 75% du total des interventions.

Si l'on compare la première et la dernière séance, les phrases produites par Oxane ont augmenté de 75% et les mots de 11% mais ceci de manière très fluctuante au cours du dispositif.

Il est donc impossible d'affirmer clairement l'existence de progrès qualitatifs au cours du dispositif, les mots étant le moyen d'expression le plus présent de la première à la dernière séance néanmoins, les phrases étaient plus nombreuses lors des deux dernières séances. Une poursuite du dispositif aurait peut-être permis d'établir plus aisément des conclusions sur ce point.

1-5) Présentation et analyse des résultats concernant les prises de parole de Tifany

a) Aspect quantitatif



L'élève restée sans aucun doute la plus discrète durant l'ensemble des recherches est Tifany. Les interventions spontanées se sont montrées rares et consistaient la plupart du

temps en des réactions non verbales, des imitations de sons, cris ou mots entendus et ce, malgré l'attention portée par Tiffany aux différents albums présentés.

Il faut toutefois prendre en compte le fait qu'avant la mise en place du dispositif, les interventions spontanées de sa part étaient totalement inexistantes.

En effet, Tiffany semble être aussi bien avant le dispositif qu'à la fin, l'élève la plus en retard dans l'acquisition du langage si l'on prend en considération son âge.

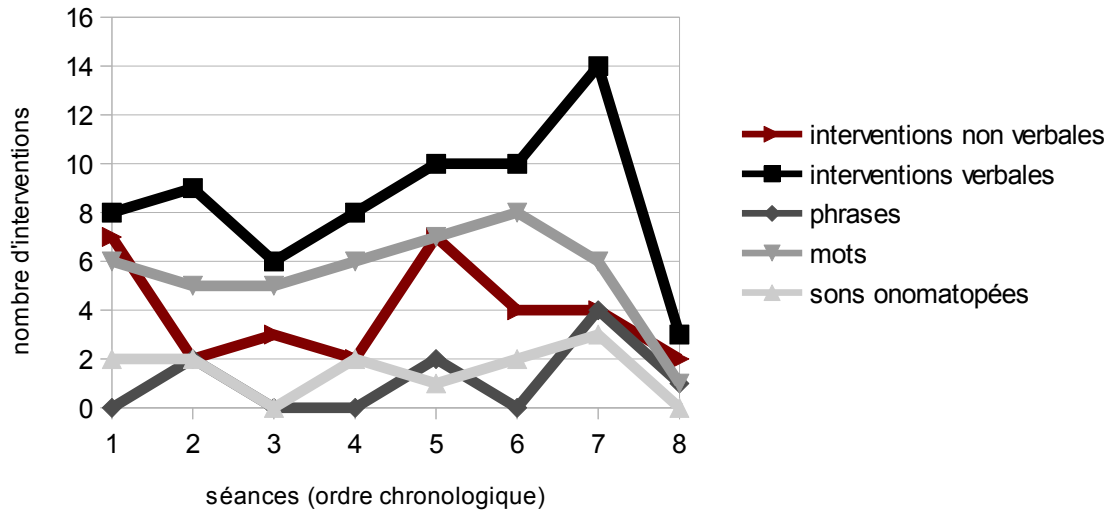
Comme on le voit sur la courbe ci-dessus, il n'est pas possible de décrire une évolution stable et positive du nombre d'interventions de Tiffany sachant que la dernière séance sur l'album Pop et les méchants est celle durant laquelle elle n'est intervenue que 5 fois soit le minimum de toutes les recherches. En revanche, la séance 7 sur l'album Comme papa est celle où elle est le plus intervenue (18 fois). Si l'on compare les interventions entre la première et la dernière séance, ces dernières ont diminué de 66% tout en sachant que certaines séances intermédiaires ont bénéficié de plus d'interventions.

Elle est en moyenne intervenue 12 fois par séance avec 6 sollicitations et la part d'interventions spontanées est restée la même si l'on compare la première et la dernière séance.

L'impression générale que Tiffany m'a laissée est celle d'une élève très discrète, dans l'observation et attendant la sollicitation pour s'exprimer la plupart du temps par des mots. Néanmoins, comme je l'ai déjà dit précédemment, Tiffany ne prenait jamais la parole spontanément avant le dispositif. Au cours de celui-ci elle a tout de même utilisé le langage verbal en moyenne 8 fois par séance. Les objectifs la concernant visaient surtout l'expression spontanée. Elle est intervenue spontanément en moyenne 7 fois par séance mais cela dépendait très largement des séances, la dernière n'ayant bénéficié que de 2 interventions spontanées. Il est toutefois difficile de dire si cette irrégularité est due à l'intérêt porté aux albums car Tiffany se montrait, la plupart du temps, attentive. Lors du premier album en revanche, j'ai eu de nombreuses difficultés à rassurer Tiffany quant aux pop-up d'animaux. Elle a cependant pris confiance au fur et à mesure des séances et accepté les albums de ce type (La souris qui mangeait des bananes et L'ours qui ne pouvait plus dormir).

b) Aspect qualitatif

Aspect qualitatif des prises de parole de Tiffany



Les mots sont indéniablement le mode d'expression privilégié de Tiffany et malgré les nombreuses relances, cette dernière a eu des difficultés à s'en détacher. Lors des différentes séances, Tiffany a produit de 1 à 8 mots soit en moyenne 5 mots par séance. Cette production a été relativement stable durant les 7 premières séances mais a chuté lors de la dernière durant laquelle Marcus, Tom et Oxane ont pris davantage la parole. On peut supposer que c'est d'ailleurs cette présence plus marquée des autres élèves qui a bloqué la parole très fragile et timide de Tiffany.

Comme on peut le constater sur la courbe, le second mode d'expression le plus présent chez cette élève est le non verbal. En effet, vu le nombre de prises de parole limité de Tiffany, la communication non verbale, qui intervenait en moyenne 4 fois par séance, était assez importante.

Les mots-phrases fluctuaient selon les séances entre 0 et 1 ce qui est peu néanmoins, vu le faible nombre de prises de parole notamment lors de la dernière séance, ceux-ci ont parfois représenté jusqu'à 1/3 des interventions.

La production de phrases est restée inexistante lors de 4 séances réparties à différents moments du dispositif. Le maximum de phrases a été de 4 et a eu lieu lors de la 7ème séance. Il est cependant important de signaler que, lorsque le nombre de phrases est plus élevé, la plupart du temps la majorité des phrases produites le sont par répétition d'une

phrase lue. Lors de la 7ème séance par exemple, la moitié des phrases produites, soit 2 sur 4, consistaient en de la répétition. Les autres phrases produites lors de cette séance comme : «C'est un gwos ! » étaient intelligibles et simples. On remarque ici l'usage du présentatif « c'est » souvent utilisé par les élèves dans leurs premières phrases. Le nombre de phrases est ensuite retombé lors de la dernière séance.

Il est également important de savoir que la plupart des productions verbales de Tiffany comportaient des approximations phonologiques. En effet, les feed-back en ce qui concerne la prononciation et l'articulation ont été très nombreux. Celle-ci omettait la plupart du temps un voire deux phonèmes ou déformait le mot comme « apin » pour « lapin », ou « wivache » pour girafe.

Les progrès d'un point de vue qualitatif ont donc été limités pour Tiffany et caractérisés par leur irrégularité.

2) Bilan général : un dispositif efficace ?

2-1) Les objectifs sont-ils atteints ?

Comme je l'ai mentionné précédemment, des objectifs personnalisés avaient été établis dès la deuxième séance afin d'adapter les attentes aux capacités et compétences des élèves, observées lors de la première séance.

Lors des différentes séances de langage, j'ai pu observer que l'atteinte des objectifs par les différents élèves a été très irrégulière.

Il faut prendre en considération le fait que, chaque élève avait à partir de la 2ème séance, un objectif à sa portée mais différent de celui des autres élèves. Je me basais en effet sur leurs productions afin d'établir les nouveaux objectifs. Par exemple, à partir du moment où l'un des élèves produisait une phrase courte, l'objectif de la séance suivante était de s'exprimer davantage avec ce type d'intervention sachant que l'élève s'en était montré capable. Ces objectifs peuvent paraître ambitieux surtout en raison du peu de séances mises en place. Il aurait en effet été plus parlant de pouvoir observer l'évolution des élèves sur un nombre plus important de séances néanmoins, les échéances ne l'ont pas permis.

J'ai toutefois la plupart du temps, conservé des objectifs identiques ou très proches lorsque le dernier n'était pas atteint lors de la séance. Marcus a par exemple conservé

pendant plusieurs séances l'objectif de production de phrases courtes.

Si l'on effectue une moyenne, les élèves ont atteint moins de deux fois sur huit les objectifs fixés. Ils ont cependant montré en moyenne sur 2 séances chacun, des compétences permettant de dire qu'ils étaient en cours d'acquisition des objectifs fixés.

Les évolutions les plus prometteuses au cours du dispositif ont été celle de Tom qui a en partie atteint l'objectif 3 fois sur 8 et l'a atteint 3 fois sur 8 également, et celle de Marcus qui a en partie atteint l'objectif 5 fois sur 8 et l'a atteint 2 fois.

Nicolas n'a, à plusieurs reprises, pas atteint l'objectif concernant la régulation de la prise de parole au sein du groupe ce qui m'a d'ailleurs amenée à l'extraire du dispositif.

Les progressions les plus lentes et modérées au sein du dispositif sont celles d'Oxane et de Tiffany avec 3 objectifs non atteints pour la première et 5 pour la seconde.

Les progrès sont donc propres à chaque élève et rendent difficile la généralisation. Il est toutefois intéressant de porter notre attention sur les hypothèses qui avaient été avancées.

2-2) Des hypothèses à relativiser

Plusieurs hypothèses avaient été énoncées au début des recherches. Nous allons à présent nous intéresser à leur validation ou leur invalidation en les considérant une à une.

