



HAL
open science

Interaction langagière dans un projet d'écriture collaborative en grande section

Fabien Decker

► **To cite this version:**

Fabien Decker. Interaction langagière dans un projet d'écriture collaborative en grande section. Education. 2015. dumas-01177021

HAL Id: dumas-01177021

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177021>

Submitted on 16 Jul 2015

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**MÉMOIRE DE MASTER « MEEF »
MENTION « PREMIER DEGRÉ »**

**INTERACTION LANGAGIÈRE DANS UN
PROJET D'ÉCRITURE COLLABORATIVE
EN GRANDE SECTION.**

FABIEN DECKER

**PROFESSEUR DES ÉCOLES
GROUPE E**

**Directrice : MARIANNE BERISSI
ANNÉE 2015**

Mots clés : Langage, interaction, oral.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
LE LANGAGE À LA MATERNELLE	5
1.1. Définitions de la parole, de la langue et du langage	5
1.2. Les théories de l'apprentissage du langage	6
1.3. Du langage à la pensée	9
1.4. Les attentes de l'institution	11
1.5. Pratiques de classe	12
PRODUCTION COLLABORATIVE DES PAROLES D'UN ALBUM	15
2.1. Description du projet	15
2.2. Mise en œuvre	17
2.3. Des résultats	25
ANALYSE DES SITUATIONS RENCONTRÉES	27
3.1. Les difficultés pour les élèves	27
3.2. Des difficultés pour l'enseignant	31
3.3. Un retour d'expérience	34
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE	40
ANNEXES	41
RÉSUMÉ	49

INTRODUCTION

Selon les programmes de l'école primaire de 2008, « *l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre* ». Ils précisent également que « *le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle* ». Enseignant dans une classe de grande section, cet objectif guide la construction et la structure de mon enseignement et c'est pourquoi j'ai choisi de faire porter le thème de ce mémoire sur le langage oral à la maternelle.

J'ai commencé l'année scolaire avec une certaine appréhension à l'idée de travailler avec de très jeunes enfants. Mais cette inquiétude s'est rapidement transformée en un vif intérêt pour ces élèves en devenir, qui ont souvent bousculé mes croyances et certitudes de jeune enseignant. Concernant l'apprentissage du langage oral, je pensais notamment que le bain de langage à proximité de l'enseignant constituait un moyen essentiel d'acquisition. Or j'ai constaté avec surprise que les situations authentiques de langage se produisaient le plus souvent en dehors des activités dirigées. En observant les élèves, j'ai noté par exemple que le temps d'accueil du matin était souvent propice pour initier un dialogue avec un enfant en présence de son parent, ou que les récréations, moments d'amusements en groupe, forçaient les élèves à utiliser l'oral de manière spontanée notamment pour partager des règles du jeu. Il me semble qu'une explication possible de ce paradoxe est que l'enseignant, lorsqu'il est face au groupe, tend à se focaliser sur son objectif d'apprentissage et risque de monopoliser la parole pour suivre son plan de séance et éviter les imprévus. Dans ces situations de communication dirigées, les enfants ne montrent pas nécessairement la même aisance et liberté d'expression.

Je m'interroge donc sur les facteurs qui influencent l'acquisition du langage. Pourquoi existe-t-il de telles disparités dans l'expression orale des élèves ? Ma problématique est d'ordre didactique à savoir : « *Comment favoriser l'interaction orale en classe ?* » J'émet les hypothèses suivantes pour y répondre : une situation authentique engendre une production orale plus importante ; les contraintes de la dictée à l'adulte améliorent la qualité du discours au niveau du lexique et de la syntaxe ; le travail collaboratif favorise l'interaction orale.

Je propose tout d'abord une analyse théorique afin d'apporter des connaissances générales sur le langage en maternelle, des premières théories jusqu'aux dernières découvertes liées à l'imagerie médicale. Cette première partie soulignera également l'importance des attentes de l'institution dans ce domaine ainsi que les pratiques de classe recommandées.

Je décrirai ensuite l'expérimentation conduite en classe, qui consistait en un projet de production collaborative des paroles d'un album jeunesse. Les élèves ne sachant ni lire ni écrire, mon dispositif avait pour but d'engager les élèves dans la prise de parole en groupe, l'écoute des autres, l'argumentation d'une position ou la reformulation d'une idée. Ce projet, initié en début de période 4 est encore en cours actuellement.

Enfin, je présenterai l'analyse des résultats de l'expérimentation conduite en classe, avec notamment une réflexion sur les principales difficultés rencontrées par les élèves et par moi-même lors des différentes phases du projet. À la manière d'un retour sur expérience, j'indiquerai également les points clés que je retiendrai pour conduire à nouveau un projet similaire.

La conclusion permettra de répondre aux trois hypothèses formulées précédemment concernant l'importance de l'authenticité des situations, l'apport de la dictée à l'adulte dans la syntaxe et l'intérêt du travail collaboratif dans l'interaction langagière. Je finirai en précisant dans quelle mesure cette expérimentation et ce travail de mémoire auront marqué ma pratique professionnelle ainsi que mes connaissances personnelles.

PARTIE 1

LE LANGAGE À LA MATERNELLE.

Il est communément admis que si les enfants commencent à parler naturellement avec peu de stimulations de la part de l'entourage, c'est ensuite l'interaction avec les adultes qui va jouer un rôle déterminant dans leur développement langagier. Quelles sont les fondements théoriques de cette idée désormais largement partagée ? Je vais tout d'abord rappeler les spécificités du langage et de la parole, puis expliciter les principales théories concernant l'apprentissage du langage à la maternelle, ainsi que les grandes étapes de cet apprentissage. On comprendra ainsi que l'initiation aux activités langagières peut commencer dès le plus jeune âge et qu'il est conseillé aux parents de parler avec les petits de tout ce qui peut les intéresser. Je rappellerai ensuite les principales attentes de l'institution scolaire dans le domaine particulier du langage oral. Enfin j'indiquerai les orientations souvent privilégiés pour son enseignement au cycle 1.

1.1 Définitions de la parole, de la langue et du langage.

Les caractéristiques de la parole.

Physiquement, la parole est une onde périodique constituée de sons complexes produits par les vibrations des cordes vocales. Parler, c'est imposer des formes spécifiques à l'air expulsé par les poumons, c'est organiser un flux et percevoir les sons, c'est repérer ces formes et faire correspondre à des représentations mentales discrètes que sont les représentations phonologiques des mots de la langue. La caractéristique principale de la parole est la continuité, c'est un flux vocal sans silence entre les mots. Si l'auditeur doit mettre en correspondance le flux de paroles avec une unité dans son lexique mental, il doit alors passer d'un signal continu à une entrée discrète. Une autre caractéristique est la grande variabilité de réalisation liée à l'origine physiologique de l'émetteur, notamment le sexe et l'âge, ou situationnelle en affectant le débit et la prononciation.

Qu'est-ce que le langage ?

Le langage fait partie des caractéristiques qui différencient profondément l'homme des autres espèces du règne animal : pensée, intelligence, connaissance et langage. Il recouvre l'ensemble des potentialités d'apprentissage d'une langue, les attitudes langagières d'écoute, d'attention aux messages, les productions verbales, mais aussi non verbales (mélodie, accentuation des séquences sonores émises, postures), signifiantes au sein d'un échange établi entre deux ou plusieurs êtres humains. Le terme langue définit à tout système linguistique, grammatical et lexical, qui organise le discours d'une société constituée. Objet d'étude des linguistes, les matériaux d'une langue peuvent être collectés par des procédés technologiques divers. Celle-ci peut être décrite, analysée en constituants et catégorisée en ensembles qui rendent compte de la structuration du flux de parole. Lorsque l'enfant apprend à parler, il apprend, à travers des échanges langagiers diversifiés, à comprendre et à se servir de la langue pratiquée par les siens. C'est par l'exercice du langage dans la variété et la complexité des usages sociaux qu'il maîtrisera progressivement les formes de cette langue. Bien qu'indissociables, langue et langage ne doivent donc pas être confondus. Il faut distinguer le langage, en tant qu'activité humaine signifiante, de la langue, système linguistique vivant élaboré à travers les âges au cours des usages de communication entre les hommes.

1.2. Les théories de l'apprentissage du langage.

Le langage, produit de l'expérience : empirisme et behaviorisme.

L'empirisme est la théorie la plus ancienne. Datant de l'Antiquité, elle défend l'idée que l'acquisition du langage par l'enfant passe avant tout par l'imitation de l'adulte. Le processus à l'œuvre serait le suivant : quand le savant nomme quelque chose et qu'il se tourne en direction de cette chose, l'apprenant voit et se souvient du nom prononcé. Ainsi, en entendant constamment des mots, tels qu'ils se présentent dans diverses phrases, il comprend peu à peu ce qu'ils veulent dire. Au début du XX^{ème} siècle, le behaviorisme ou comportementalisme reprend cette approche de la formation des connaissances comme résultat de l'accumulation additive de données isolées, à travers les théories de B. F. Skinner (1904-1990). Le langage y est considéré comme tout autre comportement et expliqué comme une réponse à un stimulus. L'apprentissage du langage selon le point de vue behavioriste s'apparente beaucoup à l'apprentissage de syllabes sans signification encouragé par l'imitation.

Le langage une capacité innée : l'innéisme selon N. Chomsky (1926).

Dans cette approche, la capacité de langage est perçue comme une faculté génétiquement déterminée, commune à tous les êtres humains. L'acquisition du langage par les enfants se base sur ce fond inné commun sans apprentissage. Les seules contraintes au rythme du développement linguistiques sont les limites psychiques touchant à la performance, à savoir la durée limitée mais croissante de l'attention ou de la mémoire de l'enfant. La compétence linguistique est ainsi supposée présente dès le début, prête à s'exprimer. Ainsi pour N. Chomsky, « *l'enfant a déjà la forme du langage dans son esprit avant d'avoir jamais appris à parler* ».

L'interactionnisme selon J. Piaget (1896-1980).

Les travaux de J. Piaget s'organisent autour du concept central d'interaction. Il s'intéresse au langage en fonction d'une préoccupation centrale : comprendre comment se développe et se construit la connaissance, de la naissance à l'âge adulte. Il est ainsi plus attaché à la nature du langage, au rôle qu'il joue dans la construction de la pensée et de la connaissance qu'aux processus probables de son acquisition par l'enfant. Sur la nature du langage, J. Piaget, dès 1923, a émis l'hypothèse qu'entre deux et six ans, le langage enfantin est essentiellement égocentrique ou, plus exactement, proportionnellement beaucoup plus égocentrique que socialisé.

L'enfant de cet âge, lorsqu'il s'exprime ne s'occupe pas de savoir à qui il parle ni s'il est écouté. Il parle soit pour lui, soit pour le plaisir d'associer n'importe qui à son action immédiate. Ce langage est égocentrique également parce que l'enfant ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur, il ne lui demande qu'un intérêt apparent.¹

Cette conception marque son époque et conduit à cataloguer durablement la pensée enfantine. La conséquence principale selon J. Piaget est que l'enfant de moins de six ans est quasiment incapable de coopérer efficacement et durablement avec les autres.

Les apports de L. Vygotski (1896-1934).

À la même époque L. Vygotsky défend au contraire l'idée que le langage égocentrique du jeune enfant ne l'empêche nullement de communiquer ou d'échanger avec les autres, mais qu'il demeure « *le moyen de la pensée réaliste de l'enfant* »². Selon lui, les enfants peuvent communiquer très tôt avec les autres, et notamment avec leurs pairs. Ils peuvent collaborer à

¹ PIAGET J., *Le langage et la pensée*, Paris, Denoël – Gonthier, 1984, p. 98.

² VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, 1934

des entreprises communes, à des projets à leur dimension, ils peuvent coopérer et réaliser des tâches en commun. Inversement mais tout aussi important, les enfants pourront aussi s'opposer, interagir socialement et psychologiquement dans des situations de conflits sociocognitifs, qui permettront aux différents partenaires de construire des nouvelles représentations, et, par conséquent, de progresser. Le second aspect soutenu par L. Vygotski concerne le schéma de développement des fonctions mentales. Selon lui, toutes les fonctions intellectuelles passent par deux étapes: elles sont d'abord le fruit des relations sociales entre les individus, puis elles s'intériorisent. Ce que L. Vygotski exprime de la façon suivante : « *Toutes les fonctions supérieures débutent comme des relations effectives entre individus humains.* »

L'interactionnisme transactionnel de J. Bruner (1915).