La première hypothèse avancée était la suivante : «L'album peut déclencher des prises de parole chez les élèves parlant peu ou pas spontanément dans le quotidien de la classe ». Comme nous avons pu le constater au cours de l'étude des résultats, aucun élève n'est resté totalement inactif lors des séances de langage, le minimum correspondant à l'unique prise de parole d'Oxane en séance 4 et le maximum aux 68 interventions de Nicolas en séance 3. Les moyennes des interventions des élèves par séance oscillent entre 12 (pour Tiffany) et 46 (pour Nicolas) or, si l'on prend en considération l'état initial du langage de ces différents élèves, la progression est effective au niveau quantitatif même si elle n'a pas été régulière pour tous tout le long.

Cette hypothèse peut donc être validée, l'album a permis de déclencher une prise de parole chez tous les élèves du dispositif d'une façon plus ou moins importante, même si, pour certains comme Oxane et surtout Tiffany, la sollicitation s'est souvent montrée indispensable.

Les élèves ayant le plus illustré la validité de cette hypothèse sont Nicolas, Tom et Marcus néanmoins l'élève chez qui la parole semblait le plus faire l'objet d'un blocage était et reste Tiffany.

La seconde hypothèse était : « des conditions et critères tels que le travail en petit groupe, le thème de l'album sont nécessaires à ce déclenchement ».

Lors des différentes séances, j'ai essayé de maintenir les variables prévues dans la partie théorique notamment le travail en groupe restreint. J'ai cependant eu des difficultés à maintenir ce groupe lorsque les élèves, occupés dans d'autres activités, avaient terminé et me demandaient pour rejoindre le groupe. Ceci s'est produit assez tôt dans la séance 4 durant laquelle de nombreux élèves nous ont rejoints.

J'ai également éprouvé des difficultés à me concentrer sur le groupe de langage car le manque d'autonomie, facilement explicable par l'âge et l'attention très limitée des élèves, m'ont obligée à intervenir régulièrement dans la classe ce qui rendait certaines histoires très décousues. Il a donc pu être compliqué pour les élèves de s'investir dans l'activité de langage et dans la restitution de l'histoire malgré la première lecture en collectif.

Ces deux variables ont sans aucun doute eu des répercussions sur les prises de parole des élèves notamment sur celles de Tiffany qui semblait peu en confiance dans un groupe de 5 et devait l'être encore moins en plus grand groupe.

De plus, lors des premières séances de langage, je m'attachais à relire l'histoire aux élèves ce qui, entrecoupé d'interventions dans la classe, se révélait être un exercice d'attention et de compréhension quasiment impossible à relever pour des élèves de toute petite et petite section.

J'ai donc selon les remarques de la conseillère pédagogique et comme mentionné précédemment changé de méthode à partir de la séance 5. Il a alors été à mon sens plus simple pour les élèves de suivre l'histoire en étant guidés par mes questions même si certaines interventions dans la classe restaient nécessaires.

En ce qui concerne l'étude de cette hypothèse, on peut évoquer la sortie du dispositif de Nicolas à partir de la 7ème séance dans le but de laisser plus de place aux échanges avec les autres élèves. Le groupe était alors plus restreint et l'écart entre le nombre de prises de parole de chacun moins flagrant qu'en présence de Nicolas. A partir de cette séance, les interventions de Marcus ont de nouveau augmenté, celles de Tom ont continué leur progression, et celles d'Oxane ont également ponctuellement augmenté. Il est

donc fort probable que la parole de ces derniers ait été freinée par la place importante prise par Nicolas dans les échanges. Les constats de différences à ce niveau entre les élèves ont grâce à ce changement été limités comme le conseillait V. Jendoubi.

Quant aux thèmes des albums, il est difficile de dire si la forte irrégularité constatée dans la progression de la plupart des élèves est due aux différences d'intérêt porté aux albums ou si elle est indépendante de ce facteur. Néanmoins, deux albums choisis, L'ours qui ne pouvait plus dormir et Comme papa n'ont, à mon sens, pas été compris par la plupart des élèves qui sont restés dans la description. L'album L'ours qui ne pouvait plus dormir était trop complexe du point de vue de l'évocation du domaine du rêve. Les élèves ont pensé que les animaux étaient réellement présents dans la chambre de l'ourson et n'ont sûrement pas compris la chute humoristique (les bruits n'étaient pas ceux des animaux mais des ronflements du papa ours) qui n'était, après réflexion, pas à leur portée.

Dans le second album, les élèves n'ont pas vu la ressemblance entre Lulu et son papa que j'avais pourtant trouvée évidente.

D'autre part, lors de deux lectures, Nicolas m'a demandé un album sur le loup qu'il avait particulièrement apprécié lors d'un moment collectif de langage. J'en ai donc déduit que ce thème était particulièrement déclencheur chez lui. Le travail en petit groupe nécessitait toutefois des compromis car ce thème effrayait Tiffany qui quittait le coin regroupement. Il fallait donc trouver le juste milieu.

L'attention de Tom ne dépendait, à mon sens, pas forcément du thème des albums car lors des différentes activités de classe, quelles qu'elles soient, son attention se révélait fragile et de courte durée. Il était également parfois plus attiré par les activités de la classe notamment sur le thème de la voiture.

Les deux albums ayant suscité le plus d'interventions sont Comme Papa et Pop et les méchants. Ces deux albums sont aussi les deux derniers exploités, on peut donc supposer que les élèves, habitués au dispositif, étaient plus à l'aise.

J'ai essayé de choisir des albums faisant appel à différentes émotions, le rire, la peur, l'amour et aux thèmes appréciés des élèves : les animaux, la nourriture. Cependant, de manière générale, des albums plus proches des préoccupations des élèves de toute petite section auraient sans doute permis une attention plus importante de leur part. La crainte que j'avais quant au choix de tels albums concernait la brièveté du texte de la plupart de ceux observés. Je développerai davantage ce point dans la partie suivante.

Globalement, l'hypothèse peut être validée de manière certaine en ce qui concerne le travail en groupe restreint. Les conditions et l'atmosphère régnant dans le groupe ayant elles aussi leur importance sachant que les séances durant lesquelles j'ai dû le plus intervenir dans la classe sont aussi celles où l'attention de plusieurs élèves s'est échappée. En revanche, en ce qui concerne le thème des albums, une comparaison avec l'utilisation d'albums plus proches des préoccupations des élèves serait nécessaire pour valider ou invalider l'hypothèse. De plus, l'efficacité du thème des albums comme déclencheur de parole semble extrêmement personnelle. Il est donc difficile d'établir une tendance générale.

La troisième hypothèse avançait l'idée que l'album puisse entraîner des progrès langagiers aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Comme nous l'avons vu au début de cette partie, les progrès langagiers par rapport à l'état initial sont effectifs pour tous les élèves. En revanche, si l'on prend en compte l'évolution quantitative au cours du dispositif, seule l'évolution de Tom à partir de la 5ème séance met en évidence une augmentation constante des productions d'une séance à l'autre. Les autres telles que celles de Marcus et Nicolas comportent des séances beaucoup plus productives que les autres. Enfin, celles de Tiffany et d'Oxane terminent toutes les deux par une diminution.

D'une manière générale, l'irrégularité est le maître-mot. Il faut donc nuancer les conclusions. Si l'on s'intéresse à la comparaison avec l'état initial, l'album a permis de déclencher des progrès quantitatifs. Cependant, si on considère l'évolution au fur et à mesure du dispositif, les progrès quantitatifs ne sont pas présents et réguliers pour la majorité des élèves ce qui ne permet donc pas de valider l'hypothèse en totalité. De plus, les recherches ont permis de débloquent la prise de parole spontanée dans le quotidien de la classe pour Nicolas et Tom mais celles des trois autres élèves restent rares voire inexistantes pour Tiffany.

Portons maintenant notre attention sur la deuxième partie de l'hypothèse : l'aspect qualitatif.

Au vu des différents résultats, il est impossible de généraliser l'efficacité du dispositif au niveau qualitatif. En effet seul Tom et Marcus ont réellement fait preuve de progrès en terme de qualité et ceci au bout de plusieurs séances. Nicolas a lui, progressé en terme de contenu mais aussi lors des dernières séances. Enfin, Oxane et Tiffany n'ont pas

progressé avec régularité. Il n'est donc pas évident, sur le faible nombre de séances mises en place, que le dispositif ait permis une amélioration qualitative.

En résumé, les hypothèses avancées ne peuvent pas toutes être validées. Seule l'une des hypothèses l'est de façon certaine. L'album est indéniablement un déclencheur de prises de parole et a permis de débloquer la parole des « petits-parleurs ». Les autres hypothèses doivent être relativisées.

2-3) La problématique : l'obtention de réponses partielles grâce aux recherches

La problématique générale du travail était : « à quelles conditions et selon quels critères l'album peut-il s'avérer être un outil déclencheur de prises de parole et de progrès langagiers chez les élèves parlant peu? ».

Il semble que, dans le cadre des recherches, les conditions mises en œuvre, à savoir : un groupe relativement restreint, la découverte d'un album différent par semaine, l'existence de relances basées sur les propos des élèves et de feed-back légèrement au dessus de leurs capacités aient permis le déclenchement de prises de parole.

Cependant, les résultats des recherches ne nous autorisent pas à établir que ces mêmes conditions aient permis d'obtenir de façon systématique des améliorations qualitatives.

Les progrès n'ont été évidents qu'en ce qui concerne la comparaison entre l'état initial du langage des élèves sélectionnés, appelés « petits-parleurs » et les différentes séances de langage.

En résumé, l'utilisation de l'album, dans les conditions présentées entraîne des prises de parole plus nombreuses qu'à l'état initial mais ne suffit pas pour faire augmenter ces dernières dans la durée et pour les développer en terme de qualité pour tous les « petits-parleurs ».

Il est alors intéressant de se pencher sur les variables pouvant expliquer ces nuances et sur les éventuelles remédiations pouvant être proposées.

3) A la recherche d'explications et de remédiations

3-1) Les variables ayant pu remettre en cause la validation des hypothèses

a) Les variables propres au dispositif, à son organisation et à ma pratique professionnelle

Lors des différentes séances, les élèves et moi étions situés au niveau du coin regroupement pour des raisons que j'ai déjà exposées. Je pense cependant que ceci constitue une première variable. La réalisation dans le coin bibliothèque aurait rendu le moment de lecture plus théâtralisé et ritualisé et aurait sûrement permis une plus grande attention des élèves dont Tom dont la concentration est très fragile.

De plus, la disposition au coin regroupement n'a pas permis, comme je le pensais, d'isoler les élèves du reste du groupe afin de les maintenir centrés sur la lecture et non sur les autres activités. Les élèves se sont en effet par moment levés, ont quitté le coin regroupement et se sont souvent retournés afin d'observer leurs camarades. J'ai d'ailleurs parfois constaté une plus grande attirance pour une autre activité que celle de lecture comme lors du projet garage. Tom a, lors d'une séance, montré une grande frustration face à l'impossibilité de construire des voitures comme l'un des groupes. Le fait de lui avoir dit qu'il pourrait le faire ensuite n'ayant pas permis de récupérer totalement son attention.

Ceci illustre un point pour lequel j'apporterais une modification si les recherches étaient à refaire. Les élèves étaient parfois privés d'une activité qui les attirait au profit d'un moment de langage allant parfois jusqu'à 18 minutes. Il semble d'une part que ce temps de langage ou de toute autre activité soit trop long pour conserver l'attention des tous petits, et d'autre part, qu'un moment de langage plus court aurait permis une activité de repli, et une satisfaction des élèves envieux de réaliser certaines activités. Cette erreur de ma part correspond à la volonté que j'avais de réaliser le maximum d'échanges avec les élèves. J'ai toutefois pris conscience de ce fait et ai ensuite réduit la durée des séances.

Une autre difficulté à laquelle j'ai dû faire face, et qui est sans aucun doute liée au manque d'expérience, est l'adaptation au niveau des tous petits. Ainsi, je pense avoir, par moments, posé des questions trop complexes. Les élèves n'ont pu s'imprégner correctement de l'histoire en l'ayant entendue une seule fois auparavant. Des questions telles que « Et alors pourquoi il a fait tout ça Lulu ? » (sur l'album Comme Papa), ou « Qu'est-ce-qu'il a

fait le méchant ? Il a fait quoi pour capturer Pop ? » (Cf retranscription Pop et les méchants) n'étaient pas à la portée des élèves. A posteriori, je me suis rendue compte que ces questions étaient plus adaptées au groupe classe lors des relectures collectives, les élèves ayant alors entendu l'histoire deux fois pour certains, trois pour d'autres.

La gestion du groupe a elle aussi été parfois difficile. Comme je l'ai expliqué précédemment, lors de certaines séances, le groupe de langage, qui devait rester limité à 5 élèves, s'est très vite agrandi. Ceci est dû en partie à la longueur de certaines consignes et du lancement des activités. Au départ, j'expliquais les activités à chaque groupe d'élèves, les installais puis revenais au coin regroupement pour la séance de langage. Cette démarche laissait les élèves dans l'attente et retardait le démarrage de l'activité de langage. J'ai alors selon les conseils obtenus dans les différentes visites de stage, choisi des activités simplifiées, et réfléchi aux consignes en insistant sur l'essentiel. Nous avons ainsi pu, lors des dernières séances, rester en groupe restreint.

La gestion du groupe a aussi été mise à l'épreuve face à la place importante prise dans les échanges verbaux par Nicolas. C'est suite à la visite de la directrice de mémoire, que j'ai pris connaissance du fait qu'il était possible d'arrêter les séances de langage pour lui car la prise de parole avait été largement débloquée, mais aussi pour laisser plus d'occasions aux autres élèves de s'exprimer.

Comme ceci a été présenté dans les résultats, certains élèves ont pris plus la parole à la suite de cette modification. La taille et la gestion du groupe ont donc une importance capitale dans la réussite des séances de langage, ce que Laurence Lentin, et par la suite Agnès Florin et V. Jendoubi avaient affirmé.

b) Les variables propres aux élèves

Certaines variables étaient directement en lien avec les élèves et notamment leur âge. La classe de toute petite et petite section est en effet particulière. Il s'agit pour les élèves de la classe d'une première année de scolarisation, tous n'ont pas connu la vie en collectivité au sein d'une halte garderie ou chez une nourrice et la séparation d'avec les parents représente un changement pour chacun. Cette classe est donc synonyme d'adaptation. Adaptation des élèves mais également adaptation du professeur. J'ai, lors de ces recherches, constaté les limites de l'attention des élèves, aussi bien de ceux présents en

activité de langage que des élèves en autonomie dans d'autres activités. Ceci s'explique, comme je l'ai énoncé précédemment, d'une part par la longueur du lancement des activités et de l'activité de langage mais aussi par le manque de la part de recherche dans les activités proposées. Ceci m'a été signalé lors d'une visite de stage suite à une séance de langage entrecoupée de nombreuses interventions dans la classe comme cela avait déjà été le cas à plusieurs reprises. J'ai donc par la suite essayé de trouver davantage de situations problèmes; mes efforts se poursuivent d'ailleurs dans ce sens. Il est cependant facilement compréhensible que des élèves âgés de 2 à 3 ans nécessitent un minimum de repères et de retours sur leurs activités, ceux-ci étant souvent fiers de venir présenter leur travail. J'ai donc, lorsque la durée des séances de langage avait été réduite, pris un temps pour effectuer un retour sur les différentes activités.

c) Les variables propres aux albums

Une autre variable, liée au manque d'expérience évoqué ci-avant, concerne le choix des albums. Étant consciente de ces difficultés, j'ai pris conseil auprès d'une libraire et de la conseillère pédagogique pour certains albums. Ceci m'a permis de cerner plus précisément le niveau de complexité adapté aux élèves de toute petite et petite section néanmoins, l'album L'ours qui ne pouvait plus dormir était définitivement trop complexe pour des élèves n'étant pas à l'aise avec le langage oral.

De plus, afin de capter encore plus l'attention des élèves qui, à l'âge de 2 et 3 ans, sont dans une phase d'égoïsme, il serait intéressant de rechercher des albums plus proches de leurs préoccupations. Les thèmes pourraient par exemple être la nuit, les cauchemars, les rêves, la relation aux parents, l'arrivée d'un nouvel enfant dans la famille, le doudou, les besoins naturels (l'alimentation, l'élimination)...

Je me suis en effet plus centrée sur les émotions des élèves car j'avais remarqué la plaisir qu'avaient Nicolas et Tom à se faire peur à travers des albums sur le loup et à pop-up, et la crainte de Tiffany face à ces mêmes albums. Dans tous les cas, les élèves ne restaient pas indifférents face à de tels albums, le problème étant plus de conserver leur attention. Il me semble alors que le fait d'utiliser des albums pour lesquels les élèves se sentiraient directement concernés pourrait y contribuer. Ceci constitue une piste qui reste à explorer.

Face à la constatation de l'ensemble de ces variables, il me semble maintenant

temps de proposer des remédiations en ce qui concerne les objectifs non atteints par le dispositif et d'explorer avec plus de détails la situation de Tiffany.

3-2) Propositions de remédiations

a) Des propositions générales

Au cours des différentes séances, j'ai fait face à une difficulté de compréhension de certains élèves. Celle-ci était liée à la prononciation et à l'articulation approximatives sur certains mots pour plusieurs d'entre-eux voire sur des phrases entières pour Nicolas.

Les feed-back sont, à ce niveau, bien entendu indispensables mais non suffisants car même si certains élèves comme Tiffany répétaient avec plaisir les mots prononcés, ce n'était pas le cas de tous. En effet, Nicolas, malgré les multiples feed-back concernant la prononciation qui lui étaient destinés, ne répétait que très rarement les mots correctement prononcés. Je n'ai pas insisté davantage pour qu'il les répète afin de ne pas faire passer la prononciation avant les échanges oraux.

Pour travailler la prononciation et l'articulation, nécessaires à la majorité des élèves du dispositif, les comptines et les chansons sont un outil privilégié. En effet, il existe des comptines phonétiques dont le principal objectif est la prononciation des mots. D'autre part, les comptines phonologiques, travaillant sur les différentes sonorités, les rimes, les syllabes et les phonèmes, aideront à discriminer les sons et donc à mieux les prononcer.

Il est aussi important d'accompagner la prononciation de mots de lenteur afin de montrer aux élèves le mouvement de la bouche.

Un autre problème s'étant posé au cours de ce travail est celui de la gestion du groupe et plus particulièrement des règles de fonctionnement. Il est logique qu'à l'âge de deux ou trois ans et avec l'absence ou la faible expérience de la vie en collectivité qu'ont les élèves, le respect de la parole de l'autre ne soit pas inné.

Ceci a principalement été illustré par le comportement de Nicolas. Avant le démarrage des séances, ce dernier ne communiquait que très peu avec moi or, dès la première utilisation de l'album en groupe restreint, il s'est montré très présent dans les échanges. Ceci s'est poursuivi durant les séances suivantes pendant lesquelles Nicolas se levait pour être face et le plus près possible du livre. Il empêchait alors les autres de voir les images et

s'imposait dans les échanges. Celui-ci allait même parfois jusqu'à faire rasseoir ses camarades s'ils se levaient et à leur dire « non » lorsqu'ils prenaient la parole. J'ai donc expliqué plusieurs fois à Nicolas que le livre n'était pas à lui et qu'il fallait qu'il reste assis pour que les autres puissent aussi voir le livre. Ceci a cependant été très difficile à comprendre et à accepter pour lui ce qui m'a amenée, en raison du grand nombre de prises de parole observé, à l'extraire du dispositif.