Les recherches de J. Bruner centrées sur la psychologie de l'éducation apportent des éléments concernant la construction du langage de la naissance à trois ans. Pour ce chercheur, « *le langage, quel qu'il soit, est un moyen systématique de communication avec autrui, d'affecter son comportement* », et « *la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer* »³. Le fondement de la thèse de J. Bruner est que culture et langage sont liés. Pour lui, le support principal du jeune enfant dans le processus d'acquisition du langage est le scénario qui a souvent un caractère ludique et enjoué. Pour exploiter activement ces scénarios l'enfant doit être très rapidement capable de « *détacher une forme de son contexte, ce qui confirme la faculté d'abstraction dans le comportement de l'enfant, dès le départ* ». L'enfant construit dans l'interaction, grâce à de multiples et diverses transactions avec l'adulte, sa compréhension du monde et s'approprie simultanément, le langage de sa culture. En traduisant plus efficacement ses sentiments, il peut prendre une place au sein d'une communauté linguistique et culturelle.

Les grandes étapes de l'acquisition du langage⁴.

L'apprentissage d'une langue constitue une tâche difficile, non immédiate mais qui se fait sans véritable apprentissage explicite, contrairement à la lecture par exemple. La structuration de la pensée, la construction du sens et du langage se développent à mesure des interactions avec l'environnement. C'est lorsque l'enfant commence à produire de la parole que l'on a les premières traces directes de l'acquisition du langage, mais il faut se souvenir que la

³ BRUNER. J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

⁴ NICOLAS S., *Introduction à la psychologie cognitive*, Paris, Éditions in press, 2014.

production et la compréhension ne sont pas synchronisées. Ainsi, environ cinquante mots sont produits par l'enfant de dix-huit mois, alors qu'autant de mots sont compris à treize mois seulement. Cette supériorité de la compréhension sur la production se retrouve généralement chez l'adulte dans le cas de l'apprentissage d'une seconde langue.

Du babillage aux premiers mots puis à la phrase.

À mesure du contrôle de l'appareil phonatoire, il y a élimination des bruits parasites des premiers mois et autour de six mois, le contrôle articulatoire permet le babillage, c'est-à-dire la production de syllabes de façon répétitives. L'évolution du babillage semble refléter la maturation progressive des mécanismes de productions. Entre dix et dix-huit mois, apparaissent les premiers mots. Ces mots isolés sont interprétés par l'entourage, en fonction du contexte, comme ayant une signification proche de la phrase. Le bain culturel influence les premiers mots mais ceux qui sont généralement produits en premier sont ceux désignant la nourriture, les parties du corps et les animaux. La vitesse d'enrichissement du vocabulaire ne préjuge en rien la maîtrise ultérieure du langage, et les capacités de compréhension semblent indépendantes de la taille du vocabulaire. Entre dix-huit et vingt-quatre mois, apparaissent les premières combinaisons dans des phrases à deux ou trois mots fondées sur une grammaire fonctionnelle. En début de maternelle, de véritables phrases sont produites avec groupe nominal et verbal. Les énoncés sont très liés au contexte immédiat mais petit à petit ils se structurent et se suffisent à eux-mêmes.

1.3. Du langage à la pensée.

Le traitement de la parole.

L'objet de la psycholinguistique, discipline de la psychologie cognitive, est l'étude des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle. Cela couvre l'étude de l'acquisition et de l'utilisation d'une langue, et concerne le langage oral comme le langage écrit, la production et la compréhension. Nous allons nous intéresser aux processus impliqués dans la perception du langage. Par perception du langage, on entend l'ensemble des processus qui interviennent entre la réception du signal par les organes des sens et l'attribution d'une signification, c'est-à-dire pour l'auditeur le sentiment d'avoir compris. Cela implique un ensemble de phénomènes complexes et variables. Il suffit pour s'en convaincre de penser à la difficulté à identifier les mots d'une langue étrangère, identifier les mots d'une chanson dans laquelle le rythme habituel

d'émission est modifié par rapport à ces mêmes mots non chantés. La parole, qui est l'émission vocale du langage, se présente comme un flux sonore continu. Du côté de l'auditeur, sa première tâche est d'identifier les unités pertinentes qui vont donner un sens au message. Parmi les opérations cognitives à considérer dans le traitement de la parole, il y a l'accès au lexique. On peut utiliser l'image d'une sorte de dictionnaire virtuel mental pour rendre compte du stockage des représentations des mots et des informations les concernant. Le lexique mental contient l'information sémantique, phonologique et orthographique associées aux mots. Un tel dictionnaire est nécessaire car la relation entre forme et signification d'un mot est arbitraire dans notre système alphabétique. L'accès au lexique réfère donc l'opération qui conduit à associer un ensemble de signes tel que les sons de la parole ou les lettres, à une unité mentale ayant une signification. C'est un processus rapide, involontaire et irrépressible.

Le rôle du langage dans le développement de la pensée.

Le langage et la pensée apparaissent non seulement comme indissolublement liés mais aussi comme caractéristiques de l'homme. Le langage permet à la pensée de s'exprimer, de se transmettre à l'autre, il rend possible la compréhension et son élargissement. La pensée donne au langage son matériau, sa substance même. Sans la pensée le langage serait un outil inutile, sans objet. Sans le langage, la pensée ne pourrait probablement pas exister ou n'aurait pas atteint le niveau de développement et d'abstraction qu'elle connaît chez l'homme. L'approche défendue par J. Piaget, selon qui ce ne serait pas le langage qui détermine le développement intellectuel mais ce serait de l'action que découlent l'intelligence et la pensée, n'est aujourd'hui plus d'actualité suite aux expériences non-verbales menées avec des enfants sourds, qui ont montré de manière incontestable l'importance primordiale du langage dans le développement de la pensée. Le développement des neurosciences, notamment grâce aux travaux de Stanislas Dehaene, a permis de corréler certains troubles du langage avec des paralysies de la région cérébrale et au développement neuronal.

1.4. Les attentes de l'institution.

Les enjeux de la maîtrise de l'oral.

A l'école maternelle, le langage est le principal vecteur de communication et l'outil indispensable de la construction et du développement de la pensée. Il le demeure à l'école élémentaire, mais différemment, et sans doute plus puissamment encore car il est communément acquis que parler, lire et écrire sont des activités de langage et que le langage joue un rôle primordial dans l'acquisition de la lecture. Une bonne maîtrise de la langue orale favorise l'entrée dans l'écrit.

Une refonte des contenus et attendus.

L'école maternelle fait l'actualité : la scolarisation des moins de trois ans est relancée ; la grande section est réaffiliée au cycle 1 ; les nouveaux programmes 2015 sont publiés. Selon la consultation nationale ⁵réalisée en 2013, on peut relever les souhaits concernant la maternelle :

Les enseignants souhaitent retrouver une forme d'enseignement plus adaptée à l'âge des élèves. La maternelle serait devenue une « petite école élémentaire » (...). En grande section particulièrement, les apprentissages systématiques (...) notamment de l'écrit (...) sont trop denses et prématurés pour les élèves (p. 4). La phonologie et l'apprentissage de l'écrit ne laissent pas assez de temps pour la construction du langage.

Ces éléments sont repris par Vincent PEILLON, alors ministre de l'Éducation Nationale⁶ :

La maternelle française, première étape de la scolarité et première expérience en collectivité, est reconnue pour son taux de scolarisation des enfants de trois ans proche de cent pourcents. Mais la spécificité pédagogique de cette école des petits, connaissance du développement moteur et psychologique de l'enfant dans les premières années, est de plus en plus négligée pour se transformer en préfiguration de l'école élémentaire, la grande section, notamment, ressemblant de plus en plus à un petit CP.

Selon lui, « *l'initiation aux différents moyens d'expression ; la structuration du langage oral et la découverte de la culture écrite* » préparent utilement aux apprentissages et aux enseignements de l'école élémentaire.

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

⁵ Ministère de l'Éducation nationale-DGESCO, « *Consultation nationale : Les programmes de l'école primaire* », Rapport de synthèse de décembre 2013.

⁶ PEILLON V., *Refondons l'école*, Paris, Éditions du seuil, 2013, p. 59.

Le premier domaine des nouveaux programmes « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. Le langage est défini comme l'ensemble des activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. Concernant la composante orale du langage, il est précisé que l'enfant acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. Cela permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe.

Les compétences de l'élève.

Les compétences de fin de cycle de l'école maternelle sont des indications de développement comportemental ou d'acquis notionnels qu'un enfant pourrait atteindre dans de bonnes conditions de stimulation et d'entraînement. Dans le domaine « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » les points suivants sont indiqués⁷ :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.

1.5. Les pratiques de classe.

L'essentiel du travail pédagogique de l'enseignant consiste à faciliter pour les élèves l'acquisition des compétences et la réalisation d'un ensemble de performances, au travers du franchissement d'obstacles progressifs. Les compétences à développer donnent une orientation aux séquences en classe.

Un apprentissage progressif et différencié.

L'apprentissage du langage ne peut s'envisager que sous la forme d'une progression, dans la mesure où l'on s'adresse à des êtres dont les potentialités langagières se réalisent

⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école maternelle*, B.O. du 26 mars 2015.

progressivement et parallèlement à leur développement global. Il est pour autant difficile de définir une progression identique au sein d'une même classe pour un groupe d'enfant, dont les différences d'âges peuvent s'élever à une presque année. En tant qu'enseignant, nous devons porter une attention au développement de tous les enfants et de chacun en particulier. On cherche donc à s'appuyer pour concevoir les séquences de langage sur une progression médiane pour la classe. Lors d'une activité, il faut observer, s'interroger, s'étonner, noter la façon dont les enfants réagissent à notre proposition mais l'essentiel est d'entrer en relation avec les élèves pour parler du monde commun et leur offrir des occasions nombreuses et variées d'exercer leurs compétences langagières.

Oser entrer en communication et réfléchir avec les autres.

L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. En prenant conscience que les autres personnes pensent et ressentent, ils commencent à vouloir agir volontairement sur autrui par le langage et mesurent l'effet que leur parole peut provoquer chez leur interlocuteur. L'accroissement du vocabulaire et une organisation de plus en plus complexe des phrases permettront ensuite à l'enfant d'engager de véritables conversations. Les moments de langage s'ouvrent par l'argumentation, l'explication, le questionnement, l'intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. Les situations d'évocation, par exemple les récits d'expériences passées ou des projets de classe, entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui.

Découvrir la fonction de l'écrit.

L'objectif est de faire comprendre aux enfants que les signes écrits qu'ils perçoivent valent langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. À l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres, affiches, lettres, étiquettes, etc.) en relation avec des situations ou des projets adaptés.

L'évaluation.

Pour apprécier les progrès des élèves, il faut les observer au quotidien dans des situations variées. Cependant, l'évaluation de l'oral est délicate. Il suffit de se rappeler ses propres expériences scolaires ou entretiens professionnels. La complexité réside dans la volatilité des matériaux à apprécier. La construction d'un support écrit prenant en comptes les éléments ciblés est donc particulièrement utile pour garantir l'objectivité des remarques et la reproductibilité des situations. La liste⁸ qui suit propose quelques indicateurs importants :

L'élève ose parler.

Il ne le fait que quand il est sollicité :

- dans un cercle restreint voire seulement en tête-à-tête ;
- dans le groupe classe rassemblé.

Il engage lui-même la conversation avec un pair.

Il engage la conversation avec un adulte.

L'élève parle de plus en plus et dans des situations variées.

L'élève sait répondre aux sollicitations de l'adulte.

Il respecte le sujet de conversation.

Il peut tenir un échange au-delà de la première réponse.

Il s'adapte à des enjeux divers (narrer ce qui s'est passé, expliquer, reformuler).

L'élève utilise spontanément les formules de politesse usuelles (pour saluer, remercier, demander).

L'élève régule sa prise de parole.

Il le fait de manière réactive et pertinente.

Il ne coupe pas la parole.

Il articule son propos avec des propos antérieurs pour dire son accord ou son désaccord, pour apporter un exemple ou une contradiction.

L'élève accepte et respecte les règles posées pour les échanges.

Il accepte le temps de parole des autres et respecte les hésitations.

Il sait dire ce qui ne marche pas dans un échange.

Il peut piloter un moment d'échange (type conseil d'élèves)

L'évaluation du langage doit avoir lieu en situation adaptée mais authentique d'expression et de communication entre l'enfant et l'adulte.

⁸ Document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle*, SCEREN CRDP, 2002.

PARTIE 2

PRODUCTION COLLABORATIVE DES PAROLES D'UN ALBUM

Conduire une véritable expérimentation en classe permet d'approcher les aspects soulevés dans les travaux des chercheurs. Dans cette partie, je commencerai par présenter le projet en précisant le contexte et les objectifs, puis je détaillerai les points importants de la mise en œuvre lors des séances. Je terminerai par indiquer les résultats déjà obtenus.

2.1. Description du projet.

Cadre général.

L'expérimentation consiste à imaginer de manière collaborative les paroles des personnages d'un album jeunesse⁹ à partir des illustrations de l'album. Le dispositif s'adresse en parallèle à deux groupes de huit élèves, où chaque élève joue le rôle d'un animal. L'album fait partie du réseau de lecture¹⁰ annuel de l'école dans le cadre de l'action « *découvrir un auteur / illustrateur* ». L'expérimentation s'articule autour de quatorze séances de vingt-cinq minutes, réalisées durant la période quatre à raison d'une séance par semaine pour chaque groupe. Chaque séance a fait l'objet d'un enregistrement sonore intégral à des fins d'écoutes collectives et d'étayage des propos de ce mémoire. Le travail de transcription à l'écrit d'un échange oral est délicat car le texte doit respecter les principaux codes de l'écrit (grammaire et ponctuation). Le sujet d'étude étant le langage, j'ai transcrit fidèlement les paroles tenues par les élèves en ajoutant des indications contextuelles comme un silence ou une intonation particulière.

⁹ POUSSIER Audrey, *Mon pull*, Paris, Loulou & Compagnie, 2006.

¹⁰ Couvertures des six albums écrits par Audrey Poussier sélectionnés pour le prix littéraire 2015

Le concept de projet de classe.

Selon le Larousse, un projet est « *un but que l'on pense atteindre, une idée que l'on forme de ce l'on fera et des moyens que l'on emploiera* ». Cette définition s'applique à un projet-processus, c'est-à-dire un projet établi, construit, envisagé comme une dynamique. Dans une classe de maternelle, au départ, un projet est souvent une intention floue, celui-ci ayant souvent de la peine à expliciter nettement ses attentes. Le rôle de l'enseignant est de mettre les élèves dans des situations permettant l'émergence plus précise de leurs idées, et d'envisager chaque étape afin que l'intention commune devienne une réalisation collective de construire. La phase de réalisation permet ensuite de transformer ce qui a été exprimé en réalité.

Les objectifs du projet.

La finalité annoncée aux élèves est de présenter les deux nouvelles versions de l'album à son auteure lors de sa venue en classe. Il s'agit de sensibiliser les élèves à la propriété intellectuelle d'un écrit. Les compétences visées concernent les aspects oraux et écrits du langage. L'élaboration du contenu permet d'utiliser le langage oral sous toutes ses formes: raconter, décrire, expliquer, questionner, proposer des solutions et discuter un point de vue. Le travail d'écriture sous forme de dictée à l'adulte invite les élèves à participer à la production d'un écrit en découvrant que l'on n'écrit pas comme on parle. La dictée à l'adulte est un moyen de faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls. Elle permet aux élèves de comprendre que le langage qu'ils produisent peut s'écrire, s'il obéit à certaines contraintes. Elle rend possible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit, sachant que l'adulte aide l'élève qui dicte à franchir ce passage soit par la reformulation soit par la relecture.

Le choix de l'album *Mon pull* d'Audrey Poussier.

Dans cet album, les images sont prépondérantes par rapport au texte¹¹. Elles ont une dimension fortement narrative et servent de point d'appui pour la mise en mémoire. Il s'agit d'un album qui fonctionne comme une accumulation. La situation initiale présente le personnage principal, un petit lapin rose qui est un personnage récurrent¹² chez Audrey Poussier. Ce lapin dénigre son pull car « *il est trop petit, il est moche et en plus il gratte* ». Sept personnages, de la souris à l'éléphant, viennent ensuite successivement essayer ou utiliser

¹¹ Voir les illustrations en annexe.

¹² *La piscine* (2006), *Une farce* (2007), *Le rendez-vous* (2007), *Le spectacle* (2008), *Le chagrin* (2008), *J'ai pas dit partez* (2010), *Au lit tout le monde* (2010).

le pull. Leur taille croissante et les utilisations variées qu'ils en font élargissent progressivement la taille du pull. La situation finale, inattendue, montre le lapin quittant ses amis en affirmant fortement sa propriété, *c'est mon pull*. Les images ne sont pas indépendantes les unes des autres. Le texte est redondant et sa signification s'articule autour des images. La lecture demande donc l'appréhension conjointe de ce qui est écrit et de ce qui est montré. Les principales caractéristiques du texte original sont sa brièveté et sa lisibilité¹³. La typographie est en capitales d'imprimerie pour s'adapter au lecteur débutant. L'auteure a fait le choix de ne pas utiliser des bulles reliées aux personnages et on peut noter que le texte est formé de courts passages en unités de souffle, c'est à dire en longueur correspondant à une expiration du lecteur.

2.2. La mise en œuvre.

La séquence d'apprentissage est constituée de quatre phases qui marquent les étapes importantes du projet sans que soit déterminé à l'avance le nombre de séance nécessaire pour les atteindre. Cette flexibilité m'a semblé nécessaire pour ajuster l'avancement du projet au degré de participation des élèves.

- Phase 1 : Construction de l'album.
- Phase 2 : Élaboration du texte.
- Phase 3¹⁴ : Mise en page des textes et colorisation.
- Phase 4 : Présentation des réalisations

Seuls les aspects les plus pertinents de chaque phase sont détaillés dans la suite de ce document.

Phase 1 : Construction de l'album.

C'est la première confrontation avec l'album *Mon pull*. La lecture en classe des autres albums d'Audrey Poussier, en particulier *Le chagrin*, *Tout le monde au lit* et *La Piscine*, permet aux élèves de retrouver des personnages connus et une structure de récit similaire. Je prévois de commencer cette phase par remettre les illustrations dans l'ordre. Pour réaliser cette tâche les élèves doivent prendre connaissance de toutes les pages de l'album dont le texte est masqué. Comment peut-on concevoir les textes d'un album jeunesse sans avoir connaissance ou simplement vu toutes les illustrations ? Le deuxième enjeu concerne le titre qui sera abordé en

¹³ Voir le tapuscrit en annexe.

¹⁴ La phase n'est pas engagée à la date de la rédaction.

deux temps : le recueil d'idées en début du projet puis la validation d'une proposition définitive en fin de projet.

L'organisation chronologique des illustrations.

La première étape est l'organisation chronologique des illustrations. Les élèves sont familiers avec cet exercice souvent engagé lors des séances de lecture / compréhension d'un album. D'habitude, ils travaillent individuellement avec six images maximum. La différence dans notre expérimentation est la taille du corpus (treize pages) et le fait que la réalisation se fasse en groupe. J'ai choisi une configuration particulière des tables des élèves afin de faciliter la représentation successive des scènes (Figure 1).



Figure 1 : Organisation de la classe pour la recherche de la chronologie.

Les illustrations sont présentées en format A3 et elles sont mobiles. Les élèves peuvent ainsi déplacer les pages pour présenter leur point de vue. Ces possibilités de décalage, d'insertion ou de suppression favorisent les essais par tâtonnement. Après un temps d'observation en silence de toutes les pages réparties sur les tables, j'invite les élèves à procéder aux changements puis à justifier la configuration choisie, en commençant par la page de couverture du livre. La transcription n°1 reprend les propos de cet échange.

Transcription n°1 : Recherche de l'ordre des pages en début d'album. Groupe 1, enregistrement n°2 (repère 00:12 à 07:29).

1	Enseignant	Pourquoi crois-tu que cette image est la couverture du livre ?
2	K*	Parce que déjà, il y a ... c'est le,... c'est le... c'est la première page du livre.
3	Enseignant	Comment le sais-tu ?
4	K*	(<i>silence</i>) Parce que j'ai bien vu l'histoire
5	Enseignant	Y a-t-il un autre indice ?
6	Y*	Parce que ... (<i>hésitation</i>) y a écrit en haut Audrey Poussier
7	Enseignant	Est-ce quelqu'un n'est pas d'accord avec cette idée ? Très bien, on peut la poser ici.

		Y*, as-tu une idée pour la première page ?
8	Y*	Oui, celle-là (<i>en montrant la deuxième double page</i>)
9	Enseignant	Pourquoi ?
10	Y*	Parce que dans <i>Le chagrin</i> , c'est d'abord la souris qui vient
11	K*	Je suis pas sûr, moi. Moi je pense que c'est celle-là (<i>en montrant la première double page</i>). Parce que dans l'histoire le lapin qui l'avait fait ça
12	Enseignant	Je demande aux autres élèves. K* pense que c'est cette image la première. Y*, quelle est la première image ?
13	Y*	Ça (<i>en montrant la première double page</i>) puis ça (<i>en montrant la deuxième page</i>)
14	Enseignant	D'accord. Pour la troisième image, je demande à A*
15	A*	Ça (<i>en montrant la cinquième double page</i>)
16	Enseignant	Pourquoi ?
17	A*	Parce que, parce que le monstre, y vient... en troisième
18	Enseignant	Le quoi ? C'est qui ça ? (<i>en montrant le cheval</i>)
19	A*	Le monstre...
20	Enseignant	Non, ce n'est pas un monstre
21	N*	C'est pas un monstre ! c'est un cheval !
22	A*	...un cheval
23	Enseignant	A*, pourquoi cette image en troisième
24	A*	Parce que le cheval vient en troisième
25	Enseignant	Très bien, mais y a-t-il d'autres personnages sur cette image ?
26	A*	Le lapin, le mouton et ...la poule et la souris
27	Enseignant	Mais alors si je mets cette image (<i>la cinquième double page</i>) ici (<i>en troisième position</i>), quand arrivent la poule et le mouton ?
28	A*	Le matin
29	Enseignant	Oui, mais y a t'il une image où on voit la poule arriver ? A*, c'est à toi de chercher.
30	A*	(<i>après un temps de recherche en se déplaçant</i>) Non.
31	Enseignant	Très bien alors on cherche tous une image où il y a... un lapin, une poule et une souris.
32	N*	Celle-là (<i>en montrant la quatrième double page</i>)
33	Enseignant	Pourquoi ?
34	N*	Parce qu'il y un lapin, un mouton et un souris.
35	Enseignant	Une souris. Oui, N*. Tu peux placer cette image à la suite. Maintenant je pose la question à Y*, quelle image vient ensuite ?
36	Y*	Ça (<i>en montrant la cinquième double page</i>) parce que... arrive cheval
37	Enseignant	Un cheval. Très bien. ST*, quelle est ton idée pour l'image suivante ?
38	ST*	Ça (<i>en montrant la sixième page</i>) avant il y a le cheval et maintenant il est là, et le loup
39	Enseignant	C'est un nouveau personnage. Y*, quelle page veux-tu placer
40	Y*	Ça car les trois chats arrivent

Cette première séance se termine après le classement chronologique des illustrations de la première moitié de l'album. Le même dispositif est engagé lors de la deuxième séance où pour terminer cette première phase de construction de l'album, je théâtralise la constitution physique du livre avec l'utilisation d'une grosse agrafeuse. Les élèves peuvent manipuler un objet qui s'apparente désormais à un livre.

La recherche d'un titre.

La question de l'image de la couverture ne peut être dissociée de celle du titre. Ce dernier entre en résonance avec l'ensemble des autres éléments de la couverture : nom de l'auteur, de l'éditeur, de la collection, l'image, la typographie et la disposition. Dans notre cas le titre se

résume à deux mots « *MON PULL* » (Figure 2). Il est en relation avec l'image sur la couverture et obéit ainsi à la relation texte/image avec ses rapports de redondance et de complémentarité. Orientant immédiatement la lecture, le titre anticipe nécessairement sur le contenu mais ne donne pas d'indice sur l'effet de surprise et le dénouement. Dans notre classe, les titres des albums constituent souvent un matériel privilégié pour les activités de discriminations visuelles et auditives pour « *se préparer à apprendre à lire et à écrire* ». Mon choix pour cette activité est de recueillir toutes les idées de titre pour stimuler les échanges intra-groupe lors d'un temps de recherche comme le montre la transcription n°2. Je précise également que le titre définitif sera choisi à la fin de l'album.

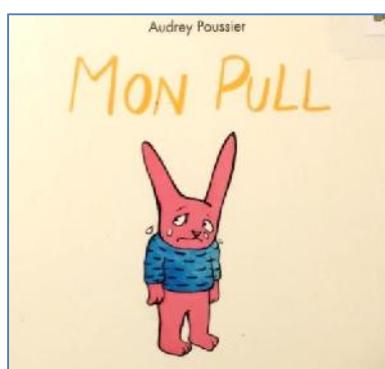


Figure 2 : Illustration de la page de couverture.