A mon sens, les règles de vie collective doivent faire l'objet d'un travail quotidien dans chaque temps de regroupement. Il s'agit d'apprendre aux élèves le respect de l'autre et de sa parole mais aussi l'écoute. Ces points sont d'ailleurs compris dans des compétences clairement énoncées dans les programmes au sein du domaine « devenir élève »:

- « respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;
- écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide » (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p.14).

Cet apprentissage consistera simplement à expliquer aux élèves, lorsque l'occasion se présente, que chacun a le droit de s'exprimer mais aussi d'avoir un avis différent des autres. Plus tard, c'est dans le cadre de l'instruction civique mais aussi plus généralement dans tous les apprentissages et dans la vie quotidienne que s'illustreront ces valeurs.

En ce qui concerne les progrès qualitatifs, le dispositif n'a pas été suffisant. Il serait alors indispensable d'associer ce dernier à d'autres moments de langage formels et informels. Les premiers pourraient par exemple consister en du langage en situation dans les différents coins comme le coin cuisine qui semble particulièrement inspirer Nicolas, du langage d'évocation à travers le commentaire de photographies prises des élèves en activité voire l'utilisation de l'album écho qui permettrait sûrement de conserver l'attention de Tom qui, lors des séances de langage, prenait plaisir à évoquer des événements personnels.

Afin de travailler de manière plus ciblée sur la construction de phrases, il serait intéressant d'utiliser le jeu « Il était une... phrase » de l'atelier de l'oiseau magique, qui part lui aussi de la littérature de jeunesse mais se centre davantage sur l'aspect qualitatif. La découverte tardive de ce support n'a pas permis l'imprégnation nécessaire des histoires et la mise en place du jeu avant les échéances de rendu de ce travail.

En résumé, ce jeu permet, à travers une progression par niveaux, de passer d'un jeu de loto

à la production de phrases libres concernant des contes traditionnels par le support d'images isolées et de scènes complètes reprenant les principales actions des personnages. Il s'agirait ici à la fois d'un complément et d'une poursuite des recherches engagées.

Pour ce qui est du langage informel, chaque temps de l'école, de l'accueil des élèves à leur sortie, et toutes les activités, doivent être exploités et permettre l'expression des élèves.

Au delà de ces remarques d'ordre général concernant une majorité d'élèves, il me paraît important d'aborder la situation particulière de Tiffany et de proposer d'éventuelles remédiations la concernant.

b) Le cas particulier de Tiffany

Ce qui ressort de la synthèse des résultats, c'est la discrétion voire l'effacement de Tiffany en comparaison aux autres élèves. Cette discrétion est d'autant plus l'objet de questionnements qu'elle concerne l'élève la plus âgée du dispositif.

Durant l'ensemble des séances, Tiffany est restée relativement en retrait, se basant sur les interventions des autres élèves ou sur les phrases que je prononçais, répétant certains termes et ne produisant la plupart du temps que des mots souvent mal prononcés. Plusieurs de ces éléments correspondent aux droits des petits-parleurs présentés dans le cadre théorique, j'essayais donc d'encourager Tiffany et de la solliciter afin de susciter des progrès néanmoins, il semble qu'elle nécessite un étayage plus important encore.

Il paraîtrait que la relation duelle soit la plus adaptée à cette élève qui, lors du travail en groupe restreint, se plaçait souvent à distance des autres, se recroquevillait parfois sur elle-même et restait souvent dans l'observation et l'attente d'une sollicitation. A voir le sourire de Tiffany lorsque je l'interpellais, le problème ne semble pas lié à un blocage au niveau du langage mais plutôt à une importante timidité. L'estime de soi avait d'ailleurs été présentée comme directement en lien avec la prise de parole dans la partie théorique ce qu'illustre parfaitement Tiffany.

Afin de lui donner davantage confiance, la relation duelle maître-élève devient une étape indispensable. Elle permettrait un étayage plus important et la réalisation de feed-back plus personnalisés.

Il sera aussi nécessaire d'évaluer l'évolution de Tiffany tant du point de vue

comportemental, celle-ci n'acceptant pas depuis de l'année et à ce jour le contact avec les autres élèves, que du point de vue langagier afin de détecter d'éventuels signes nécessitant une investigation plus poussée mettant en œuvre le travail en partenariat.

D'une manière plus globale et en ce qui concerne ces recherches, il est nécessaire de relativiser les résultats sachant le peu de séances ayant été mises en place et le faible échantillon d'élèves. Afin d'obtenir des résultats plus représentatifs, il faudrait d'une part poursuivre le dispositif sur une plus longue durée et d'autre part le réaliser à plus grande échelle. Ceci serait possible si plusieurs professeurs s'impliquaient dans cette recherche tout en se mettant d'accord sur des bases théoriques et organisationnelles communes. C'est alors la formation continue, qui correspond à l'une des compétences du professeur des écoles, qui serait concernée.

V) Conclusion

C'est dans le souci d'acquérir des connaissances et des stratégies face aux petits-parleurs, auxquels j'ai été et serai confrontée dans le cadre de ma future pratique professionnelle que j'ai sélectionné ce thème qui me posait question.

J'ai, suite à mes recherches et au constat du plaisir qu'éprouvaient les élèves lors de la lecture d'un album, essayé d'utiliser ce support pour un groupe restreint afin de déclencher les prises de parole et les progrès langagiers des cinq élèves parlant le moins de la classe.

Grâce à la répétition hebdomadaire de ces séances de langage, j'ai pu établir que l'album avait indéniablement permis une augmentation des interventions en comparaison à celles produites avant les recherches.

A l'opposé, ce dispositif n'a pas entraîné de progrès quantitatifs et qualitatifs stables de la première à la dernière séance.

L'album ne peut donc être le seul outil du professeur qui se doit de donner l'envie et la confiance nécessaires à toute expression verbale.

Les coins-jeux, photographies et autres supports à disposition d'un professeur de maternelle sont à exploiter en complément de la littérature de jeunesse.

Cette dernière est d'ailleurs indispensable à tous les élèves afin de vivre, ensemble, un moment de partage, de plaisir et d'ouverture au patrimoine culturel, ce qui constitue l'une des missions de l'école.

Bibliographie

Ouvrages :

- ASTOLFI J-P., 1992, L'école pour apprendre, Paris, Editions ESF (Collection Pédagogies).
- BOISSEAU P., 2005, Enseigner la langue orale en maternelle, Paris, Editions Retz (Collection Comment faire?).
- BOISSEAU P., 2000, Introduction à la pédagogie du langage version abrégée, Rouen, CRDP de Haute-Normandie.
- FERRAND M-F., MAISONNET A-C., ed., 2010, Le langage, quelle aventure! : volume 2, Lyon, CRDP académie de Lyon (Collection Les dossiers de la maternelle).

Articles de revue :

- CALONNE M., GODBILLE L., HEEMS P., 2000, La terrible force du silence, Recherches, 33,131-138.
- CAUTERMAN M-M., et al., 1995, Fragments d'oral, Recherches, 22, 7-22.
- JENDOUBI V., 2005, L'estime de soi et l'école, Animation & Education, 186, 14-17.
- LE CUNFF et al., 1990, Une situation discursive orale: apprendre à parler devant le groupe classe(2 à 7 ans), Repères, 2, 39-48.
- MEIRIEU P., 2002, L'accès à la parole, un des enjeux majeurs de l'entreprise pédagogique, Animation & Education, 169/170, 18-23.
- NONNON E., 2000, La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation, Recherches, 33, 75-90.
- SUFFYS S., 2000, Un oral, des « orals », et autres voies orales..., Recherches, 33, 29-36.

Acte de colloque :

- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2003, Didactique de l'oral « Actes du colloque organisé par » l'université de Montpellier III et l'institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier à la Grande Motte les 14 et 15 juin 2002, Caen, CRDP de

Basse-Normandie.

Articles de presse en ligne :

-BAECKEROOT M., 2007, L'action Com'ens, Cahiers pédagogiques [en ligne], octobre, 456, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-action-Com-ens>. Consulté le 3 avril 2013.

-DELAHAIE, M., 2010 L'évolution du langage de l'enfant de la difficulté au trouble, INPES [en ligne], www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf . Consulté le 27 décembre 2013.

-MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2011, Le langage à l'école maternelle, [en ligne], http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf, consulté le 29 décembre 2013.

-MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2008, bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, [en ligne], <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf> , consulté le 28 décembre 2013.

-MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, [en ligne], http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 , consulté le 31 décembre 2013.

-MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, socle commun de connaissances et de compétences, [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-deconnaissances-et-de-competences.html>, consulté le 30 décembre 2013.

Cours :

-LECLERCQ, M., 2013, Cours UE 2A Développement (cognitif, social et affectif de l'enfant et de l'adolescent) et apprentissage.

Diaporama :

-CRUNELLE, D., Com'ens communiquer ensemble Une action régionale de partenariat

orthophonistes/enseignants de maternelle.