**Transcription n°2 : Recherche d'un titre pour l'album.
Groupe 1, enregistrement n°7 (repère 01:20 à 05:52).**

1	Enseignant	A-t-on déjà trouvé un titre à ce livre ?
2	Élèves	Oui (<i>réponse collective</i>)
3	Enseignant	A-t-on déjà parlé du titre ?
4	Élèves	Non (<i>réponse collective</i>)
5	Enseignant	Alors on va chercher un titre. On fait le tour de la table et chacun va proposer son idée. T*, as-tu une idée ?
6	T*	Euh... je pense que c'est le lapin qui pleure.
7	Enseignant	Alors j'écris le lapin qui pleure. À toi Y*, une idée provisoire ?
8	Y*	Le lapin qui a perdu son pull
9	Enseignant	Peut-être... alors j'écris ton prénom... puis ton idée : LE LAPIN QUI (...) SON PULL. A*, une idée.
10	A*	(<i>spontanément</i>) J'ai pas d'idée...
11	Enseignant	Et bien il faut chercher un peu
12	A*	Les autres animaux y prend le pull du lapin
13	Enseignant	C'est ça le titre ?
14	A*	Les autres animaux et ben... et ben...
15	Enseignant	Je ne peux pas écrire « et ben ». Les animaux... (<i>en attendant la reprise par l'élève</i>)
16	K*	Les animaux qui prendaient le pull du lapin
17	Enseignant	On écoute L* avec l'idée de A*
18	K*	Les animaux qui prendaient le pull du lapin
19	Enseignant	Les animaux qui prennent le pull du lapin
20	A*	Oui
21	Enseignant	As-tu une idée ST*

22	ST*	Le lapin (<i>laisse écrire l'enseignant</i>) a perdu (<i>laisse écrire l'enseignant</i>) son pull
23	K*	Mais on a déjà dit
24	Enseignant	Ce n'est pas grave, chacun a son idée et on peut redire une idée d'un autre élève. Y*, une idée.
25	Y*	(<i>silence</i>)
26	Enseignant	Un titre peut être seulement un seul mot comme l'album <i>La moufle</i> .
27	Y*	Le lapin qui a perdu ses sucettes
28	Enseignant	Ses sucettes ? Il y a des sucettes dans cette histoire ?
29	Y*	Non
30	Enseignant	Bon. Une autre idée, K*
31	K*	Le lapin qui a perdu son chagrin.
32	Enseignant	Son chagrin ? A-t-il vraiment perdu son chagrin ? Bon à toi N*
33	N*	(<i>long silence</i>) Pull
34	Enseignant	Un seul mot ?
35	N*	Le pull (<i>très faiblement</i>)
36	Enseignant	Le pull (<i>très fort</i>). Très bonne idée.

La séance se poursuit avec la relecture de tous les titres proposés par les élèves, puis par l'élaboration des paroles de la première double page.

Phase 2 : Élaboration du texte.

Les élèves ne connaissent pas à priori l'album *Mon pull*. J'ai masqué les textes des illustrations pour éviter la lecture par les élèves déjà lecteurs. Les séances suivent un déroulement type qui commence par le rappel du projet et la relecture des paroles déjà écrites. Ensuite la parole est libre pour modifier le texte précédent ou proposer des nouveaux dialogues. Chaque élève est responsable d'un animal et décide des mots à me dicter.

Le rituel de réactivation, un engagement dans l'activité.

Dans la construction de mes séances, je prépare particulièrement l'introduction de l'activité. J'ai remarqué que le démarrage d'une séance est un moment primordial pour engager l'ensemble du groupe dans l'action. Généralement, j'utilise le procédé de reformulation par les élèves pour réactiver les avancées précédentes et mesurer le niveau de compréhension du groupe. Dans ce projet, j'ai toujours veillé à commencer les séances de la phase deux en posant une question du type « *Quel est notre projet ?* ». Cette question très ouverte permet aux élèves de rappeler soit le cadre général du projet, soit un aspect plus précis d'une séance précédente. Dans tous les cas, les élèves formulent une proposition puis écoutent celles des autres. Je termine par une synthèse des suggestions et j'énonce la consigne connue : « *Le but du jeu est de faire parler son personnage* ». Les transcriptions n°3 a lieu avant la première séance d'écriture.

**Transcription n°3 : Réactivation de l'activité de recherche chronologique
Groupe 1, enregistrement n°7 (repère 00:10 à 05:52)**

1	Enseignant	Qui peut me rappeler ce que l'on a fait la dernière fois ?
2	K*	D'abord avec que... d'abord avec l'équipe...
3	A*	Étoile
4	K*	On avait fait d'abord ...notre livre. Après, on va écrire des mots
5	Enseignant	Oui, je donne la parole à T*
6	T*	On a mis les images dans l'ordre
7	Enseignant	Oui
8	T*	Et quand on a mis les images dans l'ordre, il faut écrire les mots ici. Et aujourd'hui maintenant on va faire les dialogues.
9	Enseignant	Oui. S*
10	S*	On était nous tous avec toi, on est allé dans cette table là et on a cherché des images et K* a trouvé la première image.
11	Enseignant	Très bien. Est-ce quelqu'un veut encore dire quelque chose sur ce projet?

La transcription n°4 est produite lors de la dernière séance d'écriture et illustrent l'enjeu de la reformulation dans la compréhension de la tâche réalisée. C'est le point d'ancrage pour évoquer ensuite « *ce que l'on appris à faire* ».

**Transcription n°4 : Réactivation du projet par reformulation en début de séance
Groupe 2, enregistrement n°16 (repère 00:05 à 02:35)**

1	Enseignant	Quel est notre projet ? Qui peut m'expliquer ?
2	S*	Le projet est un livre pour Audrey Poussier.
3	F*	On va fabriquer un livre pour Audrey Poussier
4	Enseignant	Pour Audrey Poussier ?
5	F*	Non pour nous.
6	Enseignant	Mais que veut dire fabriquer ?
7	F*	On écrit les paroles, on fait parler les animaux
8	Enseignant	Bien, on fait parler les animaux. P* que fait-on aujourd'hui ?
9	P*	On fait parler les animaux
10	Enseignant	O*, c'est ton tour. (<i>attente</i>) Sais-tu ce que tu dois m'expliquer ?
11	Où	Oui. . (<i>attente</i>) On doit fabriquer un livre pour Audrey Poussier
12	Les élèves	Non, non. C'est pour nous.
13	Enseignant	L*, que va-t-on faire ?
14	L*	Le livre d'Audrey Poussier
15	Enseignant	Pour tous, je répète, on va faire parler les animaux pour créer notre livre.

Les extraits des séances ci-dessous reprennent les échanges à des moments importants du récit notamment la situation initiale (transcription n°5), le dialogue avec le premier personnage (transcription n°6) et la chute finale (transcription n°7).

La situation initiale : le lapin est tout seul.

Cette étape est importante car il s'agit de donner un exemple de discours à la forme directe pour que les élèves découvrent le processus d'élaboration des paroles. Il n'y a pas d'interlocuteur face au lapin (Figure 3), c'est donc plutôt un monologue ou plus exactement l'expression orale de la pensée du lapin. Les élèves doivent se décentrer et se mettre à la place du personnage qui pleure.

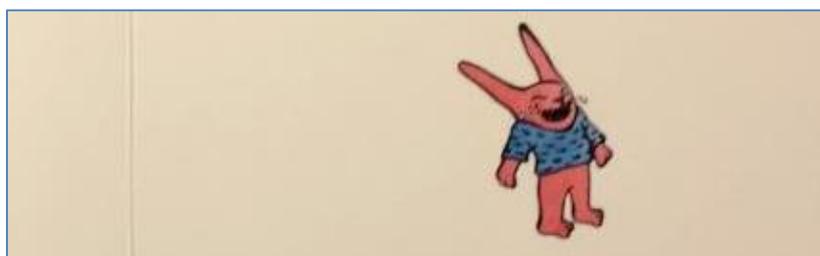


Figure 3 : Illustration de la double page n°1.

Transcription n°5 : Élaboration des paroles de la double page n°1 (situation initiale). Groupe 1, enregistrement n°7 (repère 12:28 à 15:00).

1	Enseignant	Que dit le personnage sur cette première page? On commence par l'idée de Y*
2	Y* (lapin)	(silence)
3	Enseignant	Quelqu'un veut l'aider ? T* ?
4	T*	Il pleure
5	Enseignant	Est-ce que j'écris : « il pleure » ? ou ...
6	T*	Il pleure beaucoup
7	A*	Il dit qu'il a perdu son chagrin.
8	ST*	Pourquoi tu pleures
9	Enseignant	Bien. Mais qui parle ?
10	ST*	Ben le lapin
11	Enseignant	Est-ce le lapin qui dit : « pourquoi tu pleures ? »
12	ST*	Non c'est moi. Non c'est Y* qui fait le lapin
13	Enseignant	À toi Y*, c'est à toi de proposer
14	Y* (lapin)	(silence)
15	A*	Il dit qu'il a perdu son chagrin.
16	Y* (lapin)	Il dit qu'il est triste
17	Enseignant	J'écris donc JE SUIS TRISTE.
18	Y* (lapin)	Non, très triste

Les échanges pour élaborer cette première double page ont permis aux les élèves de découvrir le procédé de « parler à la place de ».

L'arrivée du premier personnage : la souris.

Une nouvelle contrainte est à prendre en compte dans cette deuxième double page. La souris semble engager un dialogue avec le lapin en lui posant une question (Figure 4). Je m'attends à une recueillir des propositions du type « Pourquoi pleures-tu ? » ou « Pourquoi es-tu triste ? »

puis éventuellement une entrée sous forme de question en intonation montante en lien avec le pull tel que « *Il est beau ton pull* ».

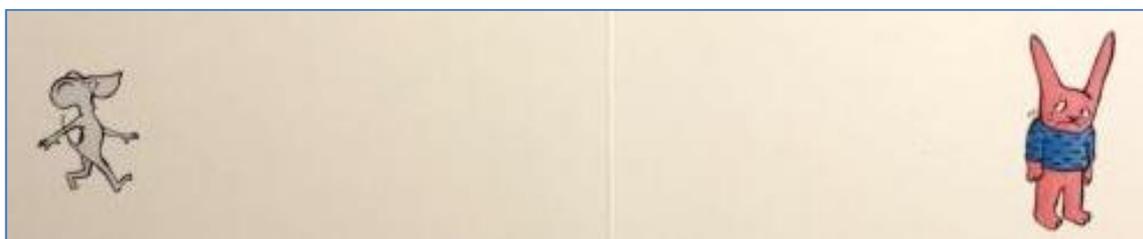


Figure 4 : Illustration de la double page n°2 (arrivée de la souris).

**Transcription n°6 : Élaboration des paroles de la double page 2 (arrivée de la souris).
Groupe 1, enregistrement n°7 (repère 15:15 à 16:45).**

1	K* (souris)	Pourquoi pleures-tu lapin ?
2	Enseignant	Très bien, je fais une grande bulle. POURQUOI PLEURES-TU, LAPIN ?
3	K* (souris)	J'ai quelque chose d'autre ? Peux-tu me faire essayer ton pull ?
4	Enseignant	Très bonne idée. Est-ce en plus ou à la place ?
5	K* (souris)	Les deux. C'est tout
6	Enseignant	Qu'est-ce que le lapin va répondre à la souris ?
7	Y* (lapin)	Oui
8	Enseignant	Oui, quoi ? Attention la souris a posé deux questions.
9	K* (souris)	Pourquoi pleures tu et essayer ton pull ?
10	A*	Faut dire oui. Je peux essayer mon pull
11	Elèves	(silence)
12	N*	Dis pourquoi tu pleures !
13	Y* (lapin)	Parce que je suis triste
14	Enseignant	J'écris PARCE QUE JE SUIS TRISTE ? Vas-tu lui prêter ton pull ?
15	Y* (lapin)	Oui. Oui je te prête mon pull

Ce type de séance est repris à l'arrivée de chaque nouvel animal c'est-à-dire six fois. Je laisse la possibilité également de faire des retours en arrière pour modifier les propos afin d'améliorer la cohérence du récit.

La chute : le départ du lapin.

Avant même de proposer des paroles, il est nécessaire que les élèves perçoivent la subtilité de la situation. Le lapin pleurnichard de l'histoire est devenu sûr de lui et revendique la propriété de son pull : « *C'est MON pull* » (Figure 4).



Figure 4 : Illustration de la double page n°11 (le départ du lapin).

**Transcription n°7 : Élaboration des paroles de la double page 11 (le départ du lapin).
Groupe 2, enregistrement n°16 (repère 14:39 à 05:52).**

1	Enseignant	On arrive sur la dernière page
2	E*	J'ai quelque chose ta dire. Mais pourquoi le lapin t'en vas-tu ?
3	Enseignant	Oui, on t'écoute. Quel personnage es-tu ?
4	E*	La souris.
5	Enseignant	J'écris ce que dit la souris. Je t'écoute
6	E*	Pourquoi t'en vas-tu le lapin ?
7	Enseignant	Pourquoi... (<i>arrêt de l'écriture</i>) Existe-t-il un autre mot que « t'en aller » ?
8	Élèves	Non, non
9	Enseignant	(<i>attente</i>)
10	S*	Pourquoi tu vas ?
11	F*	Pourquoi tu t'en vas ?
12	Enseignant	Pourquoi pars-tu ? Que trouvez-vous le plus beau ? « Pourquoi pars-tu ? » ou « Pourquoi tu t'en vas ? », qu'en penses-tu ?
13	P*	Tu vas... tu vas...
14	Enseignant	Écoute moi P*. Préfères-tu : « Pourquoi pars-tu ? » ou « Pourquoi tu t'en vas ? »
15	P*	Pourquoi tu t'en vas
16	L*	Je préfère pourquoi pars-tu
17	E*	Moi aussi.
18	F*	Moi je veux dire : pourquoi pars-tu avec une robe ?

La partie principale de l'expérimentation s'achève à la fin de cette phase lorsque tous les dialogues sont écrits. Les phases trois et quatre consolident l'appropriation du projet par les élèves avec une colorisation des illustrations puis une présentation au groupe classe.

2.3. Les résultats.

Les résultats du projet ne peuvent pas être mesurés de manière uniquement quantitative, avec comme seul critère la réalisation des albums. Je cherche surtout à me placer au niveau des compétences, c'est-à-dire à évaluer ce que les élèves ont appris grâce aux situations nouvelles auxquelles ils ont été confrontés dans le cadre de cette expérimentation. A ce titre, je retiens principalement l'initiation à l'interaction langagière en groupe.

Deux nouvelles versions de l'album *Mon pull*.

Chacun des deux groupes a produit un album avec des textes différents. Il faut noter que la trame narrative des illustrations laisse finalement peu place à la créativité. En général, l'originalité est peu présente dans les propositions des élèves. Les dialogues restent sur une description générale de la situation ou un constat comme « *Pourquoi le lapin pleure* ». On trouve moins fréquemment des remarques concernant les intentions des personnages « *Peux-tu me prêter ton pull ?* » ou « *Non, tu vas encore l'agrandir* » qui sont nécessitent plus d'abstraction. Avec surprise, il y eu deux propositions humoristiques : « *Salut la compagnie* »

lancé par l'éléphant lors de son arrivée et « *On est serrés comme des sardines !* » de la part des trois chats une fois le pull enfilé. Ces propositions, immédiatement acceptées après des rires, montrent que les élèves comprennent des expressions imagées mais ne savent pas encore les réinvestir en situation.

Le groupe comme collectif de travail.

Une des spécificités du travail scolaire, c'est qu'il s'effectue au sein d'un groupe : c'est à plusieurs que l'on apprend seul. La mise en œuvre de ce principe dans une classe est loin d'être évidente. L'activité initiale de structuration chronologique des illustrations de l'album sans texte lors de la première phase du projet bien mis évidence le rôle que joue le groupe dans la construction des apprentissages et comment s'opère les allers-retours entre le collectif et l'individu.



Figure 6 : Organisation spatiale pour les séances de paroles

De plus les enfants apprennent à s'exprimer en tenant compte de la réaction de l'autre, en l'envisageant et en l'anticipant. Ils tentent de comprendre le message de l'autre au fur et à mesure qu'il s'exprime, afin d'y réagir spontanément et instantanément. L'interaction exige non seulement la prise de parole efficace mais aussi l'écoute active, la bonne compréhension, le questionnement, la négociation et l'argumentation. « *Devenir élève c'est aussi apprendre avec les autres pour se construire soi-même* »¹⁵. Plus qu'un simple dispositif organisationnel, il est indispensable à l'individualisation et à la construction des apprentissages. Chaque élève regarde autrement sa production, la reconsidère pour la valider, l'invalidier ou la transformer.

¹⁵ AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T., *Comment l'enfant devient élève*, Paris, Retz, 2000.

PARTIE 3

ANALYSE DES SITUATIONS

RENCONTRÉES

La conduite d'une séance de langage oral avec un groupe d'élève m'a demandé une attention particulière pour écouter les paroles énoncées sans les interpréter ou les déformer. L'enregistrement des séances m'a permis de prendre du recul par rapport à la spontanéité de mes interventions. J'analyse d'abord les difficultés observées chez les élèves lors des situations proposées, puis celles auxquelles j'ai moi-même été confrontées. Enfin, j'indiquerai les prolongements que je souhaite donner au projet.

3.1. Les difficultés pour les élèves.

Entrer en relation, prendre l'initiative d'un échange.

Parler, c'est accepter de partager en prenant un risque et de participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange. C'est la disponibilité observée de l'entourage qui encourage à s'engager dans un échange. Un enfant parle s'il sait que quelqu'un est disponible pour l'écouter vraiment. Il faut être attentif à capter tout signe d'une intention de communication. Un élève timide peut profiter de l'exemple de meilleurs parleurs. J'ai remarqué que parfois les élèves peuvent utiliser des stratégies de contournement avec des gestes, des bruits, des regards pour pallier à un manque de vocabulaire. C'est pourquoi, j'essaie de valoriser toutes les modalités d'expression qu'un élève utilise surtout quand le langage fait défaut (Figure 5).



Figure 5 : Proposer et argumenter une idée.

Structurer un récit.

À partir de la moyenne section, le langage en situation s'enrichit au niveau lexical (variété, précision) et syntaxique (phrase complexe, structure interrogative). La cohérence d'un récit, n'apparaît comme importante chez les élèves que lorsqu'ils prennent conscience que l'univers d'un livre est autonome. On peut le constater dans la transcription n°8, où, suite à la relecture en début de séance des productions, deux élèves notent un biais au niveau du quatrième animal : est-ce un cheval ou un âne ?

Transcription n°8 : Cohérence du récit, négociation du statut du quatrième animal. Groupe 1, enregistrement n°15 (repère 09:50 à 11:20).

1	Enseignant	Quelqu'un veut-il changer les paroles d'un personnage ?
2	K*	Oui avec le cheval.
3	Enseignant	Je reprends la page (<i>silence</i>), voilà. La poule dit : « Bonjour âne » et le mouton dit : « tu es trop grand cheval »
4	K*	C'était qu'est-ce que je voulais dire.
5	Enseignant	Quel est le problème ?
6	K*	C'était juste pour dire que... que ... que... T* a dit « bonjour cheval »
7	Enseignant	Oui. Et la poule ... (<i>en stoppant ma phrase</i>)
8	K*	La poule dit ... bonjour âne. C'est, c'est, ... c'est pas le rapport.
9	Enseignant	Ce n'est pas le rapport ? quel est ton idée ?
10	K*	(<i>Silence</i>)
11	ST*	Moi je pense que... ce que T* a commencé de dire « bonjour cheval » et, et N*, elle a dit, elle a dit, en deuxième « bonjour âne » et c'est N* qui avait raison
12	Enseignant	(<i>Silence</i>) Alors comment savoir si c'est un âne ou cheval
13	St*	Un âne
14	K*	Parce que ST* a voulu que c'était l'âne ou le cheval, il a décidé l'âne.
15	Enseignant	Qui joue le rôle de l'animal ?
16	ST*	Moi
17	Enseignant	Donc c'est un âne. Je prends la gomme et j'efface le mot cheval dans les paroles du mouton. Es-tu d'accord T* ?
18	T*	Oui c'est juste que ST* il avait dit que j'avais dit cheval mais c'est même pas vrai, j'ai dit âne.
19	Enseignant	Je comprends mais ici j'ai écrit cheval

Dans cet échange, seulement trois élèves interviennent pour s'accorder sur un élément de l'histoire mais c'est bien tout le groupe des huit élèves qui accepte cette décision.

Connaitre la structure de la langue.

La dictée à l'adulte permet de pointer les éléments de langage à modifier en suspendant son écriture. Dans la transcription n°9, on remarque que la structure interrogative avec inversion du sujet est en partie acquise avec le positionnement du verbe en début de phrase mais que le choix du pronom personnel n'est pas encore stabilisé pour tous. Par tâtonnement et autocorrection par l'énonciation, les élèves obtiennent une structure correcte.

**Transcription n°9 : Autocorrection d'une tournure syntaxique.
Groupe 1, enregistrement n°15 (repère 11:50 à 11:20).**

1	ST*	Je veux dire : « mouton je peux essayer ton bonnet ? »
2	Enseignant	J'efface tout (gomme) (silence). Alors ST* j'écoute :
3	ST*	Bonjour (attente écriture) peux (attente écriture) me
4	Enseignant	Peux me ? et après
5	T*	Non, peux ti
6	K*	Peux tu
7	Enseignant	Peux-tu me faire essayer ton bonnet. Très bien bonne idée.

Quand des élèves produisent des propos de cette nature, c'est le signe qu'ils ont acquis de la distance avec l'usage de la langue et du langage, qu'ils ont des connaissances implicites.

Prendre sa place dans un groupe

Pour beaucoup d'enfants, le silence dans un groupe n'est pas le signe d'une faiblesse des ressources langagières ou de désintérêt. Bien que sans paroles, ces enfants ne sont pas pour autant étrangers à la situation. Ils ont besoin de ce silence actif pour comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue dans une situation de communication. Ils doivent être sollicités dans des configurations différentes afin de les aider à franchir le pas, car ils seront plus créatifs dans certaines situations que dans d'autres. J'ai remarqué par exemple qu'il était plus facile pour un enfant qui a peu d'aisance avec le langage d'échanger avec moi, car j'aide à reformuler, qu'avec un ou plusieurs autres élèves. L'intercompréhension est plus aisée lorsque l'enseignant joue le médiateur par la reformulation. Ceci est resté vrai tout au long du projet notamment avec les élèves qui ont de faibles ressources langagières, mon but étant de faire aboutir l'échange et de conduire chacun à la satisfaction d'avoir osé s'engager dans cette activité d'écriture compliquée (transcription n°10).

**Transcription n° 10 : Interaction entre deux élèves sur le mot « inventer ».
Groupe 1, enregistrement n°7 (repère 11:01 à 12:05).**

1	N*	Est-ce que c'est les autres qui l'a agrandi le...leur pull de lapin
2	Enseignant	D'accord. ST*, que veux-tu dire ?
3	ST*	Moi, je sais pas t'es ce que je dois dire ?
4	Enseignant	Il faut inventer, c'est une histoire que nous allons faire. On invente l'histoire pour le reste de la classe
5	T*	Invente, invente... ça veut dire... dire des mots nouveaux
6	Enseignant	Exactement

Entrer dans un échange collectif suppose d'avoir quelque chose à dire en relation avec le sujet de l'échange, de demander la parole et, quand la parole est donnée, de s'exprimer voire de rattacher son propos aux propos antérieurs qui avaient suscité une réaction. Tout adulte peut

rencontrer des difficultés dans cette situation. L'apprentissage dès l'école maternelle n'est qu'une première étape d'un long parcours.

Respecter les règles de la participation orale

Comme le montre la transcription n°11, j'essaie de gérer les moments d'échange avec clarté : énoncer le sujet d'échange, faire respecter l'écoute, distribuer la parole avec équité, écarter les prises de parole hors sujet, qui ne sont pas pour autant disqualifiantes, et valoriser l'apport de chacun.

Transcription n° 11 : Recadrage des bons parleurs pour respecter les règles de parole. Groupe 1, enregistrement n°15 (repère 17:15 à 18:45).

1	Enseignant	On tourne la page. On écoute l'éléphant.
2	Y* (éléphant)	C'est moi
3	K*	Pourquoi tu fais ça Fabien ?
4	T*	Ooooh c'est très droooole(<i>reprise des paroles de la page précédente</i>)
5	Enseignant	En premier c'est l'éléphant qui parle.
6	K*	C'est qui l'éléphant
7	T*	Ben c'est euh.... c'est Y*
8	Y* (éléphant)	Tu peux me donner le pull si elle est à ma taille
9	T*	C'est Y*
10	Enseignant	Quand quelqu'un parle, on l'écoute. Alors que dit l'éléphant en arrivant
11	Y* (éléphant)	Tu peux me prêter ton pull si il est à ma taille
12	K*	Moi d'abord j'avais une idée pour l'éléphant
	Enseignant	Non, c'est exactement ce que je te demande
	K*	Ben cette idée que j'ai eu c'est, ... c'était pour faire parler ... le lapin. Je voulais dire...
	Enseignant	Non, non, non. Est-ce qu'on est train de faire parler le lapin ?
	Elèves	Non (collectif)
	Enseignant	Qui est-on en train de faire parler K* ?
	K*	L'éléphant
	Enseignant	As-tu une idée
	K*	Non
	Enseignant	Très bien, je vais écrire l'idée de Y*. Peux-tu me l'a redire.
	Y* (éléphant)	(silence définitif)

Pour rendre les élèves plus performants dans l'échange langagier, j'introduis progressivement de nouvelles exigences. Par exemple, j'indique l'on ne répète pas sans ajouter une nouvelle information, qu'il faut que son propos soit rattaché aux apports des autres en utilisant les formulations «*Je suis d'accord avec... parce que...*» ou «*Moi je pense que non parce que...*».