Albums :

- BISINSKI, P., SANDERS, A, 2010, Pop et les méchants, Paris, L'école des loisirs (Loulou et Compagnie)
- CARLE, E, 1999, La chenille qui fait des trous, Namur, Mijade (Les Petits Mijades)
- FAULKNER, K., HOLMES, S, 2004, Quand je serai grand, Paris, Editions Mango Jeunesse
- FAULKNER, K., LAMBERT, J, 1996, La grenouille qui avait une grande bouche, Bruxelles, Casterman (Livres animés)
- FAULKNER, K., LAMBERT, J., 2000, L'ours qui ne pouvait plus dormir, Bruxelles, Casterman (Livres animés)
- FAULKNER, K., TYGER, R, 2000, La souris qui mangeait des bananes, Paris, Piccolia (Livres animés)
- JALBERT, 2004, Si le loup y était, Toulouse, Milan Jeunesse (Comptine à toucher)
- SANDERS, A, 2008, Comme Papa, Paris, L'école des loisirs (Loulou et Compagnie)
- SANDERS, A, 2001, Toutes les couleurs, Paris, Ecole des loisirs (Lutin poche)
- TECKENTRUP, B, 2013, Monsieur Lion chez le coiffeur, Paris, Bayard (Collection 1er âge)

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : Exemple d'analyse d'un album (La grenouille qui avait une grande bouche)	Pages 67-71
ANNEXE 2 : Exemple de fiche de préparation d'une séance de langage	Pages 72-75
ANNEXE 3 : État des lieux du langage des élèves	Pages 76-79
ANNEXE 4 : Code de retranscription	Page 80
ANNEXE 5 : Exemple de retranscription de la séance de langage sur <u>Pop et les méchants</u> .	Pages 81-87
ANNEXE 6 : Tableaux de résultats par élève	Pages 88-92

ANNEXE 1 : Exemple d'analyse d'un album (La grenouille qui avait une grande bouche)

Grille pour analyser un album et construire une séquence d'apprentissage

Titre : La grenouille qui avait une grande bouche

Editeur : Casterman

Auteur : Keith Faulkner

Illustrateur : Jonathan Lambert

I- Analyse de l'album

Présentation de l'album		
L'album <u>La grenouille qui avait une grande bouche</u> est une histoire humoristique autour de la rencontre entre animaux et de leur régime alimentaire.		
Le format	carré	
La couverture	Titre	La grenouille qui avait une grande bouche. Nous indique qui est le personnage principal et la clef de l'histoire : la grande bouche de la grenouille.
	Illustration	L'illustration présente le personnage principal : la grenouille à grande bouche ayant un air complice grâce à un clin d'œil. La mouche est elle aussi présente, c'est l'aliment favori de la grenouille.
Entrée dans le livre	Illustrations	Les illustrations s'étalent sur les doubles-pages mais laissent la place au texte en haut à gauche et à droite. Elles sont de couleurs vives et sont composées de pop-up qui attirent l'attention et mettent en relief les animaux.

	Texte	<p>Le texte est répétitif.</p> <p>La police utilisée est de taille normale, le nom de la grenouille à grande bouche est écrit en gras tout le long de l'histoire.</p> <p>L'histoire est narrée et entrecoupée de dialogues au style direct.</p> <p>Le registre de langue est courant.</p> <p>Le vocabulaire concerne le nom des animaux (grenouille, oiseau, souris, crocodile, mouche, vers, limaces), l'alimentation (graines, fruits), les couleurs (bleu, rousse, vert, blanches).</p> <p>La syntaxe est assez répétitive ce qui peut en favoriser la compréhension.</p>
	Rapport texte/image	<p>Les illustrations et le texte sont redondants, sur chaque double-page sont présents les deux animaux concernés tout comme les aliments qu'ils mangent.</p> <p>Une partie de l'action de l'animal rencontré n'est décrite que par le texte (le bec qui claque, la souris qui se lèche les babines).</p>
	Schéma narratif	<p>L'histoire est répétitive : la grenouille rencontre tour à tour trois animaux et leur discussion concerne le même sujet : l'alimentation.</p> <p>La fin de l'histoire est organisée selon le même schéma, une rencontre avec un animal néanmoins la grenouille se trouve obligée de ruser et de se sauver face à un animal qui en ferait bien son repas.</p>
	Technique de narration Personnages	<p>L'histoire est racontée par un narrateur externe mais il nous fait part des échanges entre animaux au discours direct.</p> <p>Les personnages sont quatre, ils sont faciles à repérer car la rencontre se fait toujours de la même façon et l'image les présente au lecteur.</p>

	Fin de l'histoire	La fin de l'histoire est humoristique, la grenouille se trouve obligée de ruser et de faire croire au crocodile qu'elle a une petite bouche et de se sauver afin de ne pas se faire dévorer.
	Références culturelles	Aucune référence particulière n'est faite à un autre album, une chanson, un conte...

II- Travail sur la compréhension de l'histoire

Obstacles à la compréhension de l'histoire	<p>Identifier les difficultés de l'album, qui peuvent faire obstacle à la compréhension</p> <p>La subtilité concernant la ruse de la grenouille ne sera peut-être pas comprise à la première lecture. J'essaierai lors de la lecture collective d'insister sur ce point avec les élèves les plus à l'aise afin d'aider les autres. Il sera par exemple possible de demander aux élèves « pourquoi la grenouille à grande bouche essaye de faire une toute petite bouche quand elle voit le crocodile? »</p>
Connaissances nécessaires à la compréhension de l'histoire	<p>Identifier le domaine de connaissance indispensable pour comprendre l'histoire.</p> <p>Pour comprendre l'histoire, l'élève va devoir identifier le changement au niveau de la taille de la bouche de la grenouille et comprendre la raison de ce changement : échapper au crocodile qui se nourrit de grenouilles à grande bouche.</p> <p>Pour les aider, je pourrai guider les élèves en leur demandant : « Qu'est-ce que mange le crocodile ? », « Ah, et qui a une grande bouche ? », « Pourquoi la grenouille fait une petite bouche ? ».</p>
Vocabulaire	<p>Identifier le vocabulaire pouvant poser problème : Certains verbes peuvent poser des difficultés aux élèves : s'ennuyer, tortiller, certains noms sont plus complexes : babine, limaces, mare.</p> <p>Certains adjectifs également : pointu, juteux, rousse.</p>
Syntaxe	<p>Identifier des structures particulières, des structures répétitives :</p> <p>Des phrases sont répétées au mot près : « Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches. Et toi, qu'est ce</p>

	<p>que tu manges ? », « comme elle s'ennuyait ». Certaines structures sont reprises : « Je mange » + premier aliment + deuxième aliment « répondit » + nom de l'animal + action décrite par un gérondif ».</p> <p>S'interroger sur qui parle : la grenouille parle la majeure partie du temps. Ses interlocuteurs lui répondent (l'oiseau bleu, la souris rousse, le crocodile).</p> <p>Repérer le temps : Le temps du discours direct est le présent ce qui ne posera pas problème aux élèves.</p> <p>Les temps du récit : passé simple et imparfait peuvent être plus difficiles à réemployer lors des commentaires sur l'histoire. Néanmoins, pour la compréhension, ces temps ne poseront sûrement pas problème sachant qu'ils sont souvent présents dans les contes auxquels l'enfant a pu être sensibilisé.</p>
Stratégies de compréhension	<p>Identifier l'explicite du texte : « Ce que le texte dit. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les personnages : la grenouille à grande bouche, l'oiseau bleu, la souris rousse et le crocodile - Le lieu : n'est pas mentionné sauf la mare. - Le temps : une accumulation : « comme elle s'ennuyait », « comme elle s'ennuyait encore », « comme elle s'ennuyait toujours », « puis ». <p>Identifier l'organisation du texte : « Comment le texte le dit ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mobiles des personnages : la grenouille se renseigne sur le régime alimentaire des différents animaux qu'elle rencontre jusqu'à la rencontre du crocodile qui en ferait bien son repas. Elle doit donc se jeter dans la mare pour ne pas être dévorée. - La structure de l'histoire : répétitive donc assez simple d'accès - Les connecteurs (spatiaux, temporels, de causalité) : « encore », « toujours », « puis ». - La chronologie : les rencontres s'accumulent les unes après les autres jusqu'à une rencontre dangereuse avec le crocodile. - Les relations entre les personnages : les relations entre les premiers personnages sont cordiales, celle avec le crocodile met en

	<p>relation le prédateur et sa proie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les relations de cause à effet : la grenouille risque de se faire manger car le crocodile mange des grenouilles à grande bouche donc elle fait une toute petite bouche et s'enfuit dans la mare. - Le rapport texte/image : sont redondants. Le texte détaille l'action de l'animal rencontré qui n'est pas indispensable à la compréhension. <p>Identifier l'implicite du texte : « Ce que dit le texte, sans que ce soit écrit. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire des inférences : on déduit que la grenouille s'enfuit car elle craint de se faire dévorer par le crocodile.
<p>Prolongements (autres pistes pédagogiques)</p>	<p>Liens avec un autre domaine disciplinaire : la découverte du monde avec l'alimentation des animaux.</p> <p>Mises en réseau possibles: autres albums sur la rencontre, sur les animaux.</p>

ANNEXE 2 : Exemple de fiche de préparation d'une séance de langage

Fiche de préparation : Monsieur lion chez le coiffeur

<p>Compétences</p> <p>-Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage (concerne la prise de parole spontanée).</p> <p>- Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui fournit quand il lui manque, en situation, pour exprimer ce qu'il a à dire.</p> <p>-Produire des phrases correctes même très courtes.</p> <p><i>Le cas échéant :</i></p> <p>-Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre (concerne la prise de parole avec sollicitation).</p>	<p>Objectif spécifique</p> <p>-Exprimer les émotions (joie, rire, sympathie, admiration, surprise, curiosité, peur, appréhension, répugnance, tristesse, mécontentement) suscitées par la lecture par le langage (des mots, des associations de mots voire des phrases).</p> <p>Il s'agit de traduire ses émotions en mots.</p> <p>Objectifs personnalisés :</p> <p>-Tiffany : prendre la parole spontanément pour dire des mots et essayer de répéter les mots correctement (articulés par la maîtresse en feed back).</p> <p>-Marcus : prendre la parole spontanément et dire des mots. Prendre de l'autonomie dans les prises de parole en se détachant petit à petit de celles des autres.</p> <p>-Tom : produire de courtes phrases intelligibles. Garder l'attention portée sur l'histoire entière.</p> <p>-Nicolas : produire de courtes phrases intelligibles : articulation. Se saisir de l'outil linguistique proposé en feed back.</p> <p>-Oxane : première lecture (cf 1er objectif)</p>
<p>Organisation de la classe</p> <p>Au coin regroupement aménagé pour l'occasion avec les cinq élèves concernés</p>	<p>Durée</p> <p>La lecture et les échanges qui vont suivre : à 15 à 20 minutes.</p>