Contribuer à l'écriture de textes

La production d'écrit est une situation d'énonciation qui présente des particularités par rapport aux situations langagières vécues par l'enfant jusqu'alors. Pouvoir dire quelque chose au destinataire de l'écrit qui n'est pas présent et se faire comprendre, suppose de donner suffisamment d'éléments pour rendre le message explicite. Dire pour écrire, suppose de dire autrement. L'apprentissage de ce type de transcription dépend, d'une part, des expériences préalables de lectures faites par les adultes aux enfants et, d'autre part, d'expériences précoces de dictées à l'adulte. L'enfant formule un énoncé oral qui prend la forme écrite sous ses yeux au rythme de l'écriture de l'enseignant qui forme toutes les lettres avec application. Simultanément à l'écriture, il est judicieux de verbaliser les particularités techniques (nom des lettres, description technique du tracé d'une lettre), phonologiques (découpage syllabique d'un mot, phonème d'attaque d'un mot, rime) ou relatives au code de l'écrit (majuscule, ponctuation). Prenons cet exemple lors d'une séance de la deuxième phase où un élève K* propose : « *On va dire que la poule arrive et dit bonjour aux autres animaux* ». Peut-on transcrire tel quel cet énoncé ou doit-on le transformer ? Sans une expérience suffisante de la langue écrite, les élèves ne peuvent pas développer une intuition sûre des formes énonciatives qu'il faut se dire mentalement avant d'écrire. C'est grâce à une mise en situation vécue, c'est-à-dire une théâtralisation de la scène, où l'élève joue le rôle de son personnage, que le discours direct va apparaître sous la forme réduite : « *Bonjour à tous* ».

3.2. Les difficultés pour l'enseignant.

Par difficultés pour l'enseignant, je veux préciser les aspects du projet qui ont nécessité de ma part un déploiement de moyens plus important que prévu, le résultat n'étant pas toujours conforme à ce que j'avais anticipé. Il ne s'agit pas de relever un cas spécifique lié à un élève en particulier mais bien d'identifier mes axes de progrès en tant qu'enseignant.

Provoquer le désir d'apprendre pour favoriser la mobilisation.

Si tout est objet de découverte à l'école maternelle, encore faut-il entretenir, souvent provoquer cette appétit de savoir. La mobilisation pour une activité n'est pas immédiate et c'est la manière avec laquelle j'initie la mise en situation qui provoque le désir de s'engager plus en avant. Le rôle de l'école, en tant que nouveau milieu, est de permettre de nouvelles rencontres, mettre en scène des questions que les enfants ne se posent pas spontanément, les engager à résoudre des problèmes qui stimulent leurs intelligences. Les enfants se mobilisent

d'autant plus lorsque la situation s'adresse à eux en les renvoyant à leurs propres questionnements. L'exécution réussie de la tâche ne dépend pas seulement du contenu objectif de cette dernière, mais avant tout du motif qui incite l'enfant à agir, c'est-à-dire du sens qu'il donne à l'activité. Je crois que pour travailler l'oral, il est important de jouer avec les élèves. Rire et faire rire, jouer à cacher des objets et les faire deviner, surprendre pour provoquer le langage de manière détendue et spontanée, sont des comportements utiles pour entrer en relation langagière avec les enfants et susciter leur intérêt pour l'activité en cours. Mais sans pour autant, aspect délicat de la conduite de séances de langage, perdre la maîtrise du groupe et oublier les consignes de discipline en matière d'oral : lever le doigt pour prendre la parole, rester assis, attendre la fin de l'intervention d'un camarade pour prendre à son tour la parole, écouter l'autre. Il faut savoir également encourager l'élève timide, par un geste de la tête, l'aider à formuler ou articuler un mot difficile et répéter tout ou une partie de la phrase.

Réappropriation individuelle du travail collectif.

Pour clôturer la première phase de classement des illustrations, je dresse un bilan des réussites collectives : savoir lire une histoire sans texte, repérer des indices pertinents tel que l'agrandissement du pull au fur et à mesure, comprendre les détails fins comme les expressions de visage des personnages et faire le lien avec des lectures antérieures. Les élèves ont dû confronter leurs idées en les reformulant pour les expliquer. Grâce aux échanges avec le collectif, leur pensée s'est enrichie. Mais je dois veiller à ce que chaque élève se réapproprie ensuite ce travail collectif car il n'y a pas d'apprentissage sans cette réappropriation individuelle. Ces découvertes, verbalisées par le langage, servent de base commune au groupe pour inventer l'histoire à partir des illustrations. L'une des meilleures entrées dans un langage est le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe. Cette démarche est plus complexe pour les séances de la deuxième phase donnant lieu à l'élaboration des paroles au fur et à mesure des pages. En outre j'ai observé après quelques séances, l'inconvénient d'attribuer un personnage par élève, ce qui peut induire un désintérêt pour les autres personnages mais également pour la structure interne du récit. Pour remédier à cela, j'ai sollicité l'ensemble des élèves lors de tours de table pour proposer les paroles d'un autre animal.

Gérer les objectifs lors des phases interactives.

La gestion simultanée des multiples événements qui font la vie de la classe, débouche sur des problèmes quasi-insolubles que détaille Philippe Wanlin dans son étude¹⁶.

On peut résumer l'espace de la pensée des enseignants, lorsqu'ils gèrent la classe, par trois dilemmes principaux. Le premier met en tension la stimulation des apprentissages et le maintien de la collaboration de la majorité sinon de tous les élèves. Il ne s'agit pas d'obtenir de tous un engagement actif dans toutes les tâches, mais il convient que tous acceptent de laisser les activités fonctionner en respectant des règles de participation actives ou passive. Le deuxième met les enseignants aux prises avec le rythme de progression dans les apprentissages des différents élèves. Le troisième dilemme renvoie au pilotage de la cadence de l'enseignement dès lors qu'il s'agit de gérer les différences individuelles, les enseignants peuvent décider de se concentrer sur les élèves en difficultés en demandant aux meilleurs soit de patienter, soit d'intervenir à titre de tuteurs.

J'ai effectivement été confronté à ce type de difficultés lors de cette expérimentation. Pour avancer dans ce projet, j'aurais pu me contenter de la contribution de quelques élèves. Mais mon objectif étant aussi d'emmener tous les élèves sur le chemin de l'oral, je devais réduire l'espace des élèves les plus participatifs pour faire participer les élèves plus effacés. L'écoute rapprochée des enregistrements m'a permis de revenir sur mes pensées et mes prises de décisions durant l'épisode d'enseignement. La limite de ce procédé réside dans le mélange de souvenirs véridiques de l'interaction et des éléments issus du traitement d'informations lors de l'écoute de son l'enregistrement. En utilisant ce rappel simulé, j'ai bien retrouvé les deux premières préoccupations liées à la pédagogie et aux transitions. L'aspect pédagogique renvoie au cœur des apprentissages, c'est-à-dire aux objectifs, aux stratégies, au contenu, au matériel, aux tâches et à l'évaluation. Pour ma part, je me suis plus focalisé sur la finalité du projet que sur les contenus d'apprentissage. Effectivement, ma deuxième préoccupation porte sur le pilotage du temps et la fluidité du processus d'enseignement. Je cherche souvent un rythme et un flux d'activités soutenus pour ainsi minimiser les moments creux lors des transitions entre les activités.

¹⁶ WANLIN P., CRAHAY M., « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe », dans *Éducation & Didactique*, Presses Universitaires de Rennes, Vol. 6, n° 1, 04/2012.

3.3. Retour sur expérience.

S'appuyer sur des substituts des situations.

Les supports d'images, de dessins, de photographies des événements vécus sont efficaces lorsqu'on aborde des événements complexes à raconter à l'oral. Les images facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées. J'ai donc incité les élèves à parler à partir des images de l'album pour construire un récit ordonné. Mais si l'image est universelle, son interprétation reste un acte de lecture. J'ai dans un premier temps, considéré que cette lecture serait évidente, et qu'elle conviendrait aux enfants non-lecteurs à qui ces livres sont prioritairement destinés. Je n'ai pleinement réalisé qu'ensuite que la lecture d'image relevait également d'un apprentissage. Comme le texte, l'image réclame une connaissance de codes, parmi lesquels j'ai relevé :

- Reconnaître le personnage principal sur toutes les pages quelle que soit sa tenue.
- Identifier les personnages secondaires.
- Distinguer l'objet de l'action et les intervenants.
- Rechercher des indices dans les détails de l'illustration (larmes, taille des objets).
- Comprendre le mouvement malgré une représentation fixe.
- Comprendre les intentions des personnages d'après leurs expressions corporelles.
- Anticiper les situations à venir.

Ainsi afin de contourner cette difficulté, j'ai introduit dans notre projet l'utilisation des marottes pour chacun des personnages, sous forme de fiche plastifiée en couleur, que les élèves peuvent faire parler mais également déplacer (Figure 7).



Figure 7 : Théâtralisation de l'arrivée du loup avec sa marotte.

En arborant la marotte¹⁷ à laquelle il prête sa voix pour introduire un personnage, l'élève contourne les contraintes du face-à-face qui peut intimider. Cette relation permet l'entrée progressive dans la communication verbale, sans préoccupation immédiate d'un discours normé. C'est un moyen d'entrer dans une forme de théâtralisation des scènes.

Langue de l'école et langues parlées.

À l'école, on parle français avec les élèves, mais bon nombre d'entre eux, à la maison, entendent leurs parents, grands-parents parler leur langue d'origine ou des fragments de plusieurs langues étrangères suivant la composition de la communauté familiale. En maternelle, certains entendent parler pour la première fois de manière systématique le français standard, c'est dire grammaticalement correct, par des adultes ayant une certaine maîtrise de la structure de la langue. Pour ces enfants, un travail d'adaptation à ce nouveau système linguistique est nécessaire. Je n'ai pas porté suffisamment d'attention à cet aspect lors de mes premiers enseignements, et notamment lors de la rencontre avec les familles en début d'année. J'aurais pu mieux anticiper une utilisation parfois réduite des variantes langagières dans diverses situations par certains enfants.

Prolongements et perspectives.

Le fonctionnement en mode projet présente de nombreux avantages comme la planification, l'anticipation d'un résultat, une mise en œuvre motivante, un pilotage de l'avancée ou l'évaluation du résultat. Cependant, je crois avoir eu une démarche trop large sur les différents domaines abordés. Mon idée de solliciter beaucoup de compétences ne facilite ni la dynamique de projet ni l'adaptation pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Je me rends compte également de la difficulté pour évaluer avec des critères objectifs la participation individuelle de chaque élève lors d'une séance, et plus généralement pour apprécier les progrès de chacun à la fin du projet. Il me paraît plus efficace de cibler une compétence à développer et de réfléchir à la mise en œuvre d'une activité en lien avec le projet. En termes de gestion du temps, les élèves sont encore en train de construire leur échelle de temps et mesurent plutôt le temps qui s'est écoulé en fonction soit du plaisir procuré, soit de la contrainte exigée par autrui ou de la difficulté estimée. Il conviendrait donc de prévoir des modulations dans le temps imparti au projet, avec par exemple des raccourcis pédagogiques qui ne réduiraient pas la finalité du projet mais permettraient de personnaliser l'acquisition.

¹⁷ Voir les marottes en annexe.

En début de période cinq, je pense proposer une nouvelle version de ce projet pour la deuxième moitié de la classe en modifiant mes attentes pédagogiques. L'objectif principal sera le même, à savoir favoriser l'interaction langagière autour d'un projet collaboratif d'élaboration des paroles d'un album, mais la finalité pour les élèves sera réorientée vers la « *Réalisation d'un livre sonore avec les illustrations de Mon pull* ». Le dispositif sera modifié selon les axes suivants :

- Choisir un titre à connotation humoristique.
- Élaborer uniquement les paroles du nouvel arrivant et de l'animal détournant le pull.
- Observer les images en mode image isolée.
- Enregistrer les paroles pendant la séance.

Les résultats obtenus pourront servir de base pour les échanges lors de la soutenance orale de ce mémoire.

CONCLUSION

Bilan de l'expérimentation.

Ce travail m'a permis de prendre du recul par rapport à mon expérience et d'analyser les situations que j'avais rencontrées en classe. Je m'appuie sur cette analyse pour apporter des éléments de réponses aux trois hypothèses émises en lien avec la problématique initiale à savoir : « *Comment favoriser l'interaction orale en classe ?* »

Oui, une situation authentique mobilise plus la production de langage.

Les enfants apprennent à se servir du système de la langue tel qu'il est constitué et à utiliser ses multiples possibilités pour exprimer avec précision leurs interrogations et leur point de vue sur le monde. Ils n'existent en tant qu'interlocuteurs à part entière, dans les diverses situations de communication de la vie sociale, que si l'équipe éducative veille à leur accorder ce statut au cours des échanges. Si les tâches liées à la communication orales doivent être authentiques, elles doivent aussi être rattachées à ce qu'il faut aborder en classe. La question à se poser n'est pas « Comment vais-je avoir le temps de réaliser une activité centrée sur la communication orale ? » mais plutôt « Quelles activités centrées sur la communication orale me permettraient de faire avancer le projet d'écriture, la tâche en mathématiques, les démarches entreprises en sciences ? ». Il s'agit d'apprendre à parler et de parler pour apprendre.

Oui, la dictée à l'adulte améliore la qualité du langage mais... prudence.

Ce procédé est complexe pour l'élève car il doit se mobiliser à la fois sur le contenu qui a de l'importance, et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu. Le rôle de l'enseignant est subtil afin de ne pas convertir automatiquement les énoncés dictés. Le moment essentiel à ne pas manquer est celui de l'élaboration-négociation du texte à écrire car il ne s'agit pas d'écrire des énoncés impossibles. Il faut intervenir pour susciter des reformulations acceptables sans transformer totalement ce que disent les enfants, car s'ils ne reconnaissent plus leur production, la valeur de la dictée à l'adulte est nulle. Rester conforme aux formulations des élèves, c'est éviter de trop normaliser leurs énoncés par rapport à la langue écrite idéale, à une période où il est important de respecter la progression de chacun.

Oui, le travail collaboratif favorise l'interaction langagière.

Un élève compétent à l'oral est un élève qui dispose d'un panel de postures de sujet communiquant face à des interlocuteurs : il peut se positionner, argumenter, expliciter, avec des attitudes adaptées au contexte. La mise en œuvre de l'ensemble des séances du projet a permis à chaque élève de prendre place dans un groupe dans des situations variées lui conférant un statut qui l'amène à jouer un rôle. C'est parce qu'il est amené à jouer un rôle valorisant qu'il développe des compétences linguistiques, discursives, métalinguistiques et sociales.

Bilan de la réalisation de ce mémoire.

Achever le programme en assurant la maîtrise des contenus.

J'ai mesuré lors de ce projet la tension qui existe entre d'un côté les objectifs à atteindre et les compétences que les élèves doivent acquérir en fin d'année, et de l'autre le degré de compréhension ou de maîtrise effective qu'ont les élèves de ce que j'ai enseigné. Il me semble y avoir une réelle difficulté à piloter la cadence d'enseignement en respectant le rythme des élèves ayant des besoins supplémentaires, mais sans pour autant ralentir les autres élèves.

Modification de ma pratique personnelle.

L'observation des élèves à l'œuvre est souvent un aspect difficile à organiser et à gérer lors des activités de classe. Dans le cas de la communication orale, cette observation est facilitée car une journée ne s'écoule pas sans que les élèves ne parlent et chaque moment devient intéressant, si l'on tient compte des éléments suivants :

- Une prise de parole entre élève est au moins aussi valable que celle qui m'est adressée.
- Anticiper les observables pour chaque élève me permet d'avoir une écoute ciblée.
- L'observation régulière des élèves en situation d'utilisation d'expression orale permet de mettre en évidence certains changements de comportements, qui se traduisent par une communication exacerbée ou par un mutisme irraisonné.
- Les commentaires accompagnant une production d'élève doivent reprendre le lexique spécifique de la compétence orale mobilisée.
- Dépasser les sujets purement scolaires pour mettre en relief l'importance et la présence de l'oral au quotidien.
- Savoir profiter de la richesse que nous apporte la communication orale.

L'aspect métacognitif de la démarche.

Ce mémoire est une production écrite structurée, résultant d'une réflexion approfondie à partir de l'analyse des données recueillies lors du stage de formation en alternance. Impossible à concevoir sans des échanges avec son entourage, il illustre parfaitement l'importance de l'interaction langagière dans l'élaboration d'une pensée réfléchie. Je tiens donc à remercier ma directrice de mémoire, mes tuteurs, mes collègues de l'école maternelle et de l'ESPE, et bien entendu ma famille pour les conseils formulés tout au long de ce projet. Parler, ce n'est pas perdre son temps dans la mesure où nous avons quelque chose à dire ; parler, c'est rassembler, partager et embellir.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école maternelle*, B.O. du 26 mars 2015.

Ministère de l'Éducation nationale-DGESCO, « *Consultation nationale : Les programmes de l'école primaire* », Rapport de synthèse de décembre 2013.

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, B.O. du 19 juin 2008.

Document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle*, SCEREN CRDP, 2002.

Ouvrages

AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T., *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2000.

BARTH B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 2013.

BRUNER. J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

JEANJEAN M.-F., MASONNET J., *Pratiques de l'oral en maternelle*, Paris, Retz, 2001.

NICOLAS S., *Introduction à la psychologie cognitive*, Paris, Éditions in press, 2014.

PEILLON V., *Refondons l'école*, Paris, Éditions du seuil, 2013.

PIAGET J., *Le langage et la pensée*, Paris, Denoël – Gonthier, 1984.

SAADA J., FORD MAKAROW E., *Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer*, Québec, Chenelière éducation, 2012.

VILLEPONTOUX L., *Apprendre le langage à l'école*, Toulouse, Édition Privat, 1992.

VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, 1934

Articles dans un ouvrage collectif

BAUTIER E., BURGER O., « Devenir élève », dans *Dialogue*, n°154, 10/2014, p. 5-9.

CAILLIER J., « Apprendre l'oral entre pairs », dans *Didactique de l'oral*, CRDP de Basse-Normandie, 2003, p. 101-111.

DEHAENE S., « Que nous apprennent les neurosciences ? », dans *L'école, une utopie à reconstruire*, Éditions La Découverte, 2013, n°12, p. 231-244.

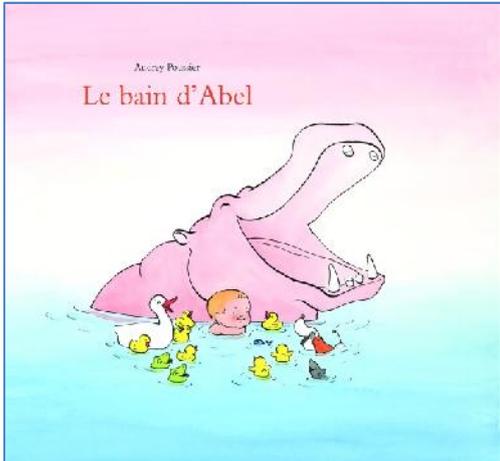
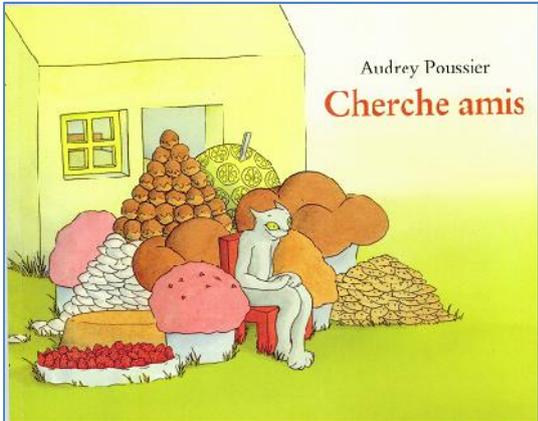
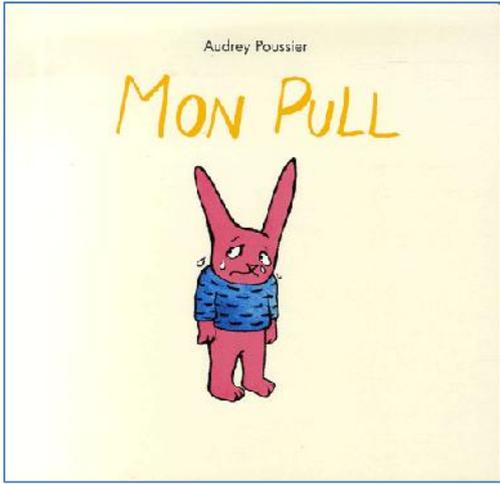
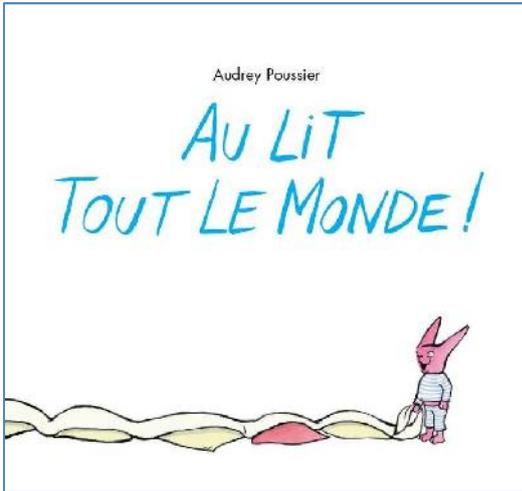
PASSERIEUX C., « Du faire au comprendre », dans *Dialogue*, n°154, 10/2014, p. 10-13.

WANLIN P., CRAHAY M., « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe », dans *Éducation & Didactique*, Presses Universitaires de Rennes, Vol. 6, n° 1, 04/2012.

ANNEXES

Couvertures des six albums du prix littéraire 2015 dédié à Audrey Poussier	42
Tapuscrit de l'album jeunesse <i>Mon Pull</i> , Audrey Poussier.	43
Illustrations de l'album	44
Marottes des personnages	48

Couvertures des albums du prix littéraire 2015.



Tapuscrit de l'album jeunesse « Mon Pull¹⁸ »

Double page n°1

Le lapin :

JE VEUX PAS METTRE CE PULL !
IL EST TROP PETIT
IL EST MOCHE ET EN PLUS IL GRATTE !

Double page n°2

La souris :

IL EST BEAU TON PULL,
JE PEUX L'ESSAYER ?

Double page n°3

La poule :

HO, LA JOLIE ROBE !
JE VEUX LA MEME !

Double page n°4

Le mouton :

IL EST MIGNON TON PETIT HAUT,
EXACTEMENT CE QU'IL ME FAUT !

Double page n°5

Le cheval :

OH ! UN CHAPEAU !

Double page n°6

Le loup :

T'AS MIS TA CULOTTE SUR TA TETE ?

Double page n°7

Les chats :

TON SHORT, IL EST TROP GRAND !
ON PEUT SE METTRE A TROIS DEDANS !

Double page n°8

L'éléphant :

C'EST QUOI ?
UN DEGUISEMENT ?

Double page n°9

Les animaux
sauf le lapin :

HO HO HO HO !
Hi Hi Hi
HA HA HA
PFFFF !

Double page n°10

Le lapin :

CA SUFFIT !

Double page n°11

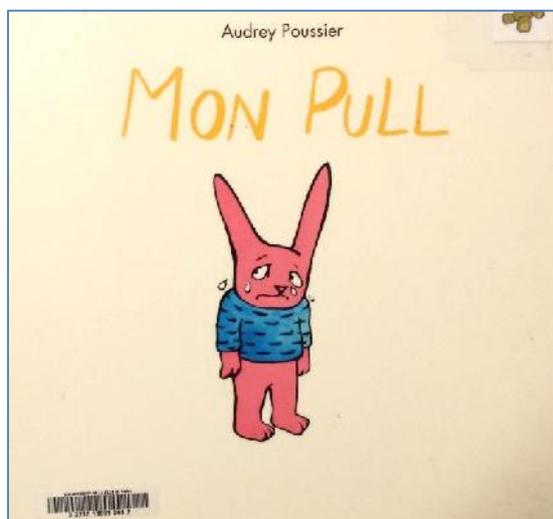
Le lapin :

C'EST MON PULL !