<p>par le dispositif (Tiffany, Oxane, Tom, Nicolas, Marcus). Les autres élèves sont en activité autonome ou semi-dirigée. Possibilité qu'ils nous rejoignent en repli.</p>	
<p>Matériel nécessaire L'album : <u>Monsieur lion chez le coiffeur</u>. L'album : <u>La grenouille qui avait une grande bouche</u>.</p>	
<p>Consignes « On va lire l'histoire d'un lion et d'un petit singe ». « Je vais vous relire l'histoire de monsieur lion chez le coiffeur, vous pouvez m'aider à la raconter, me dire ce que vous voulez ».</p>	
<p>Déroulement .Une première lecture de l'histoire, en collectif, après les rituels est effectuée pour donner des repères aux élèves qui parlent peu et éviter de déconcentrer les autres élèves lors des activités qui auraient envie d'entendre l'histoire. La lecture sera assez rapide car l'histoire est courte et comporte peu de texte. - J'installe les élèves dans les différentes activités en autonomie après avoir expliqué les consignes au coin regroupement et présenté les activités. .Les cinq élèves sont restés au coin regroupement, je leur explique la consigne et commence à lire de nouveau l'histoire en théâtralisant au maximum afin d'aider à la compréhension et de susciter des réactions. Les gestes liés aux différentes coiffures (le sèche cheveux, les couettes) seront faits pour aider à la compréhension. Si aucune réaction n'apparaît, je termine la lecture et reprend le livre page par page et pose des questions basées sur les réactions des élèves. Par exemple : -le rire lorsqu'ils voient le lion « Pourquoi il te fait rire ? Qu'est-ce qui te fait rire ? » .Lors d'un second temps si les réactions des élèves sont peu nombreuses, le livre La grenouille qui avait une grande bouche sera repris dans deux objectifs : -prendre la parole sur une histoire que l'on connaît pour la commenter voire la raconter et anticiper</p>	

-assister à l'histoire sans avoir peur en restant au coin regroupement (pour Tiffany)

Tâches de l'élève : Faire part de ses réactions à la lecture de l'histoire que ce soit corporellement ou verbalement. Si c'est corporellement, je le solliciterai pour qu'il traduise cette réaction en mots, si c'est verbalement, je rebondirai sur ses propos. S'il y a des cris ou bruitages comme lors de la première lecture je demanderai aux élèves qui ils imitent.

Essayer de répéter quand la maîtresse nous dit un mot ou une petite phrase (car l'articulation est approximative surtout pour Tiffany, Nicolas et Tom).

Les réactions verbales des élèves pourraient concerner :

- le lion : rire en voyant les coiffures du lion
- le singe et les objets qu'ils tend au lion
- une anecdote personnelle à laquelle l'histoire a fait écho
- les images : description des personnages, des objets

Notions:

Les animaux (lion, singe)

Le vocabulaire lié à la coiffure (blond, roux, serre-tête, couettes, nattes...)

les surnoms : rasta

l'origine : indien

le vocabulaire lié aux contes : princesse, roi

le vocabulaire lié à l'âge : bébé, vieille dame

Difficultés anticipées, rôle du maître

Le principal obstacle à la compréhension est le vocabulaire lié à la coiffure néanmoins les illustrations redondantes avec le texte et les gestes que je ferai permettront normalement de lever ces obstacles.

Évaluation

La séance de langage sera enregistrée afin de pouvoir retranscrire les interventions des cinq élèves et de les analyser (formes : sons, mot, association de mots, mot-phrase, phrase courte et sa composition...). Je pourrai constater leur évolution.

Critères de réussite :

-prendre la parole spontanément pour s'exprimer sur l'histoire, ses personnages, le livre, ses illustrations

-répondre aux sollicitations de la maîtresse pour traduire ses réactions non verbales en mots.

-répéter les mots mal articulés que la maîtresse prononce correctement

Prolongement

Poursuite du dispositif avec lecture d'autres albums : L'ours qui ne pouvait plus dormir, La chenille qui fait des trous, Comme papa, Pop et les méchants.

Bilan

Tiffany : est plus dans le non-verbal, rigole à plusieurs reprises. Nomme des éléments par des mots pas toujours correctement articulés et le plus souvent après une sollicitation. Répète les mots après un feed-back. Objectif non atteint, les prises de parole spontanées sont très réduites.

Tom : produit des phrases pour évoquer des anecdotes personnelles, les phrases sont correctes. Est pertinent. Objectif à poursuivre. L'attention reste fragile.

Oxane : a nécessité un temps d'adaptation en début de lecture. Repère le singe sur les pages et s'amuse à le nommer. Utilise des mots. Objectif à poursuivre car nomme plus qu'elle n'exprime des émotions.

Marcus : nomme différents éléments grâce au support de l'image. Compte certains autres éléments. A pris de l'autonomie dans les prises de parole. Objectif en cours d'acquisition.

Nicolas : répète une seule fois le feed-back proposé. L'articulation reste très approximative ce qui rend la compréhension souvent difficile. Produit néanmoins des phrases intelligibles. Objectif en cours d'acquisition pour la production de phrases. Non acquis pour la saisie des feed-back.

ANNEXE 3 : État des lieux du langage des élèves

Tableau 1 : recueil de données de Marcus

Marcus	Périodes précédant la mise en place du dispositif
Professeur titulaire	Marcus est arrivé en octobre, ne s'exprime que par la gestuelle et les expressions du visage. Il est souvent dans le refus des propositions qui lui sont faites (collation, activité).
Décharge	Mot « non » pour manifester son refus lors de la collation. Lors de la présentation collective de <u>L'imagier des contraires</u> , vient pointer et nommer deux animaux par des mots « papillon », « baleine ». Lors des sollicitations sur le même imagier, répond « oiseau » et répète « poule ». Répète des mots d'une comptine connue (les mots finaux des phrases).
ATSEM	0
Un pair	0
Un groupe de pairs	0
Adultes hors école (parents, frères et sœurs, grands-parents, nourrice)	La maman dit que Marcus « ne parle pas vraiment : il commence seulement , par quelques mots».

Tableau 2 : recueil de données de Tom

Tom	Périodes précédant la mise en place du dispositif
Professeur titulaire	Tom ne parle pas du tout et est encore « dans sa bulle » : il n'entre pas en communication , ne répond pas aux demandes et évite le regard la plupart du temps.
Décharge	Mot phrase « loup loup » pour demander la lecture de l'album <u>Promenons-nous dans les bois</u> . Hoche la tête pour répondre aux questions telles que « Est-ce que Tom est là ? » ou lors de la collation.
ATSEM	0
Un pair	0

Un groupe de pairs	0
Adultes hors école (parents, frères et sœurs, grands-parents, nourrice)	La maman a confié que Tom parlait un peu , qu'il disait des mots . Elle semble en fait comprendre les syllabes répétées par son enfant. Il ne parle pas avec la nourrice qui le trouve « dans son monde ». Son papa évoque des sons et quelques mots et précise que le langage de Tom « commence à se débloquer ».

Tableau 3 : recueil de données d'Oxane

Oxane	Périodes précédant la mise en place du dispositif
Professeur titulaire	Oxane est, selon la directrice, une enfant inhibée et quelque peu craintive . Elle ne souhaite pas entrer en contact verbalement sauf si elle ne peut faire autrement . Par exemple, lorsqu'un enfant lui fait mal, elle pleure et vient pour être consolée , mais il faut la questionner pour savoir ce qui s'est passé. Elle préfère montrer du doigt et mimer la situation.
Décharge	Dit « bonjour » lorsque je la sollicite, répond «je suis là » à la sollicitation lors de l'accueil.
ATSEM	0
Un pair	0
Un groupe de pairs	0
Adultes hors école (parents, frères et sœurs, grands-parents, nourrice)	Nous ne voyons jamais la maman, par contre sa nourrice nous confie qu'Oxane ne lui parle pas.

Tableau 4 : recueil de données de Nicolas

Nicolas	Périodes précédant la mise en place du dispositif
Professeur titulaire	A son arrivée à l'école , Nicolas ne parlait absolument pas. Il se faisait comprendre par l'action et les gestes. Actuellement il vient d'avantage vers l'adulte et souhaite parfois un échange verbal.
Décharge	Dit le mot phrase « sport » lorsque l'on sort des toilettes pour indiquer le moment à venir. Lors de la lecture collective de l'album <u>Promenons-nous dans les bois</u> , essaye de faire une phrase inaudible.
ATSEM	0
Un pair	Manifeste régulièrement son désaccord en pointant des camarades du doigt et en répétant « non ».
Un groupe de pairs	0
Adultes hors école (parents, frères et sœurs, grands-parents, nourrice)	Il prononce parfois des sons qui sont compris par la maman mais qui n'ont pas forcément de ressemblance avec le mot qu'il souhaite exprimer. Utilise des mots-phrases avec ses parents avec une prononciation approximative. Sa maman mentionne qu'il réalise parfois des phrases de deux mots dont un verbe.

Tableau 5 : recueil de données de Tiffany

Tiffany	Périodes précédant la mise en place du dispositif
Professeur titulaire	A son arrivée à l'école, Tiffany ne parlait pas du tout . Ses débuts ont été difficiles : cris, crises , elle se laissait tomber au sol et hurlait en se débattant . Il a fallu aller doucement vers elle et essayer de susciter son intérêt. Très vite elle a manifesté un réel plaisir à venir à l'école, elle apprécie toutes les activités individuelles mais reste assez silencieuse. Peu à peu dans les activités, elle répétait le mot « couleur ». Tiffany semble assez solitaire et ne supporte pas le contact avec les autres. Elle

	se met à crier dès qu'un enfant la touche. Elle est actuellement plus détendue , accepte le contact et répond toujours au sourire de la maîtresse. Quand la directrice lui parle, tout comme moi , elle accepte de répéter après correction du mot qui avait été« déformé ».
Décharge	Essaye de répéter « je suis là » lors de l'appel, seul le « là » est compréhensible. Lors d'activités dirigées en groupe, n'intervient pas spontanément mais répète des mots comme le nom des couleurs.
ATSEM	0
Un pair	0
Un groupe de pairs	0
Adultes hors école (parents, frères et sœurs, grands-parents, nourrice)	Avec ses parents , Tiffany limite également le contact physique et s'exprime peu.

ANNEXE 4 : Code de retranscription

Codage	Signification
...	Silence ou mot/phrased inaudible
<i>(italique)</i>	Réaction non verbale
Maîtresse :	Mes interventions
Prénom de l'élève :	Interventions de l'élève

ANNEXE 5 : Exemple de retranscription de la séance de langage sur Pop et les méchants.

Maîtresse : Comment s'appelle cette histoire à votre avis ?

Oxane et Marcus : (*me montrent le titre*)

Maîtresse : Ce mot là c'est Pop.

Oxane : Pop.

Marcus : ...

Maîtresse : C'est qui Pop ?

Marcus : C'est lui (*en me montrant Flore sur la couverture*).

Maîtresse : C'est lui (*en montrant Pop*).

Marcus : Là c'est Pop.

Maîtresse : L'histoire elle s'appelle Pop et les méchants.

Marcus : Ah oui.

Maîtresse : Oh tu es le plus beau des dinosaures lui dit un jour son ami Flore. Un peu trop beau grognent Ralph et Rolph les jaloux.

Oxane : Loup là (*en me montrant l'un des méchants*).

Marcus : Ça c'est loup (*en montrant le même personnage*).

Maîtresse : C'est un loup vous croyez ? Pourquoi tu penses que c'est un loup ?

Marcus : Parce que ça c'est des loups.

Maîtresse : Comment tu sais que c'est un loup ?

Marcus : Là et là (*en me montrant les deux personnages*).

Maîtresse : Ça ressemble à un loup ?

Marcus : Ah oui.

Maîtresse : Ils décident de fabriquer un piège.

Marcus et Tiffany: (*m'imitent et mettent les mains sur la bouche*).

Maîtresse : Oh oh...

Marcus : Oh oh.

Maîtresse : Oh non Pop tombe dans le piège.

Marcus : Regarde les méchants.

Maîtresse : Qu'est-ce-qu'il y a ?

Marcus : Les méchants.

Maîtresse : Oui là ce sont les méchants. Heureusement il ne s'est pas fait trop mal mais Ralph et Rolph le capturent. Ils le capturent regarde. Tu as vu il est tombé dans le piège ?!

Marcus : Ah oui.

Tom : (*acquiesce*).

Maîtresse : Oh ils l'enferment dans une cage les méchants.

Marcus : Oui.

Marcus : ...

Maîtresse : Qu'est-ce-qu'il y a Marcus ?

Marcus : ...

Maîtresse : Vous avez vu le pauvre Pop ?

Oxane : C'est quoi ça ?

Maîtresse : Ça ? Est-ce-que quelqu'un sait ce que c'est ?

Marcus : Un k...as.

Maîtresse : Un quoi ?

Marcus : Un k...as.

Maîtresse : Un cadenas.

Marcus : Un cadeias.

Maîtresse : Un cadenas.

Tom : Là aussi une clef.

Maîtresse : Ah oui le méchant il a une clef Tom et elle sert à quoi cette clef ?

Tom : ...

Maîtresse : Qu'est-ce-qu'il y a ?

Tom : A une main.

Maîtresse : Il a une clef dans sa main oui et la clef elle va ouvrir quoi ?

Tom : La cage.

Maîtresse : Oui Tom. La clef sert à ouvrir la cage. Est-ce-que le méchant il veut ouvrir la cage ?

Tom : Oui.

Maîtresse : Tu crois qu'il veut le libérer ?

Marcus : Non !

Maîtresse : Non ! Il veut faire quoi ?

Tom : Un zeu.

Maîtresse : Tu crois qu'il fait un jeu ?

Tom : Ah oui.

Tom: ...

Oxane : C'est un loup ça (*en montrant l'un des méchants*).

Maîtresse : Oui on peut dire que c'est comme un loup.

Marcus : C'est comme un loup (*en montrant l'autre personnage*).

Maîtresse : Et alors à votre avis qu'est-ce-qui va se passer ?

Tom : ...

Maîtresse : (*je tourne la page*).

Oxane : La nuit.

Maîtresse : Au secours !!! s'écrit Pop mais personne ne l'entend, Pop est triste.

Marcus : Encore la cage.

Maîtresse : Il y a encore la cage oui Marcus. Et qu'est-ce-qu'il pense Pop ?

Il est content ?

Marcus : Oui.

Maîtresse : Il est content ? Enfermé dans la cage tout seul.

Marcus : Ah oui.

Maîtresse : Et du coup il est content Pop ?

Marcus : ...

Maîtresse : A ton avis Oxane il est content Pop ?

Oxane : Non.

Tom : Le loup... bonjour à Pop.

Maîtresse : Tu crois que le loup il va dire bonjour à Pop ?

Tom : Ah oui.

Maîtresse : Tu crois qu'il est gentil avec lui ?

Tom : ... tout-à-l'heure... Pop.

Maîtresse : Ah on l'a vu tout-à-l'heure c'est vrai et est-ce-qu'il était gentil avec Pop ?

Tom : Oh non. Il est méchant.

Maîtresse : Ba oui. Qu'est-ce-qu'il a fait le méchant ? Il a fait quoi pour capturer Pop ?

Tom : Tout-à-l'heure.

Maîtresse : Il a fait un piège.

Oxane : Méchants.

Maîtresse : Ils sont méchants.

Tom : Méchants.

Maîtresse : Attention... Oh Pop où es-tu ? S'inquiète son ami Flore.

Tom : Il est là Pop.

Maîtresse : Est-ce que c'est Pop là ?

Marcus : Non.

Oxane : Oui.

Maîtresse : C'est pas Pop, comment on sait que ce n'est pas Pop ?

Marcus : C'est pas Pop. Parce que...

Maîtresse : Il est comment Pop ?

Tom : Il est violet.

Maîtresse : Il y a du violet oui et est-ce-qu'il n'y a que du violet sur Pop ?

Tom : Ah oui.

Maîtresse : Oui ? Il n'y a que du violet ?

Oxane : Non.

Tom : Euh non. Il y a du violet.

Maîtresse : Il y a du violet et quoi d'autre ?

Tom : Bleu et rouge.

Maîtresse : Il y a du bleu oui et quelle autre couleur ?

Tifany : Bleu.

Maîtresse : Alors ici est-ce-que c'est Pop ?

Marcus et Oxane : Non.

Maîtresse : Ah ba non. C'est son amie Flore et qu'est-ce-qu'elle veut faire son amie ?

Élèves : ...

Maîtresse : Pop il est enfermé dans la cage alors qu'est-ce-qu'elle veut faire Flore ?

Tom : Flore.

Maîtresse : C'est Flore, oui Tom.

Tom : Un nonosaure.

Maîtresse : C'est un dinosaure oui Tom.

Tom : Les saussures.

Maîtresse : C'est des chaussures ça ? Il a des chaussures le dinosaure ?

Tom : Ah oui.

Maîtresse : Non c'est ses petits pieds.

Tom: Non des grands pieds.

Maîtresse : Ah c'est vrai il a des grands pieds. Tu as raison je me suis trompée.

Tom :... dans la cage...

Maîtresse : Alors qu'est-ce-qu'elle veut faire Flore ?

Élèves : ...

Maîtresse : Pop est si malheureux qu'il perd toutes ses couleurs.

Marcus : C'est pas Pop.

Maîtresse : Pourquoi tu penses que ce n'est pas Pop ? Tu crois que c'est pas Pop ?

Marcus : Non.

Maîtresse : Pourquoi tu penses que ce n'est pas Pop ?

Marcus : ...

Tom : C'est Pop.

Maîtresse : Toi tu crois que c'est Pop ?

Tom : Ah oui.

Oxane : C'est pas beau.

Maîtresse : Il n'est pas beau ? Pourquoi ? C'est quoi que tu n'aimes pas ?

Oxane : Parce que. Ça.

Maîtresse : C'est quoi ça ? C'est Pop. En fait c'est Pop et il est tellement triste qu'il a perdu toutes ses couleurs.

Marcus : Un méssan.

Maîtresse : Qu'est-ce-qu'il y a ?

Marcus : Un messan.

Tom : ... saussure.

Maîtresse : Est-ce-qu'il a des chaussures le dinosaure ?

Tom : Oh oui.

Maîtresse : Un dinosaure ça a des chaussures ?

Tom : Ah oui.

Maîtresse : Oui le dinosaure il a des chaussures comme moi ?

Oxane : C'est beau mes chaussures.

Maîtresse : (*Interventions dans la classe.*) Ah tu es là Pop.

Marcus : Le méchant y dort.

Maîtresse : Le méchant dort oui. Et l'autre il dort aussi ?

Marcus : Non.

Maîtresse : Comment tu le sais ?

Marcus : ...

Oxane : Pourquoi il dort ?

Maîtresse : Est-ce-que tu sais ?

Oxane : Non.

Maîtresse : Regarde, qu'est-ce qu'on voit dans le ciel ?

Tom : On voit la lune.

Maîtresse : On voit la lune ça veut dire que c'est le jour ou la nuit ?

Tom : La nuit.

Oxane : Moi je dors à ma maison.

Maîtresse : Et tu dors quand le jour ou la nuit ?

Oxane : ...

Maîtresse : Tu dors quand il fait jour ou quand il fait noir ?

Oxane : Quand il fait noir.

Maîtresse : Et regarde là, il fait noir aussi donc ils dorment les méchants.