¹⁸ POUSSIER A., *Mon pull*, Paris, Loulou Et Compagnie, 2006.

Illustrations de l'album jeunesse « Mon Pull »¹⁹

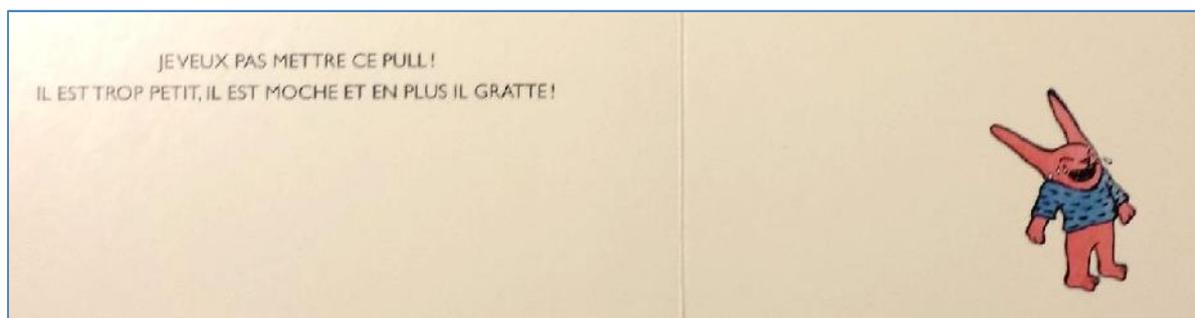
Première de couverture



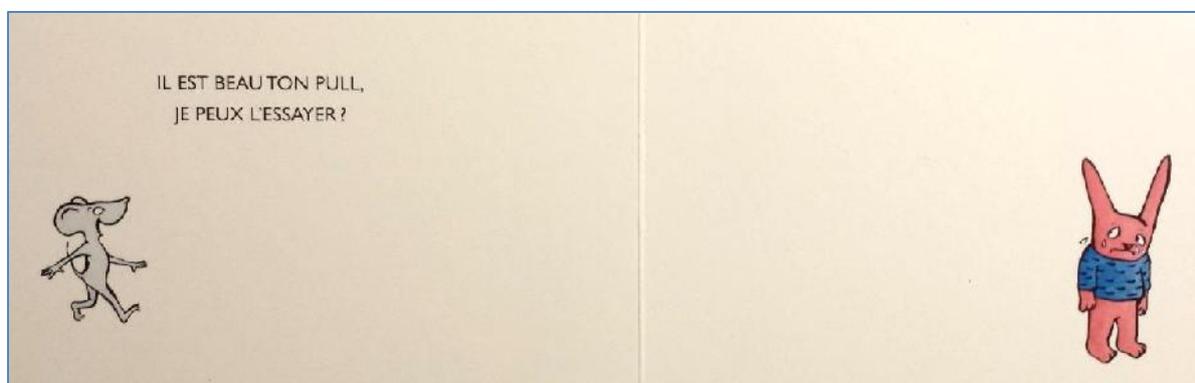
Quatrième de couverture



Double page n°1 : Situation initiale.

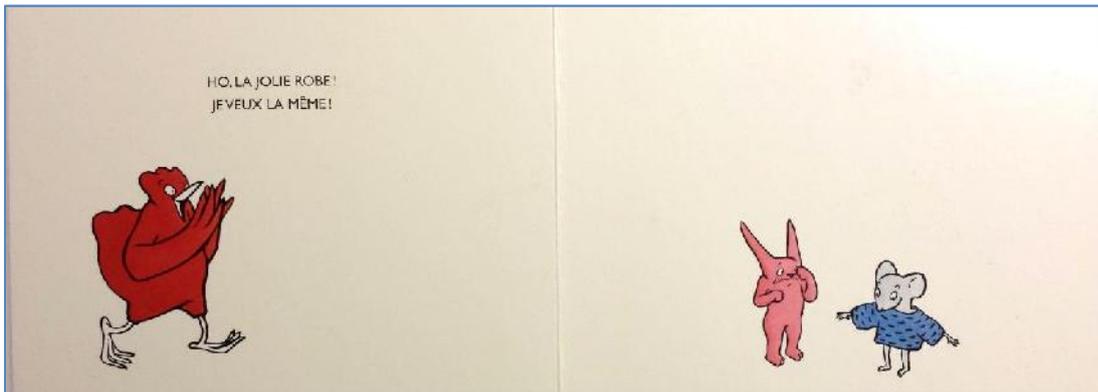


Double page n°2 : Arrivée de la souris.



¹⁹ POUSSIER A., *Mon pull*, Paris, Loulou Et Compagnie, 2006.

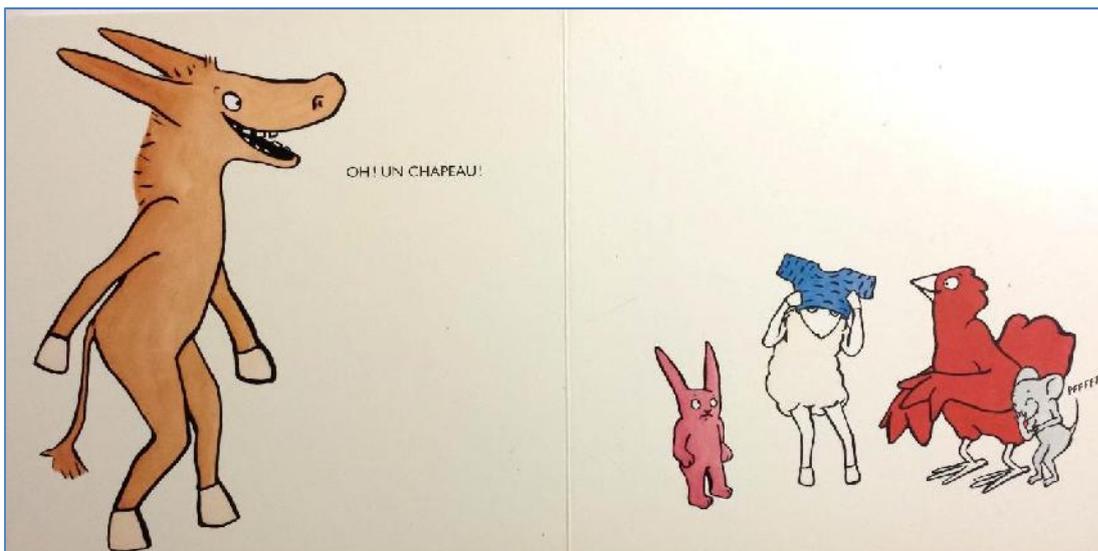
Double page n°3 : Arrivée de la poule.



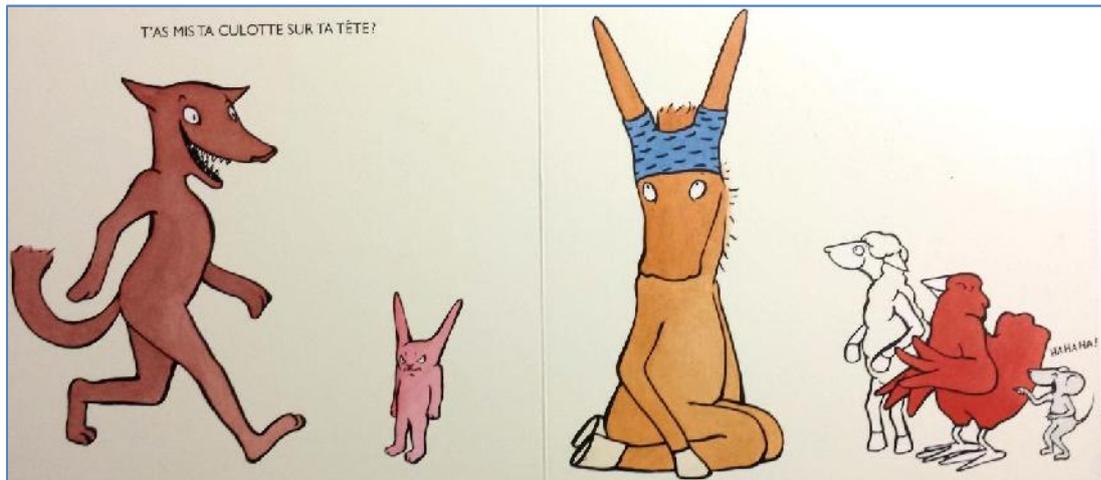
Double page n°4 : Arrivée du mouton.



Double page n°5 : Arrivée du cheval.



Double page n°6 : Arrivée du loup.



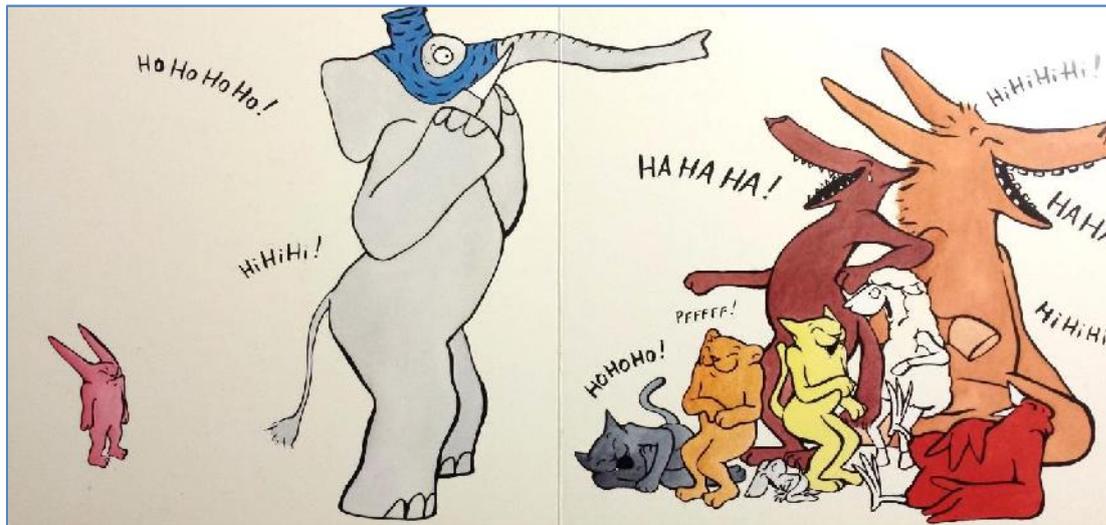
Double page n°7 : Arrivée des trois chats.



Double page n°8 : Arrivée de l'éléphant.



Double page n°9



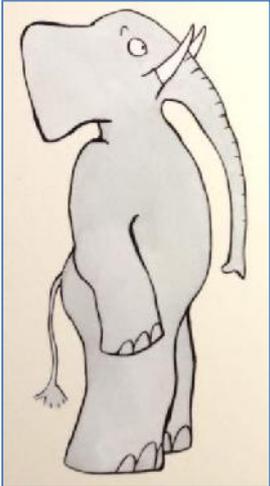
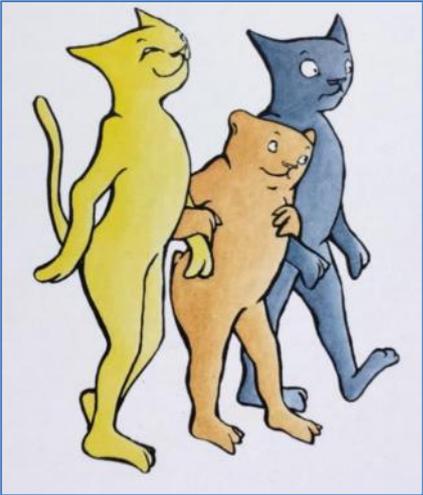
Double page n°10 : Situation d'opposition



Double page n°11 : Départ du lapin



Marottes des personnages dans l'ordre d'apparition.



RÉSUMÉ

Le thème de ce mémoire de master MEEF 1^{er} degré est le langage à la maternelle. Après une synthèse des connaissances générales, il est rappelé les attentes de l'institution dans ce domaine ainsi que les pratiques de classe recommandées. La problématique est d'ordre didactique à savoir : « *Comment favoriser l'interaction orale en classe ?* ». Trois hypothèses sont formulées pour y répondre : une situation authentique engendre une production orale plus importante ; les contraintes de la dictée à l'adulte accroissent la qualité du discours ; le travail collaboratif favorise l'interaction orale. Une expérimentation est conduite en classe de grande section autour de l'élaboration collaborative des paroles d'un album. Les enregistrements des séances permettent d'étayer les observations et de formuler des éléments de réponse. Des limites apparaissent donnant lieu à une analyse des situations et des difficultés. Des perspectives d'améliorations sont proposées pour y remédier.