Et lui Marcus tu m'as dit qu'il ne dormait pas.

Marcus : Non.

Maîtresse : Et pourquoi ? Pourquoi il ne dort pas tu crois ?

Marcus : Ah non il dort pas.

Maîtresse : Qu'est-ce-qu'elle a dans sa bouche son amie Flore ?

Tom : Une clef là.

Maîtresse : Elle a une clef dans la bouche. Et qu'est-ce qu'elle veut faire avec ?

Tom : Fermer là (*en me montrant la cage*).

Maîtresse : Elle veut fermer tu crois ? Elle veut laisser son copain enfermé dans la cage ?

Tom : Ah non. Sortir.

Maîtresse : Ah ba oui elle va l'aider à sortir.

Marcus : Sortir clef là.

Maîtresse : Oui il y a la clef dans sa bouche. Oh tu es là Pop. Shuuut murmure Pop, il ne faut pas réveiller les méchants.

Tifany ! Tu crois qu'ils vont réussir à s'échapper ? (*à Oxane*) On tourne.

Regardez qu'est-ce-qui se passe ?

Tom : ... méssant.

Maîtresse : Qu'est-ce-qu'ils ont les méchants ?

Tom : Une queue grande.

Maîtresse : Oui ils ont une grande queue les méchants.

Tom : ... céros....

Maîtresse : Ah ils ont des cornes comme les rhinocéros. Ahhhh grognent Ralph et Rolph en les poursuivant. Flore et Pop courent courent. Mais les méchants tombent dans leur piège.

Vous avez vu ? Qu'est-ce-qu'ils ont fait les méchants ?

Élèves : ...

Maîtresse : Les méchants ils sont tombés dans le piège. Ouf , Pop et Flore l'ont échappé belle.

Alors Marcus ?

Tiffany: Ils dorment.

Maîtresse : Ils dorment ? Tu crois qu'ils dorment ?

Tiffany : (*acquiesce*).

Oxane : Dodo. Dodo.

Maîtresse : Pourquoi tu me dis dodo ? Ils font dodo ?

Tiffany tu as vu ?

Tiffany : Dodo.

Maîtresse : Ils dorment oui.

Tom : C'est la lune.

Marcus : Ça la lune.

Maîtresse : Ça c'est la lune tu as raison Marcus. Oh regardez, qu'est-ce-qui s'est passé ? Regarde il est comment là ?

Marcus : Pop là.

Maîtresse : Oui c'est Pop c'est le même mais regarde bien là.

Tom : Violet là.

Maîtresse : Il y a du violet oui et il y a toutes les couleurs. Le lendemain Pop a retrouvé toutes ses couleurs. Tu es encore plus beau qu'avant lui dit Flore. C'est grâce à toi Pop lui dit Flore. (*Interventions dans la classe*).

ANNEXE 6 : Tableaux de résultats par élève

Tableaux récapitulatifs des interventions de Tom :

Aspect quantitatif :

Situations langagière	Nombre d'interventions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Face à une sollicitation :		7	4	11	A	2	11	27	30
Ne répond pas		1	0	2	B	1	2	2	3
Répond de manière non verbale		1	1	2	S	0	2	1	1
Répond verbalement		5	3	7	E	1	7	24	26
Est à l'initiative de la communication :		14	7	7	N	1	9	11	15
De manière non verbale		2	3	1	T	1	0	0	0
De manière verbale		12	4	6		0	9	11	15
Total des interventions		20	11	16		2	18	36	42

Aspect qualitatif :

Aspects de la communication :	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Non verbal :								
Rire, expressions du visage (exprimant la peur, la colère, la joie, la tristesse), gestuelle (dont l'imitation)	3	4	3	A	1	2	1	1
Verbal :	17	7	13	B	1	16	35	41
Sons, onomatopées	11	2	2	S	1	1	1	3
Mots	2	2	6	E	0	1	14	20
Mots-phrases	0	1	0	N	0	3	2	3
Phrases	4	2	5	T	0	11	18	15

Tableaux récapitulatifs des interventions de Nicolas :

Aspect quantitatif :

Situations langagière	Nombre d'interventions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Face à une sollicitation :		23	4	32	19	17	22	En activité	En activité
Ne répond pas		3	1	5	1	1	2		
Répond de manière non verbale		2	0	4	5	4	2		
Répond verbalement		18	3	23	13	12	18		
Est à l'initiative de la communication :		32	23	41	33	12	31		
De manière non verbale		1	3	11	4	3	4		
De manière verbale		31	20	30	29	9	27		
Total des interventions		52	26	68	51	28	51		

Aspect qualitatif :

Aspects de la communication :	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Non verbal :							En activité	En activité
Rire, expressions du visage (exprimant la peur, la colère, la joie, la tristesse), gestuelle (dont l'imitation)	3	3	15	9	7	6		
Verbal :	49	23	53	42	21	45		
Sons, onomatopées	12	0	8	9	3	5		
Mots	11	7	21	15	8	14		
Mots-phrases	7	1	6	7	2	10		
Phrases	19	15	18	11	8	16		

Tableaux récapitulatifs des interventions de Marcus :

Aspect quantitatif :

Situations langagière	Nombre d'interventions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Face à une sollicitation :		4	8	5	2	10	9	14	29
Ne répond pas		1	3	2	1	3	2	1	6
Répond de manière non verbale		1	1	1	0	3	2	1	3
Répond verbalement		2	4	2	1	4	5	12	20
Est à l'initiative de la communication :		5	23	9	6	11	2	3	18
De manière non verbale		3	7	4	2	3	1	1	2
De manière verbale		2	16	5	4	8	1	2	16
Total des interventions		8	28	12	7	18	9	16	41

Aspect qualitatif :

Aspects de la communication :	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Non verbal :								
Rire, expressions du visage (exprimant la peur, la colère, la joie, la tristesse), gestuelle (dont l'imitation)	4	8	5	2	6	3	2	5
Verbal :	4	20	7	5	12	6	14	36
Sons, onomatopées	2	2	1	2	1	1	1	5
Mots	2	7	4	2	6	4	10	17
Mots-phrases	0	0	0	0	2	0	1	2
Phrases	0	11	2	1	3	1	2	12

Tableaux récapitulatifs des interventions d'Oxane :

Aspect quantitatif :

Situations langagière	Nombre d'interventions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Face à une sollicitation :		A	A	9	0	7	6	22	11
Ne répond pas		B	B	5	0	4	2	1	3
Répond de manière non verbale		S	S	0	0	0	2	5	1
Répond verbalement		E	E	4	0	3	2	16	7
Est à l'initiative de la communication :		N	N	14	1	4	3	8	13
De manière non verbale		T	T	4	0	3	1	3	2
De manière verbale		E	E	10	1	1	2	5	11
Total des interventions				18	1	7	7	29	21

Aspect qualitatif :

Aspects de la communication :	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Non verbal :	A	A						
Rire, expressions du visage (exprimant la peur, la colère, la joie, la tristesse), gestuelle (dont l'imitation)	B	B	4	3	3	3	8	3
Verbal :	S	S	14	1	4	4	21	18
Sons, onomatopées	E	E	0	0	0	1	2	0
Mots	N	N	9	1	2	3	15	10
Mots-phrases	T	T	1	0	1	0	0	1
Phrases	E	E	4	0	1	0	4	7

Tableaux récapitulatifs des interventions de Tiffany :

Aspect quantitatif :

Situations langagière	Nombre d'interventions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Face à une sollicitation :		11	4	4	3	4	11	11	6
Ne répond pas		2	1	0	0	2	3	0	3
Répond de manière non verbale		2	0	0	0	1	3	3	1
Répond verbalement		7	3	4	3	1	5	8	2
Est à l'initiative de la communication :		6	8	5	7	15	6	7	2
De manière non verbale		5	2	3	2	6	1	1	1
De manière verbale		1	6	2	5	9	5	6	1
Total des interventions		15	11	9	10	17	14	18	5

Aspect qualitatif :

Aspects de la communication :	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Non verbal :								
Rire, expressions du visage (exprimant la peur, la colère, la joie, la tristesse), gestuelle (dont l'imitation)	7	2	3	2	7	4	4	2
Verbal :	8	9	6	8	10	10	14	3
Sons, onomatopées	2	2	0	2	1	2	3	0
Mots	6	5	5	6	7	8	6	1
Mots-phrases	0	0	1	0	0	0	1	1
Phrases	0	2	0	0	2	0	4	1

Résumé

J'ai, dès l'année dernière, constaté lors des stages d'observation l'existence des élèves souvent appelés « petits-parleurs » ; et y ai été confrontée directement cette année au cours du stage en responsabilité dans une classe de toute petite et petite section. Ceci m'a interpellée et a accentué la volonté de trouver des stratégies pour les accompagner dans l'acquisition du langage.

Mon objectif est, grâce à la mise en place d'un dispositif sur 8 séances, d'amener ces élèves vers l'acquisition des objectifs attendus par les programmes officiels.

La prise de parole de ces élèves est indispensable, d'une part à leur développement personnel, à celui de leur imagination, et au partage d'une culture commune et d'autre part, à l'évaluation par le professeur.

Pour déclencher ces prises de parole, j'ai mis en place des séances de lecture plaisir d'albums en groupe restreint pour les cinq élèves prenant le moins la parole de la classe.

Le but de ces recherches est de tester l'album comme déclencheur de progrès quantitatifs et qualitatifs des prises de parole.

Nous verrons que cet outil ne suffira pas forcément et que d'autres activités complémentaires seront nécessaires afin de développer un langage riche, organisé, et compréhensible par tous.

Mots-clefs : langage, enjeux, toute petite et petite section, « petits-parleurs », difficultés langagières, estime de soi, différenciation , Com'ens, prévention, albums, lectures plaisir , prises de parole, progrès quantitatifs et qualitatifs, groupe restreint, feed-back, remédiations.